

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag
Mai 2019

Det uforutsette terrorangrepet i samfunnsfagundervisningen

Hanne Knutsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Uforutsette terrorangrep skjer og vil skje i fremtiden. Terrorhendelser kan rokke ved følelser som angst, frykt og sinne, og det kan oppleves som et kontroversielt tema i undervisningen. Tidligere forskning viser at enkelthendelser blir behandlet i samfunnsfaget, men det er imidlertid lite forskning om hvordan terrorhendelser i samtiden blir behandlet. Hensikten med denne studien har derfor vært å undersøke hvordan lærere og elever opplever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget.

I det teoretiske rammeverket viser jeg at begrepet terrorisme kan være utfordrende å definere. Jeg viser hvordan terrorisme og terrorangrep blir fremstilt i medier og i sosiale medier, og hvordan dette kan ha en påvirkning på elevene. Videre diskuteres et terapeutisk og et faglig perspektiv av behandlingen av et uforutsett terrorangrep i samfunnsfagundervisningen.

Dette er en kvalitativ studie som sammenligner lærerperspektiv og elevperspektiv. Det er foretatt tre lærerintervjuer og tolv elevintervjuer. Sammen gir intervjuene refleksjon og perspektiv til å kunne besvare problemstillingen.

Mine funn viser at elevene får informasjon om et uforutsett terrorangrep i sosiale medier og i massemediene. Funnene viser også at det er opp til den enkelte lærer å ta i bruk de pedagogiske verktøyene de har for å snakke med elevene. I behandlingen av det uforutsette terrorangrepet er et terapeutisk perspektiv mest fremtredende blant lærerne, da de inntar en beroligende rolle i klasserommet. Et flertall av elevene etterlyser at lærer skal innta en slik rolle dersom et uforutsett terrorangrep inntreffer.

Resultatet viser at det foreligger et uforløst faglig potensial i behandlingen av uforutsett terrorangrep og terrorisme. Lærerne har ulike tilnæringsmetoder i sin forklaring av begrepet, og det er tydelig at det ikke er en konsensus i behandlingen av uforutsette terrorangrep i samfunnsfag. Elevene forteller at lærere gjentar informasjon om et terrorangrep fra mediene, men uttrykker også et behov for å få en forståelse for hvorfor terrorister begår et terrorangrep. Elevene er engasjerte i tematikken. De synes det er spennende og interessant, og uforutsette hendelser kan derfor benyttes til å ruste elevene til en fremtid i risikosamfunnet.

Forord

Først og fremst vil jeg gjerne takke min veileder Marlen Ferrer. Tusen takk for gode veiledninger. Du har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg setter pris på våre faglige samtaler og din tålmodighet.

Jeg ønsker å takke informantene som stilte til intervju i min studie. Tusen takk for deres innspill og engasjement. Gjennom samtale har jeg fått et innblikk i hvordan det er å undervise i uforutsette terrorangrep i samfunnsfaget. Samtalene har også gitt meg innblikk i hvordan det er å være elev når et uforutsett terrorangrep inntreffer. Jeg setter stor pris på deres gode refleksjoner og engasjement.

Oslo, mai 2019,

Hanne Knutsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1. Innledning	1
1.1. Studiens formål og problemstilling	1
1.2. Oppgavens oppbygging	2
1.3. Fagdidaktisk relevans	2
1.4. Tidligere forskning	4
2. Teoretisk rammeverk.....	7
2.1. Begrepet terrorisme.....	7
2.2. Terrorism gjennom medier og sosiale medier.....	9
2.2.1. Digital vekking.....	10
2.3. Den pedagogiske utfordringen- Behovet for en krisepedagogikk?.....	12
2.4. Terrorism som et kontroversielt tema i undervisning	14
2.5. Forberede elevene på fremtiden med dannelse, kritisk tenking og demokratiske ferdigheter?.....	16
2.5.1. Dannelse	16
2.5.2. Kritisk tenkning – nødvendig i fremtiden?.....	19
2.5.3. Demokratiske ferdigheter i samfunnsfag.....	21
2.6. Utvalg av lærestoff, og det gyldne læringsøyeblikket	23
2.6.1. Å Skape det gyldne læringsøyeblikket	23
2.6.2. Å forklare fenomener i samfunnet	24
2.6.2.1. Forklaringstyper i samfunnsvitenskapen	24
2.6.2.3. Historiebevissthet	27
2.7. Oppsummering	29
3. Metode	30
3.1. Valg av forskningsdesign: kvalitativ metode	30
3.2. Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering av informanter	31
3.2. Intervjuguide.....	34
3.2.1. Utformingen av intervjuguiden.....	34
3.2.2. Gjennomføring av intervju.....	35
3.3. Analyse	38
3.3.1. Transkribering av datamaterialet.....	38
3.3.2. Fenomenologisk analyse.....	39
3.4. Validitet, reliabilitet, generalisering og etiske retningslinjer	41
3.4.1. Validitet.....	41
3.4.2. Reliabilitet	42
3.4.3. Generalisering.....	43
3.4.4. Etiske retningslinjer	43
4. Funn og diskusjon	45
4.1. Terrorism i sosiale medier.....	45
4.1.2. Behovet for en samtalepartner.....	48
4.2. Frykt for terrorangrep i fremtiden	50

4.2.1. Et terapeutisk perspektiv	52
4.2.2. Uttrykk for manglende krisepedagogikk - Et dannelsesperspektiv	58
<i>4.3. Det uforutsette terrorangrepet i et faglig perspektiv</i>	<i>61</i>
4.3.1. Terrorismebegrepet er uklart	61
4.3.2. Lærerne setter den planlagte undervisningen til side	67
4.3.2.1. Elevenes opplevelse av det gyldne læringsøyeblikket	70
4.3.2.2. Drøftelse av hvordan undervise i et kontroversielt tema	72
4.3.2.3. Elevenes engasjement i uforutsette hendelser	74
4.3.2.4. Behovet for Kritisk tenkning	76
4.3.3. Et faglig perspektiv: Aktør versus struktur-perspektivet	79
4.3.3.1. Elevenes forståelse av årsaksforklaringer	82
4.3.4. Et historisk perspektiv	84
<i>4.4. Oppsummering</i>	<i>88</i>
5. Empirisk sammendrag	89
Litteratur	91
VEDLEGG 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	95
VEDLEGG 2: Tilbakemelding NSD	97
VEDLEGG 3: Intervjuguide lærer	100
VEDLEGG 4: Intervjuguide elev	103

1. Innledning

Vi lever i et risikosamfunn, der uforutsette terrorangrep skjer og vil kunne skje i fremtiden (Østerud, 2015). Terrorangrep kan vekke følelser som sinne, frykt og angst (Gereluk, 2012). For mange lærere kan det være vanskelig å behandle en slik uforutsett hendelse i klasserommet, da det vekker mye følelser og temaet oppleves som kontroversielt (Anker & vond der Lippe, 2016). Lærere kan berolige elevene og samtidig gi informasjon og kunnskap som kan ruste elevene til en fremtid i risikosamfunnet.

Massemediene dekker terrorangrep både nasjonalt og internasjonalt. Hvor sterkt vi opplever formidlingen av et terrorangrep og vår forståelse av hendelsene, kan være svært individuelt. Mediene kan også forklare, informere og berolige. Samtidig kan formidlingen av informasjonen være skremmende og utfordrende å forholde seg til. Nyhetene blir spredt raskt i sosiale medier. Gjennom sosiale medier uttrykker brukerne sin sympati for ofrene, sinne, deling av taler, appeller og sorgmarkeringer (Østerud, 2012). Elevene er storforbrukere av sosiale medier og en internett-generasjon, og påvirkes av informasjonen om et terrorangrep.

Hvordan kan vi forberede og ruste elevene på en fremtid med terrorangrep? Dette trigget min nysgjerrighet, og interesse for å undersøke hvordan lærere behandler et uforutsett terrorangrep i samfunnsfagundervisningen. I denne studien vil jeg undersøke hvilke læringspotensial som ligger i det uforutsette terrorangrepet.

1.1. Studiens formål og problemstilling

Denne studien har som formål å undersøke hvordan lærere møter uforutsette terrorangrepet i samfunnsfagundervisningen, samt hvordan elevene opplever at det uforutsette terrorangrepet blir behandlet i samfunnsfaget.

Den overordnede problemstillingen for denne studien lyder som følger:

Hvordan opplever lærere og elever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget?

For å kunne besvare problemstillingen vil denne studien ta utgangspunkt i både et lærerperspektiv og elevperspektiv. I tillegg vil jeg svare på følgende forsknings spørsmål som vil være med på å besvare den overordnede problemstillingen:

1. Hvordan påvirkes elevene av terrorisme i hverdagen?
2. Hvordan opplever elevene at lærere presenter og behandler temaet terrorisme?
3. Hva er lærernes intensjoner og refleksjoner rundt temaet?

1.2. Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av 5 kapitler. I påfølgende delkapittel vil jeg presentere fagdidaktisk relevans, der jeg knytter relevant fagdidaktikk opp mot studiens problemstilling. Videre vil jeg gjøre rede for tidligere forskning, som kan knyttes opp mot denne studien, samt forskning om elever og lærere. I kapittel 2 presenterer jeg teoretisk rammeverk for denne studien. I kapittel 3 redegjør jeg for valgt metode. Her beskriver jeg prosessen av innhenting av data. I påfølgende kapittel presenterer jeg funn og diskusjon. Jeg ser på funnene, og drøfter funnene i lys av tidligere forskning og teori. I kapittel 5 ser jeg på hovedfunnene og presenterer empirisk sammendrag og veien videre.

1.3. Fagdidaktisk relevans

I opplæringsloven §1-1. blir formålet med opplæringen beskrevet. Opplæringen skal forberede elevene på fremtiden, og gi historisk og kulturell innsikt. Opplæringen skal bygge på verdier i kristen og humanistisk tradisjon, samt fremme nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Elevene skal lære å tenke kritisk, få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998).

I formålet med samfunnsfag er menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling fremhevet som viktige prinsipper. Samfunnsfaget skal gi elevene kunnskap om historiske hendelser som har påvirket samfunnet. Faget skal gi elevene kunnskap og verktøy til å analysere og drøfte historiske, aktuelle samfunns spørsmål og identifisere maktrelasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Terrorangrep blir ikke eksplisitt nevnt i læreplanen i samfunnsfag, men vi kan se at temaet inngår som en del av menneskerettigheter, demokratiske verdier, historiske hendelser, aktuelle samfunns spørsmål og maktrelasjoner.

Jeg vil henvisse til noen utvalgte kompetansemål etter 10.trinn. Jeg vil understreke at det er flere kompetansemål som kan dekke temaet terrorisme og terrorangrep, men jeg har valgt å fokusere på følgende mål:

Utforskeren:

- vise korleis hendingar kan framstillast ulikt, og drøfte korleis interesser og ideologi kan prege synet på kva som blir opplevd som fakta og sanning

Historie:

- drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv
- drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar

samfunnskunnskap:

- gje døme på korleis eit lovbrøt er behandla, diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet og forklare korleis rettsstaten fungerer
- gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme
- gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn

(Utdanningdirektoratet, 2013, s. 9)

Sammen vil kompetansemålene i samfunnskunnskap, historie og utforskeren åpne for å hente inn uforutsette terrorangrep i samfunnsfaget. Hendelsene kan benyttes til å gi kunnskap om demokratisk medborgerskap, samt diskutere temaer knyttet til individ og samfunn.

Kompetansemålene i historie viser hvordan lærere kan se på historiske hendelser, men også sette i sammenheng med nåtidens terrorangrep, og skape en historiebevissthet blant elevene (Kvande & Naastad, 2013).

Det utvikles nye læreplaner, disse skal tre i kraft ved skolestart 2020, og som skal være mer relevante for fremtiden. Ny overordnet del av læreplanverket er en del av den nye læreplanen som skal gjelde fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Den slår fast at skolen har et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag. Opplæringen er en viktig del av den livslange dannelsesprosessen, som har som mål å danne elevene til å bli ansvarlige, selvstendige og medmenneskelige. I tillegg skal Opplæringen danne elevene til å få kunnskap gjennom opplevelser, utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Danning skjer når elevene møter utfordrende oppgaver, uten enkle løsninger, men også når de lærer hvordan de kan komme frem til en fasit (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Sten Ludvigsen ledet Ludvigsenutvalget (2015), som skulle gi en vurdering av opplæringen, og forslå hva som er nødvendig kompetanse i fremtidens undervisning. Samfunnet er i rask endring. Elevene har tilgang til informasjon gjennom flere kanaler, noe som skaper et behov for å håndtere og vurdere informasjon kritisk (NOU 2015:8, s. 21). I tillegg er det et økende behov for samhandlingskompetanse i fremtiden. Ved å lære elevene å ytre sine meninger, delta i diskusjoner, kan elevene utvikle egne og se andres perspektiver. Dette er en del av både demokratisk kompetanse og samhandling (NOU 2015:8, s. 30). Dette er temaer som skaper rom for å ta opp uforutsette terrorangrep i undervisningssituasjon i fremtiden.

Etter terrorangrepet 22.juli 2011 hadde skolen ingen oppskrift på hvordan lærere skulle håndtere terrorangrepet i møtet med elevene (Schultz & Raundalen, 2011). I denne studien vil jeg se på hvordan lærere håndterer uforutsette terrorhendelser som får stor mediedekning. Og jeg vil undersøke hvordan elever opplever at temaet blir behandlet i samfunnsfagundervisningen.

1.4. Tidligere forskning

Jeg vil vise til tidligere undersøkelser som har relevans for denne studien. Flere av undersøkelsene tar for seg enkelthendelsene som terrorangrepene 11.september 2001, og 22.juli 2011. Undersøkelsene viser til nyttige funn, som er av interesse for min studie og videre drøfting av funn.

Madeleine Hesstvedt Solstad (2016) leverte våren 2016 masteroppgaven *Mening i det meningsløse* – en empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22.juli i samfunnsfagundervisningen. Hennes problemstilling var *hvordan bruker et utvalg VGS-lærere terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning?* Hennes undersøkelser viste at samfunnsfaglærere brukte 22.juli som referanse i faglige sammenhenger, og de formidler egne historier og minner om terrorangrepet. I tillegg viste undersøkelsen at lærere brukte hendelsen som en referanse i undervisningen om demokratisk medborgerskap (Solstad, 2016).

Janne Hafslund (2018) ferdigstilte i 2018 masteroppgaven *Etter terroren kom til Norge – 22. Juli i klasserommet*, hvor hun undersøkte hvordan terrorangrepet 22.juli 2011 behandles i skolen i dag. Dette er en kvalitativ studie. Hennes funn viser at lærerne opplever at læreboken påvirker undervisningen om 22.juli, samtidig viser flere lærere at de på eget initiativ underviser om temaet. Lærerne har ikke et stort fokus på gjerningsmannen, men ser på

utfordringer i samfunnet og fenomener som kan benyttes i forklaringen av terrorangrepet. Lærerne opplever at elevene er fascinerte av gjerningsmannen. I tillegg fant Hafslund ut at lærerne har en aktiv rolle i å bearbeide terrorangrepet 22.juli (Hafslund, 2018).

Dianne Gereluk (2012) gjengir resultater fra undersøkelse utført i tiden etter terrorangrepet 11. september 2001, som viste at det var mye frykt, sorg, og angst for gjentakelse av terrorangrep blant elevene. Dette gjaldt spesielt for elevene på skolene i nærheten av Manhattan, der terrorangrepet fant sted. Skolene hadde kriseplan/strategi for hvordan man kunne takle slike hendelser, og møtte elevene med spørsmålet: vil noen snakke om hva som har skjedd? (Gereluk, 2012, s. 15). Undersøkelse viste at 8% av 4.klassingene led av depresjon, 10% viste tegn til angst, 16% fryktet offentlige plasser, og mer enn 10% viste symptomer på posttraumatisk stresslidelse. Skolen hadde et fokus på å gi elevene mestringsstrategier til å takle terrorhendelsen (Gereluk, 2012, s. 16).

Undersøkelser utført etter terrorangrepet 11.september 2001 viser at barn og unge blir eksponert for terror-relaterte nyheter. Barn og unge benyttet massemediene i søken etter informasjon om terrorangrepene. I sammenligning med tiden etter terrorangrepene 22.juli 2011, er det lite dokumentert hvordan barn og unge reagerte eller forsto informasjon i mediene (Jørgensen, Skarstein, & Schultz, 2015). Elevene uttrykte at de ikke forsto hva som hadde skjedd, hvordan det kunne skje, og hvorfor det skjedde. De hadde også stor bekymring for gjentakelse av terrorangrep (Jørgensen, Skarstein, & Schultz, 2015). Schultz, Langballe og Raundalen (2014) kom frem til at medienes intervjuer av berørte og overlevende fra terrorangrepene inneholdt groteske detaljer og sterke følelser. Dette medførte at barn og unge hadde symptomer på stress og bekymring for sin og andres sikkerhet (Schultz, Langballe, & Raundalen, 2014).

Trine Anker og Marie von der Lippe utførte en kvalitativ undersøkelse for å få en tydeligere oversikt over elevers oppfatning av hvordan terrorhendelsene 22.juli ble behandlet i skolen. De undersøkte elevers oppfatning av 22.juli, hva skolen hadde gjort i tiden etter og hva skolen hadde gjort i lys av begrepet «demokratisk medborgerskap». Seks videregående skoler og 94 elever deltok i spørreundersøkelsen og det er tatt utgangspunkt i faget religion og etikk (Anker & von der Lippe, 2015). På grunn av mangel på undersøkelser i samfunnsfag, vil jeg derfor argumentere for at dette er aktuelt å se på knyttet til min problemstilling. Det kommer tydelig frem hos Anker og von der Lippe at elevene opplever temaet 22.juli som fraværende i

undervisningen, og at det har blitt snakket lite om i ettertid av minnesmarkeringen og rettssaken. Elevene opplevde temaet som tabubelagt og uttrykte et ønske om å kunne ta opp temaet terrorisme i større faglig undervisningssammenheng. Undersøkelsen viste også at spørsmål om ekstremisme og terrorisme i liten grad blir behandlet i undervisning (Anker & von der Lippe, 2015).

Anker og von der Lippe gjorde en oppfølgende undersøkelse med lærere i 2016.

Undersøkelsen blant lærerne viste et ønske om å beskytte elevene ved å la være og snakke om 22.juli. Flere av lærerne er personlig berørt av hendelsen, og opplevde det som vanskelig å snakke om i klasserommet. Resultatene indikerte i tillegg at lærerne ikke ønsket å gi Breivik oppmerksomhet. Lærerne fortalte om en stresset skolehverdag og at mange kompetansemål i faget, gjør det vanskelig å ta opp hendelsen, noe som gjør det utfordrende å integrere uforutsette hendelser som er kontroversielle og sensitive. Undersøkelsen viser altså at lærernes didaktiske, pedagogiske og faglige kompetanse, samt deres personlige erfaringer er avgjørende for hvordan kontroversielle temaer blir behandlet i skolen (Anker & von der Lippe, 2016).

Det er en del forskning om hvordan lærere opplever temaet, men noe mangelfullt om hvordan elever opplever at uforutsette terrorangrep blir behandlet i samfunnsfaget. Det kan tyde på at det er opp til den enkelte lærer å behandle aktuelle hendelser i mediene i samfunnsfaget, og dermed se ut til at det er opp til tilfeldighetene om uforutsette terrorangrep blir behandlet i faget. I denne studien vil jeg derfor undersøke hvordan både lærere og elever opplever at uforutsette terrorangrep blir behandlet i samfunnsfagundervisningen. Problemstillingen for denne studien er *Hvordan opplever lærere og elever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget?*

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som legger rammen for denne studien. Jeg vil innlede med en definisjon av terrorisme, begrepet kan være utfordrende å definere, da det ikke er en allmenn definisjon av begrepet. Videre gjør jeg rede for hvordan terrorhendelser kan bli fremstilt i medier og sosiale medier. I følgende vil jeg legge frem teori om krisepedagogikk som kan benyttes til å ruste elevene til en usikker fremtid i risikosamfunnet. Neste del av kapitlet tar for seg hvordan skape det gyldne læringsøyeblikk av et uforutsett terrorangrep. Videre ser jeg på teori om hvordan en kan forklare hendelser ved å studere aktører og sosiale fenomener. Siste del av kapitlet tar for seg hvordan en kan forklare terrorangrep ved hjelp av historie og historiebevissthet.

2.1. Begrepet terrorisme

For en felles forståelse i denne studien ønsker jeg å skille mellom begrepene terror og terrorisme. Terror er en bredere kategori enn terrorisme, og terrorisme kan ansees som en form for terror (Romarheim, 2013, s. 36) Begrepet terrorisme kan være svært utfordrende å definere, for det er ingen allmenn definisjon av begrepet. Det som for noen kan oppfattes som terrorisme, kan av andre oppfattes som en frihetskamp (Bjørge & Heradstveit, 1993, s. 14). Begrepet terrorisme er polarisert og negativt ladet, samt definert av ulike staters behov (Romarheim, 2013). Bruce Hoffman definerer begrepet som «terrorism as the deliberate creation and exploitation of fear through violence or the threat of violence in the pursuit of political change» (Hoffman, 2006, s. 40). Terrorister har dermed et politisk motiv for terrorhandlingen. All terrorisme involverer vold, eller trussel om vold, og terrorisme har en psykologisk effekt på ofre eller objekter for terrorangrepet. Terrorism har som mål å skape og spre frykt (Juergensmeyer, 2003, s. 5). Terrorister gjennomfører ofte hemmelig planlegging av angrep, mot tilfeldige, eller mål som symboliserer fienden (Sitter, 2017, s. 14). Frykt kan aktivere mekanismer i samfunnet, og det er et av målene til terrorister. Samfunnet reagerer annerledes når det utsettes for frykt (Romarheim, 2013).

Terrorisme har som mål å nå et stort publikum som kan inkludere etniske religiøse grupper, en nasjon, regjering, politisk parti eller generell offentlighet. Terrorism er ment for å få makt. Gjennom publisitet i mediene og på grunn av volden, vil terrorister forsøke å få innflytelse og

makt, samt påvirke til politiske endringer i en lokal eller internasjonal skala (Hoffman, 2006, s. 41). Terrorister er opptatt av mediedekning, og ønsker å få så stor mediedekning som mulig (Lia, 2012). Terrorister søker derfor ofte mediedekning, der de kan søke forståelse, rettferdighet, og oppmerksomhet rettet mot sin sak. For å få oppmerksomhet oppfyller de ofte nyhetskriteriene med en sak som er sensasjonell og spektakulær (Lundby, 2012, s. 227). De ønsker at samfunnet skal få en forståelse for hvorfor de utfører angrepene, slik at deres krav kan imøtekommes av samfunnet eller av politikere (Romarheim, 2013).

Mark Juergensmeyer (2003) hevder at det er to former for terrorisme; statsterrorisme og terrorisme utført av en gruppe. Statsterrorisme kan være utført av en stat som undertrykker befolkningen. Juergensmeyer sier videre at terrorisme blir ofte assosiert med vold utført av grupper som desperat forsøker å tilegne seg innflytelse eller makt (Juergensmeyer, 2003, s. 5). Nikolai Sitter hevder at terrorangrepene utført av Anders Behring Breivik 22.juli 2011 satte fokus på en ny type terrorisme, der terrorangrep ble utført av et individ uten støtte fra en større organisasjon. Dette kalte han for «ensom-ulv»-terrorismen (Sitter, 2017, s. 10).

Anders G. Romarheim (2013) hevder at det er fire sentrale spørsmål en terrorismedefinisjon bør besvare. Hvem utfører terrorisme? Hvem rammes av terrorisme? Hvilke mål har terrorister? Hva slags metoder og mekanismer aktiveres og benyttes? (Romarheim, 2013). På grunnlag av disse spørsmålene presenterer Romarheim en definisjon av terrorisme:

Terrorisme er en ikke-statlig aktørs strategiske bruk av vold – eller trusler om vold – mot sivile eller ikke-stridende med den hensikt å spre frykt, skaffe oppmerksomhet om en politisk sak og å påvirke også andre enn de direkte ofrene for anslaget

(Romarheim, 2013, s. 36)

Romarheim argumenterer for at terrorisme utføres av ikke-statlige aktørers bruk av trusler om vold, eller politisk vold. Sivile og ikke-stridende rammes av terrorisme. Det kan være vanskelig for terrorister å angripe samfunnets makthavere direkte, derfor rammer terrorisme ofte sivile og ikke-stridende, og rammer ofte en stedfortreder eller en uskyldig tredjepart. Terrorister har et mål om å utøve makt og spre frykt. Terrorister utnytter spredning av frykt gjennom aksjoner og ved å true med vold, og på denne måten skape en terrorkampanje. For å få oppmerksomhet utnytter terrorister mediene ved å tvinge dem til å dekke deres voldelige aksjoner (Romarheim, 2013).

2.2. Terrorisme gjennom medier og sosiale medier

Terrorangrep får enorm mediedekning både nasjonalt og internasjonalt. Informasjonen blir formidlet gjennom massemediene og på sosiale medier. Terrorister ønsker og søker etter mediernes oppmerksomhet, for å kunne spre sitt politiske og ideologiske budskap (Lundby, 2012, s. 225).

Elevene benytter sosiale medier og digitale massemedier til kommunikasjon og informasjon. Sosiale medier gjør det mulig å skape kommunikasjon mellom mange, samtidig som sosiale medier har bidratt til at det ikke lenger er et klart skille mellom massemedier og kommunikasjonsmedier (Aalen, 2015, s. 19). Brukerne av sosiale medier kan selv produsere og konsumere innholdet. (Aalen, 2015, s. 20). Internett og sosiale medier er en stor del av barn og unges hverdag. Undersøkelse utført av medietilsynet viser at 79% brukte sosiale medier i dagen i forkant av spørreundersøkelsen, 30% brukte sosiale medier i to timer eller mer, 16% brukte ikke sosiale medier (Medietilsynet, 2018). Barn og ungdom som vokser opp i dag kan omtales som internett-generasjonen. Internett og mediene er en sentral faktor i deres dannelsesprosess. Mediene og internett oppleves som alminnelig og brukes som en vane av barn og unge i internett-generasjonen (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 2).

Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot (2012) viser til hvordan terrorister tar i bruk sosiale medier og digitale verktøy for å spre sitt budskap. De oppfordrer til en pedagogikk med fokus på dømmekraft, refleksjon, engasjement og innsikt i demokratiets grunnprinsipper, samt artikulere et ønske om å gi elevene kritisk kompetanse for å gjenkjenne trusler og ideologisk budskap i deres digitale hverdag (Torgersen & Sæverot, 2012). Terrorister som ønsker å få frem sitt budskap, benytter språk og virkemidler for å nå frem til et ønsket publikum. Hatretorikk er et kjennetegn på ekstremisme og ekstremistiske miljøer, og språkbruken er med på å skape et skille mellom «dem» og «oss», samt skape fiendebilder (Nilsen, 2012, s. 199). På lang sikt er hatretorikken ment for å kunne motivere, inspirere og påvirke et bestemt publikum til handling, men har også som hensikt å avhumanisere menneskegrupper og for å skape aksept for voldshandlinger (Nilsen, 2012, s. 200).

Sosiale medier har ikke kun en negativ rolle i tiden etter et terrorangrep. Etter terrorangrepet 22. juli hadde sosiale medier en betryggende rolle i samfunnet, der mennesker som var berørt av terrorangrepet kunne dele at de var trygge. I tillegg nådde informasjon og nyheter frem via

sosiale medier under terrorangrepet (Lundby, 2012, s. 227). Sosiale medier kan på denne måten ha en positiv rolle i samfunnet, men det forutsetter at elevene har kunnskap til å forstå og tolke innholdet som blir spredt på sosiale medier.

Theo Koritzinsky (2012) argumenterer for at massemedienes dagsorden kan ha en påvirkning på elevenes engasjement og interesser i samtiden. En lærer kan ta i bruk aktuelle hendelser, hentet fra nyhetsbildet som berører både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Han hevder at ved å benytte elevenes interesse for rettferdighet og urettferdighet, liv og død, kan læreren bidra til økt kunnskap og til å se sentrale sammenhenger mellom levekår og samfunnsmessige strukturer (Koritzinsky, 2012, s. 215). Flere medier kan ha en tendens til å dyrke de såkalte k-nyhetene. K-nyhetene omhandler de negative sidene som kriser, kaos, konflikter, kjendiser, katastrofer og kriger. Koritzinsky viser til to måter å gjøre elevene bevisste på forskjellene i mediene. Elevene må få øvelse i kritisk og reflektert bruk av massemedier i samfunnskunnskap. Elevene må få kunnskap i hvordan de kan være bevisste brukere av massemediene. Det innebærer at elevene må inneha kunnskap til å tolke både tekst og bilder i mediene. En lærer må være bevisst på bruken av massemediene, og de negative utviklingstrekkene som mediene fremstiller. En lærer kan danne en motvekt til det negative i massemediene og vise til statistikk og aktuell informasjon (Koritzinsky, 2012, s. 141).

Massemediene og sosiale medier gjør at elevene blir eksponert for terrorrelaterte nyheter og informasjon. Det kan være sårt og vanskelig å vite hvordan man skal snakke med barn og unge om temaet terrorisme, for det berører vanskelige temaer som sinne, frykt og engstelse. Elev og lærer kan også være bekymret for faren for gjentakelse. På en side kan man ha et ønske om å gi barn og unge beskyttelse ved å ikke snakke om temaet, på en annen side vil en gi barn og unge informasjon om terrorangrep for å kunne takle fremtiden (Gereluk, 2012).

2.2.1. Digital vekking

Glenn-Egil Torgersen og Herner Sæverot (2012) argumenterer for at «digital vekking» kan ansees som et bidrag til praktisk pedagogikk og demokratisk bevissthet. Mangfoldet av variasjonsmuligheter og representasjonsformer i digitale medier, kan gjøre det enkelt å lure inn budskap om ekstremisme og terrorisme (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 171). Mediene er en stor del av dannelsesprosessen til unge og internett-generasjonen. Ekstreme holdnings- og ideologibudskap kan oppleves som alminnelige gjennom mediene, og innebære ufarliggjøring av budskapet og dets konsekvenser, selv om hovedbudskapet oppfordrer til vold og

terrorisme. Alminneliggjøringen innebærer en form for tematisk eller innholdsmessig vane. Tradisjonell tenkning rundt skolens rolle for utvikling av elevenes digitale literacy må derfor revurderes og gis en ny pedagogisk tilnærming (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 172). Det vil være viktig med fokus på uforutsette hendelser og situasjoner, der det ikke er gitt fasit og prosedyrer på forhånd. En helhetlig og kritisk orientering innen opplæringen er nødvendig, og forutsetter at lærere har pedagogisk innsikt i dette (Torgersen & Sæverot, 2012).

Digital oppvåkning fører til en oppvekking til bevissthet, slik at budskapets innhold blir oppdaget og bevisstgjort, og videre til en personlig refleksjon og årvåkenhet (Torgersen & Sæverot, 2012, s.173). Personlig refleksjon skaper en begrunnet stillingtaking til innhold og en mental årvåkenhet mot skjulte ekstreme budskap og handlinger i medier og sosiale medier. Torgersen og Sæverot henviser til Otto Friedrich Bollnows teori, og presenterer fem forutsetninger for at digital vekking skal finne sted: 1. Eleven som skal vekkes må ha potensialer for vekkingen som den skal få. 2. Prosessen kan kun igangsettes med påvirkning utenfra. 3. Det er en prosess med en viss grad av voldsomhet, der en blir revet ut av tilstanden en har stagnert i, vekking er en smertefull opplevelse. 4. Påvirkningen utenfra fører til en kriseaktig prosess, og forbindes med en radikal forandring fra en uegentlighet til en tilstand av egentlighet. 5. En periode med våkenhet og vekst (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 176).

Danning gir et pedagogisk grunnlag som bidrar til digital vekking i praksis. I undervisning blir læreren en ramme og en ytre igangsetter, som kan begrense både løsninger og fasit gjennom konkrete løsningsforslag. Eleven vil måle sine prestasjoner og løsninger opp mot dette, dermed vil utviklingen hos eleven forbli i en slumringstilstand, selv om løsningen er riktig. Digital vekking kan kun skje etter fremgangsmåte som eleven har funnet ut selv. Undervisningen bør derfor legges til rette for at erkjennelse oppnås gjennom direkte form for pedagogikk, hvor eleven selv finner løsningen som kan danne grunnlag for vekking (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 178).

Torgersen og Sæverot ser kritisk på Bollnows vekking, og hevder at en til stadighet må vekke elevene, noe som skaper et problem, for hvem kan egentlig hevde at elevene befinner seg i en slumringstilstand? Torgersen og Sæverot foreslår en løsning. De foreslår at læreren ikke selv trenger å ha en klar løsning, men tilby elevene et valg og en mulighet til å vekkes, og på den måten vekkes eleven selv. Lærer går dermed indirekte til verks, og kan risikere at det ikke forekommer en vekking (Torgersen & Sæverot, 2012, s. 179).

2.3. Den pedagogiske utfordringen - Behovet for en krisepedagogikk?

Den tyske sosiologen Ulrich Beck presenterer risikosamfunnet. Risikosamfunnet kjennetegnes ved at det moderne samfunn produserer risikoer, på grunn av samfunnsmessige endringer og vitenskapelige endringer (Beck, 2002, s. 40). Han henviser til at kjernekraft, genteknologi, nanoteknologi etc. har utløst uforutsigbare, ukontrollerbare konsekvenser, som mulig kan true livet på jorden (Beck, 2002, s. 40) Risikosamfunnet kjennetegnes ved at det produserer og fordeler risikoer (Østerud, 2015, s. 100). Terrorisme som utføres av enkeltpersoner er et kjennetegn ved det senmoderne samfunnet, og utgjør en risiko som er vanskelig å eliminere. Vi må lære å leve med trusselen om terror, og ruste elevene til å takle uforutsette hendelser. Dette er en av de store utfordringene i det senmoderne samfunnet (Østerud, 2015, s. 100).

Å ruste elevene til å håndtere uforutsette terrorangrep kan være utfordrende for både lærere og elever, da en uforutsett hendelse kan forårsake negative og omfattende konsekvenser for samfunnet. Det kan oppstå sjeldent, uforventet og overraskende. Den kan oppstå på et område man ikke forventer og være sammensatt av flere elementer. Både terrorangrepet 11. september 2001 og 22. juli 2011 er eksempler på uforutsette hendelser (Kvernbekk, Torgersen, & Moe, 2015, s. 31). Et uforutsett terrorangrep er utfordrende, skremmende og sårbart. Det rokker ved mange elementer i samfunnet. Samtidig kan uforutsette terrorangrep benyttes til å skape et produktivt læringsøyeblikk og en mulighet til å håndtere krisesituasjonen (Torgersen & Sæverot, 2015).

Krisepedagogisk veileder *Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor* (2003), skrevet av barnepsykolog Magne Raundalen og professor i pedagogisk i psykologi Jon-Håkon Schulz, er en veiledning til lærere om hvordan en krisesituasjon kan behandles slik at eleven kan tilegne seg kunnskap, fremfor å sitte igjen med angst og usikkerhet. Schultz og Raundalen ser på hvordan massemediene fremstiller en krisesituasjon, og hvordan læreren kan bearbeide hendelsene og gi elevene kunnskap fremfor frykt. *Krisepedagogikk* (2011) er en forlengelse av *Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor* (2003) og utarbeidet av Schultz og Raundalen som en veileder, som skal gi innspill til hvordan lærere kan møte elevene og tilrettelegge for forståelse, bearbeide og læring av hendelsen. *Krisepedagogikk* er et innspill til bearbeiding av terrorhendelsen 22. juli i Oslo og Utøya 2011, men jeg anser den som relevant å bruke i denne

studien, da den viser til gode råd og veiledning om hvordan lærere kan snakke med elevene når det oppstår en uforutsett terrorhendelse.

Schultz og Raundalen omtaler krisepedagogikk som følger: «Vi utfordrer lærere og skoler til å tenke gjennom og lage en strategi for håndtering av krisepregede internasjonale, nasjonale og lokale hendelser som får stor mediedekning. Denne pedagogiske dekingen kaller vi krisepedagogikk». Schultz og Raundalen definerer videre en krise: «en krise er en hendelse som overvelder personen på en slik måte at de vanlige mestringsstrategiene settes ut av en funksjon» (Schultz & Raundalen, 2003, s.6). Kriser kan være hendelser som er fjerne, men som på grunn av mediedekning oppleves som nære. Dette vil være relevant for hvordan elevene opplever at terrorangrep blir fremstilt i mediene.

Schultz og Raundalen legger frem tre steg for hvordan lærer og elever kan arbeide gjennom en krise, med hovedmål om å oppnå et læringsutbytte:

1. Uttrykksfasen: Læreren legger til rette for et trygt samtaleklime, elevene får ordet.
2. Faktafasen: Sortering, moderering og supplering av fakta, læreren tar ordet, elevene får spørre.
3. Handlingsfasen: Videre bearbeiding, elevene får mulighet til å vise solidaritet og konstruktivt engasjement. (Schultz & Raundalen, 2003, s. 8).

I uttrykksfasen er det viktig å gi nok tid til å kunne bearbeide hendelsen, slik at elevene kan kunne si noe hvis de ønsker det, og få anledning til å kunne uttrykke sine tanker om hendelsen. Videre i faktafasen kan lærer gi elevene opplysninger og informasjon. Lærer bør sile ut informasjon fra mediene og sortere informasjon som er håndterbart og begripelig for elevene. Dette kan være informasjon om hva terror er, årsaker til terrorisme og terrorangrepet, kunnskap om ekstremisme, kunnskap om rettssystemet, kunnskap om hjelpearbeid, kunnskap om reaksjoner (Schultz & Raundalen, 2011, s. 5). I handlingsfasen kan elevene uttrykke sin solidaritet og engasjement.

Schultz og Raundalen presenterer et overordnet mål om å hjelpe elevene til å få oversikt og forståelse av terrorangrepet. Lærer må gjøre informasjonen håndterlig for elevene, slik at elevene opplever informasjonen som meningsfylt. Elevene må få en forståelse for hvorfor lærer ønsker å snakke om terrorangrepet (Schultz & Raundalen, 2011, s.3).

For mange elever vil det være betryggende å få kunnskap for hvorfor en terrorist velger å begå et terrorangrep, fordi det handler om å få en forståelse og en trygghet. Schultz og Raundalen sier at det handler om å vise elevene respekt ved å gi dem en forklaring på hvorfor, og hva en kan gjøre for å hindre terrorangrep i fremtiden (Schultz & Raundalen, 2011, s. 8).

Videre kommer Schultz og Raundalen med en oppfordring om at de voksne i elevenes liv ikke må være unnvikende og fraværende om moralske dilemmaer, som eksempelvis terrorangrep. Elevene får sterke impulser og inntrykk fra mediene og sosiale medier, og dersom de voksne ikke er tilstede vil venner og mediene overta (Schultz & Raundalen, 2011, s. 6). Schultz og Raundalen argumenterer for at terrorangrep skaper en pedagogisk mulighet til å kunne trekke inn den debatten om moral og verdier i skolen. Der elevene kan få mulighet til å diskutere temaene og vise solidaritet.

2.4. Terrorisme som et kontroversielt tema i undervisning

Terrorisme kan være et sårbart og kontroversielt tema. For mange lærere er det utfordrende å snakke om temaet, for det er et tema uten et entydig svar. Det er ikke gitt at terrorisme er et kontroversielt tema, men det handler om hvorvidt temaet behandles som kontroversielt (Anker & von der Lippe, 2016, s. 263). Anker og von der Lippe understreker at det handler om hvordan lærer håndterer temaet. Det er ikke gitt at lærere håndterer aktuelle saker i undervisningen, og deres studie viste tydelig at sensitive og kontroversielle spørsmål er utfordrende i undervisningen, og opp til den enkelte lærer å håndtere (Anker & von der Lippe, 2016). På den ene siden kan det være et ønske fra lærer å beskytte elevene fra frykt og engstelse som terrorisme kan medføre, men på den andre siden så er det et ønske om å gi informasjon og kunnskap om terrorisme (Gereluk, 2012, s. 39).

For å skape en lærings situasjon om kontroversielle temaer foreslår Gereluk at læreren forholder seg objektiv og skaper en trygg atmosfære i klasserommet. Elevene kan da føle seg trygge til å dele sine tanker og meninger om temaet. Gereluk understreker at det er mange elever som søker etter å ta det samme ståsted som lærer, og det er derfor viktig at lærer forholder seg nøytral og lar elevene få tid til kritisk refleksjon (Gereluk, 2012, s. 96). Både Gereluk og Lori D. Patton (2008) er enige om at kontroversielle temaer kan skape et læringsøyeblikk, men at det krever et trygt læringsmiljø, slik at elevene er trygge til å dele sine tanker. Terrorisme og terrorangrep kan vekke følelser som angst, sinne og frykt. Patton

anbefaler derfor at lærer setter av tid til å prosessere følelsene og temaene. I tillegg ser hun det som hensiktsmessig å ha fastsatt regler for diskusjon som kan trygge elevene. Dette kan være regler som gjensidig respekt, lytte til hverandre, søke likheter i argumenter fremfor å kritisere, uttrykke empati og forståelse for hverandre (Patton, 2008).

Patton (2008) foreslår at i møte med vanskelige temaer kan en bruke disse tre følgende innfallsvinklene: 1. Hvorfor skjer dette? 2. Hvordan kan en krise skape samhold mellom ulike gruppe mennesker og samfunn? 3. Hvordan kan vi forbli håpefulle i usikre tider? (Patton, 2008, s. 14).

Det første spørsmålene kan hjelpe elevene til å undersøke bakenforliggende årsaker til hendelsen. Patton sier at det kan være en fordel å la elevene få mulighet til å undersøke hendelsene, tillate stilhet, og oppfordre til å dele sine tanker om hendelsen. Ifølge Patton kan dette danne grunnlag for å dele ulike perspektiver og tanker om utfordrende temaer. Spørsmål nummer to kan bidra til å la elevene reflektere over andre samfunn, som ikke berører dem personlig i dagliglivet. Det tredje spørsmålet kan gi et fokus på verdier som medfølelse og empati, som kan ha en viktig rolle i søken etter håp i den usikre tiden (Patton, 2008).

Sosiolog Lars Laird Iversen (2014) beskriver et uenighetsfellesskap og hvordan diskusjon kan bidra til økt innsikt hos elevene. Iversen definerer et uenighetsfellesskap slik: «et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for å løse et problem eller en utfordring.» (Iversen, 2014, s. 12). Klassen kan defineres som et uenighetsfellesskap. Iversen ser på diskusjon i en positiv forstand, da uenighet kan åpne for innsikt og forståelse for andres situasjon og samhold.

Iversen ser på skolen som et trygt sted å håndtere kontroversielle temaer. Klasserommet kan være et sted for å få kunnskap om samfunnsdeltakelse, og hvordan forholde seg til utfordrende situasjoner, meninger, og et sted for å utforske, samt læring og utvikling (Iversen, 2014, s. 62). Temaet terrorisme kan fremprovosere sinne, og det ligger en utfordring i hvordan en kan snakke om, og lære av hendelsene. Iversen fremhever viktigheten av å skape et trygt rom uten sjikane og aggressive utsagn, som hindrer deltakelse og ytring (Iversen, 2014, s. 87).

I diskusjon kan elevene få kunnskap og øvelse i å bruke fagbegreper og nøkkelbegreper i samfunnsfaget, begreper som er knyttet til interesser, holdninger, verdier og standpunkt. I diskusjon der elevene kan ta i bruk nøkkelbegreper i faget, kan elevene tilegne seg fagkunnskap, samt danne et møte mellom det teoretiske og deres livsverden. I denne sammenheng kan tematikken være kontroversiell, og elevene må kunne ta i bruk begreper som inngår i temaet demokrati og kritisk tenkning som er kjerneelementer i samfunnsfaget (Mathè, 2015).

Terrorisme og terrorangrep kan være et sårbart og kontroversielt tema. Dette er nok fordi det ikke finnes et gitt svar på hvordan en lærer skal håndtere situasjonen. Kan Gereluk sitt råd om å forholde seg objektiv til hendelsen bidra til at lærer kan håndtere situasjonen i klasserommet? Og kan Patton sine spørsmål skape en forståelse for hendelsene? Sett i sammenheng med Iversen kan terrorangrep være et tema som bidrar til økt innsikt hos elevene.

2.5. Forberede elevene på fremtiden med dannelse, kritisk tenking og demokratiske ferdigheter?

2.5.1. Dannelse

Kan dannelse bidra til å forberede elevene til å møte terrorangrep i fremtiden? Samfunnet er i rask endring, og en kan stille spørsmål om hvilken retning skolen og utdanningen skal ta i arbeidet med å forberede elevene til å møte uforutsette terrorangrep i fremtiden.

Hansjörg Hohn er professor i pedagogisk filosofi og skriver om den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. Hohn ser på Klafki sitt danningsteoretiske grunnlag (Hohn, 2011, s. 163). I åndsvitenskapelig tradisjon er danning en prosess i møtet mellom en persons subjektive forutsetninger og erfaringer og en verden som ikke er gitt, men fra stund er blitt kulturelt formidlet. Dette samspillet deler Klafki opp i to hovedgrupper, som han kaller *materiale* og *formale* danningsteorier. Den materiale danningsteori ser på eleven som en passiv beholder. Her har det kulturelle og det samfunnsmessige størst betydning. Den formale danningsteori vektlegger den subjektive utfoldelse, og hvordan utvikle det enkelte individ (Hohn, 2011, s. 165).

Klafki kritiserer de materiale og formale danningsteoriene, og forsøker å forene de to teoriene i begrepet *kategorial* danning. Kategoriene er bindeleddet mellom person og verden, og skal

åpne eleven for verden og åpne verden for eleven (Hohr, 2011, s. 166). Didaktikkens sentrale oppgave blir å hjelpe eleven til å utvikle kategorier, som bidrar til at eleven kan erfare og handle i verden. Didaktikkens oppgave blir å identifisere innhold som fremmer kategorial danning (Hohr, 2011, s. 166). Det vil handle om å velge innhold og pensum som kan fremme den kategoriale danning, og som kan hjelpe eleven til å erfare verden de lever i (Hohr, 2011).

Den kategoriale danningen forutsetter at undervisningen begrunnes objektivt og subjektivt. Samtidig kan lærer forsøke å identifisere hvilken rolle det faglige har i elevens liv, samt forsøke å utvide og utfordre erfaringshorisonten til eleven. Undervisningsinnholdet må begrunnes med både hensyn til nåtid, men og av hensyn til elevens fremtid. Ved å jobbe systematisk og målrettet kan en bygge broer mellom de voksnes erfaringsstunge perspektiver og elevenes perspektiver, da kan en lærer forberede elevene på fremtiden (Hohr, 2011, s. 167).

Klafki utdyper den kategoriale danning med tre stikkord: *samfunn*, *autonomi* og *allmenndanning*. Danning er knyttet til samfunnet, og samfunnet er skapt av mennesket. Danningen handler om å kvalifisere eleven til samfunnet, samtidig skape samfunnet gjennom refleksjon, samtale og samarbeid (Hohr, 2011). Danning er således en samfunnsmessig kategori. Autonomitanken omhandler tre delmål: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Selvbestemmelse er å bestemme over eget liv, tanker, religion, utdanning og yrke. Medbestemmelse viser til at en skal være kompetent og villig til å kunne delta i samfunnet. Solidaritet omhandler evnen til å bry seg om mennesker og grupper som er undertrykt og utelukket fra personlig og eller politisk frihet. Allmenndanningen bør være et overordnet mål for undervisningen. Autonomi er gjeldende for denne sammenheng, da den omhandler danning til å være kompetent til å kunne delta i samfunnet, samt solidaritet. Dette kan være et perspektiv som kan bidra til å danne elevene til å takle fremtidige terrorangrep (Hohr, 2011).

Klafki presenterer tidstypiske nøkkelproblemer. Tidstypiske nøkkelproblemer kan elevene fordype seg i, slik at danning ikke skal bli for subjektivistisk. Nøkkelproblemene er miljø, fred, sosial likhet, tekniske informasjons- og kommunikasjonsmedier og jeg-du relasjon (Hohr, 2011). Behandlingen av nøkkelproblemene kan ikke skje gjennom mekanisk kunnskapsoverføring, men krever en undervisningsmetode som involverer elevenes forhold til verden. Både det emosjonelle, estetiske, praktisk-teknisk og moralsk. Klafki trekker også inn

den kritiske pedagogikken. Eleven kan få kunnskap om å argumentere, være åpen for andre sine synspunkter og argumentasjon og evne å innta andres perspektiv (Hohr, 2011).

Klafki frykter at for stor konsentrasjon mot tidstypiske nøkkelproblemer, kan komme til å skyve vekk elevenes behov, og få en slagside mot material danning. Det gjelder å ha en åpenhet, samt en spørrende innstilling til verden, og se etter generelle sammenhenger og bakenforliggende årsaker, samle og bearbeide opplysninger og kanaler der en kan få informasjon (Hohr, 2011).

Knut Imerslund skrev i år 2000 artikkelen *Dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen?* Der diskuterer han hvem elevene skal utdannes for. Seg selv og fremtiden, eller for yrkeslivet og markedskreftene? Imerslund stiller spørsmål om hva som skal være den grunnleggende hensikten med utdanningen (Imerslund, 2000). Imerslund redegjør for både begrepet kompetanse og dannelse. Kompetanse er krav samfunnet har til det enkelte individ i arbeidslivet, altså kunnskap som trengs og er nødvendig innenfor ulike områder i samfunnet. Dannelses-begrepet rettes mot de holdninger, ferdigheter og kunnskaper enkeltindividet møter samfunnet med (Imerslund, 2000, s. 108). Den raske samfunnsendringen skaper således et behov for å utarbeide et nytt syn på dannelse. Han argumenterer for at utdanningen skal gi den enkelte elev kunnskap og innsikt som gir livskvalitet og refleksjon, og styring over eget liv (Imerslund, 2000).

I forlengelsen av Imerslund sin argumentasjon vil jeg henvise til Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen, som har gitt ut boken *Angsten for oppdragelsen* (2015). Forfatterne argumenterer for at dannelse krever fordypning i samfunnsfaktuelle temaer. I likhet med Imerslund (2000), stiller de spørsmål om hvor skolen står i utdannelsen av elevene, om elevene skal utdannes for produksjon til næringslivet eller dannelse til fremtiden (Foros & Vetlesen, 2015, s. 210). Foros og Vetlesen argumenterer for at nytteperspektivet gjelder i dannelsen av elevene. De peker på økningen i informasjonstilgangen skaper et behov for å utvikle strategier, metoder og ferdigheter til å takle flere situasjoner som kan oppstå i fremtiden. Elevene må og skal «lære å lære». Dette knyttes opp mot formale begreper som blant annet erfaringsbasert læring, problemløsning, og samarbeidsløsning, som vil være nødvendige i fremtiden (Foros & Vetlesen, 2015, s. 228).

2.5.2. Kritisk tenkning – nødvendig i fremtiden?

Skal vi tro Bech (2002) og hans teori om risikosamfunnet, vil uforutsette terrorangrep skje i fremtiden. Kan kritisk tenkning bidra til at elevene kan håndtere informasjon i mediene, ekstreme virkemidler og uforutsette terrorangrep i fremtiden?

Risikosamfunnet skaper et behov for at den enkelte kan ta fornuftige valg. For å ta gode og fornuftige valg, hevder Østerud (2015) at det er behov for en kritisk og skeptisk holdning til vitenskapelig kunnskap. Han understreker at det er ulike former for kunnskap, og det derfor stiller store krav til dømmekraft i fremtiden (Østerud, 2015).

Den omfattende informasjonen i massemediene er ofte sammensatt av flere kilder. Det stiller et krav til eleven om å kunne både håndtere og vurdere informasjonen kritisk (NOU 2015:8, s. 20). Kritisk tenkning handler om å kunne vurdere påstander, argumenter og kilder. Samt evnen til å ta beslutninger og rasjonelle valg, dette vil kreve god dømmekraft (Lim, 2014). Som nevnt innledningsvis i kapittelet skaper sosiale medier og digitaliseringen et behov for kritisk tenkning og kildekritikk. Informasjon som blir publisert på internett er ikke alltid kvalitetssikret, og det kan være publisert av privatpersoner. Elevene må derfor utvikle en kritisk vurderingsevne (NOU 2015:8, s. 22). Kritisk tenkning kan danne grunnlaget for hvordan elevene forstår informasjon i medier og sosiale medier. Samtidig danner det grunnlaget for bevissthet og refleksjon (Torgersen & Sæverot, 2012).

Ola Bøe-Hansen (2015) ser på hvordan elevene kan utdannes til å håndtere fremtiden med uforutsette hendelser, ved hjelp av evnen til å tenke kritisk. Han referer til Torgersen og Sæverot (2012) og deres artikkel om «digital vekking», der de argumenterte for at elevene ikke må gå inn i en slumringstilstand overfor digitale medier, men lære elevene kritisk tenkning og en kritisk holdning til informasjonen i samfunnet.

Harvey Siegel (2010) beskriver kritisk tenkning, og sier at begrepet «kritisk tenkning» i hovedsak er normativt. Kravet om kritisk tenkning innebærer to komponenter som 1. ferdigheter eller evner av grunnvurderingen og 2. disposisjon til å engasjere seg og bli styrt av slike vurderinger (Siegel, 2010). Ifølge Siegel er kritisk tenkning fundamentet for solide beslutninger, for menneskehetens beste, og for hvordan man skiller gode resonnementer eller

idealer fra dårlige (Siegel, 2010). Siegel sier videre at en bør aktivt oppsøke resonnementer og evaluere dem grundig (Bøe-Hansen, 2015, s. 122; Siegel, 2010).

Leonel Lim (2014) argumenterer for utvikling av kritisk tenkning i samfunnsfag. Lim hevder at det har vært manglende fokus, anvendelse og strategier av kritisk tenkning i undervisningen. Undervisning om og med kritisk tenkning vil forberede elever til å ta gode evalueringer og vurderinger. Kritisk tenkning blir definert som reflekterende og rimelig tenkning som fokuserer på å bestemme hva en skal tro eller gjøre. Lim hevder at samfunnsfaget skal utvikle informerte og rasjonelle deltakere i samfunnet, og som har kapasitet til å forstå, analysere og løse, samt konfrontere ulike hverdagsproblemer i samfunnet (Lim, 2014).

Det er to allmenne tilnærminger til kritisk tenkning i undervisningen: kritisk tenkning som et frittstående emne, og kritisk tenkning som problemløsning og diskusjon (Lim, 2014). Lim viser hvordan begge disse tilnærmingene til kritisk tenkning har epistemiske blinde flekker, som hindrer kritisk tenkning i fremtiden. Kritisk tenkning i læreplanen tar utgangspunkt i hvordan eleven kan lære å gjenkjenne og identifisere nøkkelelementet i et tilfelle og forstå hvordan de fungerer, ta en vurdering av styrker og svakheter i et argument (Lim, 2014). Lim hevder at dette er en smal oppfatning av kritisk tenkning, av rasjonalitet som aksepterer sannheter og validitet. Når det kommer til kritisk tenkning i diskusjon, kommer Lim frem til at et demokratisk samfunn fremmer diskusjon og drøfting. Kontroversielle problemstillinger vil være en ressurs i arbeidet med kritisk tenkning (Lim, 2014). I diskusjoner kan elevene arbeide med å forstå flere perspektiver, argumenter og ulike synspunkter. I en diskusjon kan ulikheter og fordommer være fremtredende, og noen argumenter og synspunkter kan bli dominerende, dette kan medføre undertrykkelse fremfor å forsterke. Dette er et paradoks i kritisk tenkning, da mangfold er ønskelig, men kan bli undertrykt. Lim foreslår en løsning på paradokset, ved å tydeliggjøre betydningen av relasjonell tenkning og en deliberativ dialog (Lim, 2014). Det vil forutsette gjensidig respekt, anerkjennelser og moralske forsvarlige argumenter. En god diskusjon krever trygge rammer og former for tenkning som gjør det mulig for elevene å bygge bro over sosiale forskjeller (Lim, 2014).

Ifølge Lim er det viktig å bygge opp sosial og moralsk kritisk tenkning i samfunnsfag. Han viser til seks punkter en kan følge i undervisningen for å lære kritisk tenkning.

1. Elever må kunne relatere seg til sine egne, samt andres handlinger i samfunnet. Elevene må kunne forholde seg til seg selv, og til andre i samfunnet.
2. Elevene må kunne se sammenhenger og kontekst, få en inngående forståelse av et sosialt eller moralsk problem. Elevene må se ulike perspektiver, og reflektere over andre interesser og sosiale grupper i samfunnet. Lærer kan presentere ulike og motstridende perspektiver på et gitt problem.
3. Elevene kan få en forståelse for de store sosiale aksene i samfunnet, eksempelvis hvordan klasser, rase og kjønn har en dominans i den sosiale virkeligheten og hvordan det kan være problematisk/uproblematisk for noen, men ikke for andre. Ved å arbeide med et sosialt problem kan elevene forholde seg til spørsmål som «Hvorfor er dette et problem?», «Hvem drar nytte av problematiseringen?», «Hvilke perspektiver er involvert?».
4. Elevene bør gjøres oppmerksom på ulike strukturer i samfunnet som skaper ulike maktforhold.
5. Elevene kan foreslå løsninger på et gitt sosialt problem.
6. Gi elevene en forståelse for hvorfor sosiale grupper inngår allianser for å få en stemme i samfunnet, elevene kan delta i diskusjoner og debatter om hva som utgjør en sosial forbedring (Lim, 2014, ss. 15-17).

Lim hevder at dette kan føre til økt grad av kritisk tenkning i klasserommet. Det kan føre til at elevene ser en sak fra flere perspektiver (Lim, 2014). Lim sine seks punkter kan være et utgangspunkt til hvordan lærere kan bidra til økt kritisk tenkning blant elevene, slik at de kan forberede seg til uforutsette terrorangrep.

2.5.3. Demokratiske ferdigheter i samfunnsfag

For å undersøke hvordan elevene opplever at uforutsette terrorangrep og aktuelle hendelser blir behandlet i samfunnsfaget, kan det være aktuelt å se på hva som allerede blir gjort i klasserommet i dag. Demokratiske ferdigheter kan knyttes opp mot undervisning om terrorisme og ekstremisme, og benyttes for å bekjempe fremmedfrykt og vold. Kan demokratiske ferdigheter ruste elevene til å takle fremtidige terrorangrep?

En undersøkelse gjennomført av NOVA, undersøker hvordan elever kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske medborgere i dagens og fremtidens samfunn (NOVA,

2017). NOVA spurte elever i 2016 om hvordan de opplevde et åpent klasseromklima, der elevene kunne ha meningsutvekslinger, ytringer og diskusjon i klassen. På spørsmålet om hva som skjer under diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål i undervisning, der lærere oppmuntrer elevene til å gjøre opp sin egen mening, svarer 42% av elevene «av og til» og 41% «ofte». På spørsmålet om elevene tar opp aktuelle politiske hendelser som de vil diskutere i undervisningen, svarer 33% «sjeldent», 41% «av og til», og 15% «ofte» (NOVA, 2017, s. 123). Undersøkelsen viste i tillegg hvordan elever tilegner seg informasjon om nasjonale og internasjonale nyheter. 61% oppgir at de benytter tradisjonelle mediekkanaler for å holde seg oppdatert på nasjonale og internasjonale nyheter (NOVA, 2017, s. 76). Ca 27% oppgir at de benytter internett til å få informasjon om politikk og samfunnsspørsmål (NOVA, 2017, s. 76). I tillegg viser undersøkelsen at det er svært få elever som benytter sosiale medier og internett som arena til å kommentere politikk og samfunnsspørsmål. 43% oppgir at de snakker med foreldre om samfunnsrelaterte temaer. 23% snakker med venner om samfunnsrelevante temaer (NOVA, 2017, s. 77). Teknologien medfører raske endringer i det offentlige rom. Biseth og Madsen (2014) hevder at den raske utviklingen krever at en behersker nye og andre redskaper enn tidligere for å kunne delta i eksisterende og nye demokratiske arenaer (Madsen & Biseth, 2014, s. 121). På spørsmålet om bruk av arbeidsmetoder i samfunnsfag besvarer 75% av lærere at elevene «ofte/svært ofte» arbeider med lærebøker (NOVA, 2017). På spørsmål om elevene diskuterer dagsaktuelle saker besvarer 38% av lærerne «av og til» og 60% «ofte/svært ofte» (NOVA, 2017, s. 133). Dette er interessante funn, da samfunnsfag er et samtidsaktuelt fag, men tallene viser at en høy prosentandel velger å forholde seg til lærebøkene i undervisning.

Det moderne demokratiske samfunnet kjennetegnes av et inkluderende fellesskap, der etnisk, kulturell og sosiale bakgrunn respekteres. Skolen bør være en arena der elevene får prøvd ulike posisjoner (Anker & von der Lippe, 2015). Stray hevder at demokratisk medborgerskap handler om å lære å leve sammen i et politisk og stabilt fellesskap (Stray, 2014, s. 655). Demokratisk medborgerskap i utdanningen er å anse som et middel for å styrke demokratiet, bekjempe fremmedfrykt, rasisme, aggressiv nasjonalisme og vold (Anker & von der Lippe, 2015). Stray hevder at demokratisk medborgerskap kan og må læres (Stray, 2014, s. 656). Medborgerskap må forstås ut fra samfunnets sosiale, kulturelle og politiske forventninger til hvordan en person agerer og oppfører seg som en demokratisk medborger (Stray, 2014). Medborgerskap er avhengig av det handlingsrommet for deltagelse i det aktuelle samfunnet et individ befinner seg i (Stray, 2014). Skolen kan i denne sammenheng anses som et samfunn

der elevene skal og vil få muligheten til å utvikle og utøve demokratiske ferdigheter, blant annet ved å diskutere emner som engasjerer dem (Anker & von der Lippe, 2015). Temaer som engasjerer elevene kan være sensitive og kontroversielle temaer, som i denne sammenheng kan være terrorisme.

2.6. Utvalg av lærestoff, og det gyldne læringsøyeblikket

For å forstå terrorisme og terrorangrep kan en lærer ta i bruk ulike forklaringstyper i undervisningen. Et terrorangrep kan trekke linjer til både historie, politikk og dagens samfunn.

Dianne Gereluk (2012) presenterer fire argumenter for hvorfor en lærer bør trekke inn uforutsette terrorangrep i undervisningen. For det første kan en lærer bidra til å gjenskape følelsen av trygghet, og ruste elevene til å takle et terrorangrep i fremtiden. For det andre kan elevene få kunnskap om aktuelle hendelser og samfunnet de lever i. For det tredje er det en mulighet til å tilegne elevene kunnskap om forklaringer og årsaker til terrorisme. For det fjerde kan elevene få kunnskap om historie og historiske hendelser (Gereluk, 2012).

2.6.1. Å Skape det gyldne læringsøyeblikket

Terrorangrep kan benyttes i undervisningen til å skape et gyldent læringsøyeblikk. George B. Lipscomb definerer et gyldent læringsøyeblikk, som et øyeblikk der en lærer setter til side den planlagte undervisningen for å kunne hjelpe elevene til å forstå hva som er relevant og pågående i livet (Lipscomb, 2002, s. 237). Et gyldent læringsøyeblikk oppstår som en spontan mulighet i klasserommet, der lærer får mulighet til å gi elevene kunnskap og innsikt. En lærer kan skape et gyldent læringsøyeblikk ved å stille elevene spørsmål om deres tanker, og om elevene selv har noen spørsmål (Patton, 2008). Patton viser til gyldne læringsøyeblikk som humanitære kriser, skolemassakre, terrorangrep og naturkriser (Patton, 2008) Terrorangrepet 11. september blir trukket frem som et eksempel på en hendelse som kan anses som et gyldent læringsøyeblikk (Hess & Stoddard, 2007). Patton argumenterer for at bruk av kriser kan benyttes i en læringsprosess til utvikling av kulturell kompetanse og empati. Ved bruk av hendelsene i undervisningen kan elevene få mulighet til å avdekke innebygde antagelser og verdier som bidrar til å endre sitt syn på seg selv og andre. I denne prosessen er en lærer ansvarlig for å opprettholde en samtale som validerer relevansen og legitimerer kritiske

spørsmål som elevene stiller (Patton, 2008). Patton viser til strategier for hvordan en krise kan bli et gyllent læringsøyeblikk. Ved å plassere hendelser i en større faglig sammenheng, som en større kulturell, historisk, politisk kontekst, kan skape en diskusjon, og utfordre elevene til å tenke kritisk. Patton beskriver verdien av å stille elevene spørsmål. Spørsmål om «hvorfør tror du dette skjer?» kan utfordre elevene til å tenke kritisk.

Gereluk (2012) foreslår at lærer kan utfordre elevene til å søke informasjon om aktuelle terrorhendelser. Ved å søke informasjon i mediene kan elevene utvikle kritisk refleksjon til hvordan mediene skildrer terrorhendelser. Slik kan elevene undersøke hvilket perspektiv mediene tar, og hva de unnlater å fortelle. Elevene kan stille spørsmål om hvilken rolle land har i lang strid med krig og eventuelt terrorisme. Med dette perspektivet kan elevene undersøke politiske faktorer som kan gi opphav til ekstremisme og terrorisme, samt utfordre enkeltberetninger som blir fremstilt i mediene (Gereluk, 2012).

2.6.2. Å forklare fenomener i samfunnet

Hvilket perspektiv lærere velger å bruke i forklaringen av og årsaken til terrorisme, er avgjørende for elevenes forståelse av aktør og struktur-perspektivet. Samfunnsvitenskapen skal gi forståelse og kunnskap i hendelser og saker som angår samfunnet. Hvordan kan samfunnsvitenskapen gi svar på hvorfor-spørsmålet? Kan sosiale strukturer i samfunnet forklares på bakgrunn av enkeltindivers handlinger og valg? Eller er strukturelle forhold i samfunnet styrende for enkeltindivers handlinger og valg, slik at en styres inn i sosiale mønstre og overindividuelle mønstre? (Balsvik & Solli, 2011, s. 100).

2.6.2.1 Forklaringstyper i samfunnsvitenskapen

Sentralt i samfunnsvitenskapen er å finne forklaringer på sosiale fenomener. Forklaringer er svar på spørsmålet om hvorfor hendelser oppstår, noe opptrer eller skjer. Gilje og Grimen skiller mellom tre typer forklaringer: *årsaksforklaringer*, *funksjonelle forklaringer*, og *formålsforklaringer* (Gilje & Grimen, 1993, s. 106). Når en gir en årsaksforklaring på et fenomen, viser en til forutgående hendelser som frambringer det. Når en gir en funksjonell forklaring på et fenomen, viser en til etterfølgende faktiske virkninger som fenomenet frambringer, og som fyller en funksjon eller en gunstig for en gruppe. Når en gir en formålsforklaring på et fenomen, viser en til tilsiktede etterfølgende virkninger (Gilje &

Grimen, 1993, s. 107). Formålsforklaringer kan benyttes til å forklare individuelle handlinger og valg. I tillegg kan det forklare grupper og individers valg, men det forutsetter at individet kan vurdere mulighetene og ta en vurdering som er ut fra eget ønske. (Balsvik & Solli, 2011, s. 105).

2.6.2.2. Metodologisk individualisme og kollektivism

Metodologisk individualisme og kollektivism handler om samfunnsvitenskapelige forklaringer, med et skille mellom enkeltindivider eller sosiale fenomener (Gilje & Grimen, 1993). Er enkeltindividers valg og handlinger et resultat av overindividuelle sosiale forhold? Er kollektive strukturer produkt av individenes valg? (Guneriusen, 2011, s. 178)

Metodologisk individualisme tar utgangspunkt i å forklare sosiale fenomener sett ut fra enkeltindividets egenskaper og atferd. Ved å ta i bruk strukturbegreper, som samfunn og stat, kan en referere til hendelser i en stor skala. Individets tenkemåte, handlinger og atferd former samfunnet (Gilje & Grimen, 1993, s. 177). Det enkelte individs egenskaper, handlinger og resultater skaper sosiale fenomener (Guneriusen, 2011, s. 178).

Metodologisk kollektivism studerer sosiale systemer rundt den enkelte, for å forklare individets handlinger. Sett ut fra posisjonen individet har innen det sosiale systemet, kan en studere og forklare individets handlinger, holdninger og verdier. Individenes egenskaper og handlinger forstås ut fra organisasjonen som en helhet (Gilje & Grimen, 1993, s. 186). Sosiale prosesser og handlinger kan forklares ut fra strukturelle forhold som eksisterer uavhengig av og forut for de individuelle handlingene (Guneriusen, 2011, s. 178).

En kan skille mellom individ og struktur når en gir forklaring på en hendelse. Begreper som kan referere til enkeltindivider, atferd og egenskaper er eksempelvis: ytring, handling, holdning, oppfatning, tro, valg, preferanse og kunnskap. Disse begrepene er et forsøk på å si noe om enkeltindividets handlinger, meninger og egenskaper (Gilje & Grimen, 1993, s. 177).

For å referere til sosiale systemer, regulariteter og strukturer kan en ta i bruk andre begreper. Eksempler på dette kan være: føydalisme, byråkrati, kultur, språk, senkapitalisme, klasse, institusjon, organisasjon, stat og samfunn (Gilje & Grimen, 1993, s. 177). Her kan en og ta i bruk begreper som refererer til historiske hendelser, sosiale, og politiske bevegelser. Disse går

under samlebetegnelsen strukturbegreper, og sier noe om sosiale fenomener og deres atferd (Gilje & Grimen, 1993, s. 177).

Dette er perspektiver en lærer kan benytte i forklaringen av årsaker til terrorisme og terrorangrep.

2.6.2.3. Kan vi forklare terrorangrep ved hjelp av aktør og strukturbegreper?

Hvor går grensen for individets valg, eller sosiale strukturer som har formet individet? Det kan være utfordrende å forstå individer og grupper som begår terrorangrep. Det er en utfordrende debatt om en terrorist er en ekstremist, som vil nå frem med et politisk budskap, eller en gal person, som er et resultat av svikt i barndommen eller har en psykiatrisk diagnose (Fangen, 2012).

Tor Claussen (2012) stiller spørsmålsteget ved om en skal sette ansvar mot terroristen som enkeltindivid, eller er det et kollektivt samfunnsansvar. Har gjerningsmannen blitt sosialisert inn i nasjonal og offentlig kontekst, og i hvilken grad er det nasjonens ansvar for at slike hendelsesforløp, som et terrorangrep, blir mulig? Claussen (2012) hevder at ved å legge hovedansvaret på samfunnet er det en risiko for å trekke ansvaret for egne handlinger vekk fra enkeltindividet. Han sier videre at ved å skyve hovedansvaret mot samfunnet, vil man fraskrive enkeltindividet forpliktelser overfor egne valg. Det er nødvendig med fokus på individets ansvar for egne handlinger og at samfunnet også er et resultat av individuelle handlinger og preferanser (Claussen, 2012, s. 88).

Kan en forklare en terrorist som et enkeltindivid, påvirket av traumatiske hendelser i livet, og som har bygget opp et indre hat? Eller er forklaringen ekstremisme, ideologi og terrorisme? (Fangen, 2012). Etter terrorangrepet 22.juli 2011 ble ABB fremstilt som en gal mann i mediene. Mediene brukte begrepet «ensom-ulv» og en gal mann, og han ble vurdert på bakgrunn av en individorientert tilnærming (Claussen, 2012). Handlingsforløpet ble vurdert ut fra ut fra hans preferanser, legninger og individuelle motiver.

Katrine Fangen (2012) mener det er for enkelt å forklare en terrorists handlinger ut fra det hun kaller enten/eller-tilnærming. Fangen (2012) argumenterer for betydningen av å ta et mellomstandpunkt mellom ensidige politiske/ideologiske forklaringer og ensidige

psykopatologiske forklaringer (Fangen, 2012, s. 178). Hun understreker at en terrorists handlinger må forklares som et resultat av flere faktorer. Her ligger både oppvekst, bakgrunn, sosialt samspill med familie og venner til grunn. I tillegg kan en se på hendelser som kan oppleves som traumatiske som kan ha vært en utløsende faktor. Faktorer som historiske hendelser og politisk klima kan også ha en påvirkning. Fangen hevder at det er viktig at en ikke ser på kun terroristen med enten ideologiske forklaringer, eller med psykologiske forklaringer, men forener de to synspunktene. Fangen ser på både det kollektive og det individuelle perspektivet (Fangen, 2012).

Et terrorangrep kan oppleves som uforståelig. Claussen (2012) viser til sosiologisk teori i et forsøk på å gi en rasjonell forklaring på et terrorangrep. Han sammenfatter tre følgende punkter:

1. Et perspektiv som retter fokuset mot personen som individ. Dette perspektivet tar sikte på hva som er styrende for individets handlingsvalg, der blant motiv og personlige interesser. Sosiale ordninger på ulike nivåer tar utgangspunkt i det personlige med et hovedfokus på individets handlinger.
2. Kan terrorhandlingene betraktes som sosiale gjennom at de er orientert mot andre? Samhandling med andre personer er det som kan gi handlinger mening. Ved å gi en vurdering og identifisering av intensjoner som ligger bak årsakene for terrorhandlingen, kan en få en forståelse av forløpet til handlingen. Om handlingen er skapt sammen med andre eller mot andre. I dette perspektivet kan handlingen rasjonaliseres og gi mening.
3. Fokus på den sosiale konteksten som handlingen fant sted kan være avgjørende. I dette perspektivet kan en se om terrorhandlingen tar sikte på å ramme nasjonalt eller globalt? (Claussen, 2012, ss. 72-73).

Claussen sine tre punkter kan gi et forsøk på å gi en tydeligere oversikt over et terrorangrep. De kan bidra til å drøfte verdier og perspektiver i samfunnslivet.

2.6.2.3. Historiebevissthet

Å se på årsaksforklaringer til en hendelse kan være nyttig. Vi kan se på hendelser som har påvirket historien, og som har påvirket vår historiebevissthet. Begrepene *historiebevissthet*, *historiekultur*, og *historiebruk* er sentrale begreper som kan benyttes som verktøy av lærer i

planleggingen av undervisningen. Historiebevissthet omhandler å orientere seg i tid, samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsperspektiver (Kvande & Naastad, 2013, s. 45) Kvande og Naastad referer til den tyske historikeren Jörn Rüsen, som hevder begrepet blir meningsløst dersom en ikke er bevisst på sin egen historiebevissthet. Å være historiebevisst vil si at en er i stand til å kunne sette seg i en historisk kontekst, noe som kan være både identitetsskapende og historiebevisstskapende. Da en får en bevissthet for bakgrunn, hvem en er, og en forståelse for fremtiden (Kvande & Naastad, 2013)

Som vi har sett handler historiebevissthet om å se en sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid. Dagsaktuelle hendelser kan benyttes til å forklare de lange historiske linjene. Dette kan skape en forståelse for hendelsene. Kvande og Naastad viser til utfordringer ved å trekke for lange historiske linjer i historien. De hevder en lærer kan vektlegge likhetstrekk mellom historie og dagsaktuelle hendelser, men trekker man sammenligninger for langt, kan det oppstå en kortslutning for eleven, og eleven opplever å ikke se sammenhengen. Det er en utfordring i historiedidaktikken mellom å forstå menneskene og samfunnet i fortiden på deres premisser, og samtidig se fellestrekk i historien (Kvande & Naastad, 2013).

Jörn Rüsen (2007) sier historiske minner og historiebevissthet henger tett sammen. Han viser til måter en forholder seg til fortiden på. Kollektivt minne er et minne som representerer fortiden og har en viktig rolle i det kulturelle livet. Et kulturminne har blitt skapt gjennom stabilitet og ritualer, det kan være kjernen i historisk identitet (Rüsen, 2007, s. 173). Rüsen skiller videre mellom responsive minner og konstruktive minner. Responsive minner utløses av en opplevelse, som brenner seg inn i hukommelsen. Minnet kan være smertefullt, og det kan ta tid å bearbeide hendelsen. Minnet fra fortiden skaper et kraftig og varig bilde, som kan oppleves som sterkt i nåtiden. Rüsen henviser til Holocaust som et eksempel på et responsivt minne (Rüsen, 2007, s. 174). Konstruktive minner fra fortiden, er formet gjennom diskurs, fortelling og kommunikasjon. Minnene er formet til en meningsfylt historie, og kan være satt i perspektiv med forventinger til frykt og håp (Rüsen, 2007, s. 174).

Rüsen (2007) hevder historiebevissthet åpner for å være fremtidsrettet. Historiebevissthet er en opplevelse av tid, der en må forstå fortiden, for å forstå nåtiden, for videre å kunne bruke historiebevisstheten til hva en kan forvente i fremtiden. (Rüsen, 2007, s. 175)

Hendelser og kriser påvirker vår historiebevissthet. Rüsen viser til tre typer kriser: 1. *Normal krise* som fremkaller historisk bevissthet. Det som er utfordrende blir tilpasset og tillagt i et narrativ. 2. En *kritisk krise*, kan kun løses dersom nye elementer blir lagt til i historien. Her må nye mønstre og fortolkning av fortiden til. 3. En *katastrofal krise*, ødelegger potensiale for historisk bevissthet, og et meningsfullt narrativ. Et meningsfullt narrativ er ikke nok til å kunne bearbeide krisen. Det kan ta år og generasjoner før en kan danne et språk og kan bearbeide den katastrofale krisen. Rüsen henviser til Holocaust som eksempel på en katastrofal krise (Rüsen, 2007, ss. 177-178).

Rüsen sin typologi skal brukes videre i analysen i denne studien. Terrorangrep kan oppleves som en katastrofal krise når det oppleves som nært, som terrorangrepet 22.juli 2011. I denne oppgaven fokuserer jeg i hovedsak på uforutsette terrorangrep som kan oppleves som en krise. Kan disse benyttes av lærer til å forklare et terrorangrep, ved hjelp av historiske hendelser, og historiebevissthet?

2.7. Oppsummering

Teorien jeg har presentert i dette kapittelet vil være aktuell for drøftingen i mine intervjuer med lærere og elever. Før jeg presenter valg av metode, vil jeg kort oppsummere hovedpunkter fra dette teoretiske rammeverket. Jeg har presentert en felles definisjon av begrepet terrorisme. Jeg har sett på hvordan terrorisme preger nyhetsbildet og sosiale medier. Kapittelet har også tatt for seg hvordan krisepedagogikk, dannelse, kritisk tenkning og demokratiske ferdigheter kan bidra til at elevene kan bli rustet til å håndtere et uforutsett terrorangrep i fremtiden.

Et terrorangrep kan skape et gyllent og produktivt læringsøyeblikk. Jeg har sett på ulike forklaringstyper som står sentralt i samfunnsvitenskapen og som kan forklare sosiale fenomener. Dette er viktig knyttet til hvordan læreren skaper faglige rammer rundt terrorhendelser. Jeg har trukket inn hvordan man kan forklare hendelser i samfunnet ved å skille mellom enkeltindivider eller sosiale fenomener, og hvordan vi kan benytte dette i forklaringen av et terrorangrep. I den siste delen har jeg sett på hvordan historiebevissthet kan benyttes i undervisningen til å forklare, bearbeide og tilegne kunnskap om terrorangrep.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mitt valg av metode i forskningsprosessen for å besvare problemstillingen *Hvordan opplever lærere og elever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget?* Jeg vil beskrive valg av forskningsdesign, datainnsamlingsprosessen, intervjuguide, gjennomførelse av intervju, analyse, validitet, reliabilitet, generalisering og etiske retningslinjer.

Jeg har valgt å bruke hovedkildene *Det kvalitative forskningsintervju* skrevet av Kvale og Brinkmann, *Systematikk og innlevelse* skrevet av Thagaard, og *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* skrevet av Johannessen, Tufte & Christoffersen for å hente og bruke begreper i redegjørelsen for valg av metode.

3.1. Valg av forskningsdesign: kvalitativ metode

Målet for denne studien har vært å undersøke *Hvordan opplever lærere og elever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget?* For å få en forståelse for både lærere og elevers opplevelse i samfunnsfaget valgte jeg kvalitativ metode som forskningsdesign. Thagaard uttrykker at kvalitativ metode er velegnet for studier der en ønsker å få informasjon om personers selvforståelse, synspunkter og opplevelser (Thagaard, 2013, s. 38). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at målet for det kvalitative forskningsintervjuet er å få en forståelse for sider ved intervjupersonens dagligliv, sett fra intervjupersonens perspektiv. Siden jeg ønsket å få et innblikk og forståelse for lærere og elevers opplevelser i samfunnsfagundervisningen, falt valget på kvalitativ metode som forskningsdesign. Kvalitative studier baseres på strategisk utvalg, der en velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretisk perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60).

Fordelene med å benytte kvalitativ strukturert tilnærming kan være at informantene gir informasjon som kan være sammenlignbart, om det samme temaet (Thagaard, 2013, s. 98). En ulempe med denne tilnærmingen er at den kan være både tid- og ressurskrevende for å få et godt representativt utvalg, og den informasjonen forskeren trenger.

Jeg valgte å gjennomføre kvalitative forskningsintervju for å innhente informasjon om elevers perspektiver, synspunkter og opplevelser om temaet terrorisme i samfunnsundervisningen. I tillegg til intervju av elever ønsket jeg å foreta kvalitative forskningsintervju av lærere i samfunnsfag for å kunne få en dypere forståelse for undervisningsmetoder om terrorhendelser i samfunnsfaget.

Et alternativ til kvalitativt forskningsintervju kunne vært gjennomføring av observasjon av samfunnsfagundervisning, for å undersøke hvordan lærere håndterte et uforutsett terrorangrep i undervisningen. Da kunne jeg observert elevers reaksjon i klasserommet, og i ettertid foretatt intervjuer av både lærere og elever. På den måten kunne jeg fått et inntrykk av både håndtering av terrorhendelser av lærere, samt observert reaksjoner til elever. Men dette er et alternativ som vanskelig lar seg gjøre i praksis, både på grunn av tid og omfang av denne studien. Planlegging og gjennomføring av denne type observasjon er også vanskelig, da et uforutsett terrorangrep ikke lar seg planlegge i forkant.

Det kvalitative forskningsintervjuet av både lærere og elever vil sammen danne grunnlaget for denne studien.

3.2. Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering av informanter

Da jeg hadde avklart tema for studien, kom jeg frem til at jeg ønsket å få kontakt med samfunnsfaglærere som arbeidet på 10.trinn. Jeg ville foreta intervju av elever i 10.trinn på grunn av deres arbeid med kompetansemålene i samfunnsfaget. Elevene ville være både kvalifisert og egnede til å besvare spørsmålene knyttet til min problemstilling. I tillegg så jeg det som hensiktsmessig å foreta intervju av elevens samfunnsfaglærere, dette for å kunne få et sammenligningsgrunnlag mellom elevperspektivet og lærerperspektivet. Jeg har derfor foretatt et strategisk utvalg, der jeg har valgt informanter som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og teoretiske perspektiver i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 60).

Det kan være utfordrende å få informanter til å stille til kvalitative undersøkelser, da kvalitative undersøkelser kan omhandle personlige og nærgående temaer (Thagaard, 2013, s. 61). Det kan derfor være nødvendig med en seleksjonsmetode som sikrer et utvalg personer som er villige til å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 61). Jeg benyttet derfor et

tilgjengelighetsutvalg. Utvalget var strategisk og basert på egenskaper som var relevant for min problemstilling, men fremgangsmåten for å velge ut deltaker var basert på tilgjengelighet (Thagaard, 2013, s. 61). I tillegg var det en kriteriebasert utvelgelse, som blir beskrevet i Johannesen mfl. der informanter må oppfylle spesielle krav (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Mine kriterier til informantene var at de underviste i samfunnsfag på 10.trinn. Fremgangsmetoden kan også betegnes som snøballmetoden, som går ut på at en kontakter noen som har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen, som videre oppretter kontakt med andre med tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2013, s. 62). Jeg tok kontakt med lærere jeg hadde kjennskap til, som videre satt meg i kontakt med lærere som underviste i samfunnsfag på 10.trinn. Til tross for at jeg brukte eget nettverk til å komme i kontakt med informantene, har jeg ingen personlig kjennskap til informantene. Thagaard viser til etiske problemer med denne utvelgelsesmetoden, da deltakere som er tilgjengelige for forskeren kan ha en tendens til å representere personer som er fortrolig med forskning, og representerer de som mestrer livssituasjonen sin (Thagaard, 2013). Jeg fikk positiv tilbakemelding fra tre samfunnsfaglærere. Informantene arbeider på tre ulike ungdomsskoler på Østlandet.

I likhet med utvelgelse av informanter til lærerintervjuene, benyttet jeg et tilgjengelighetsutvalg, der elevene ble plukket ut til å delta i undersøkelsen på grunnlag av egenskaper og kvalifikasjoner som var relevant for problemstillingen (Thagaard, 2013). I utvelgelsen av elever som informanter foretok jeg en kriteriebasert utvelgelse. Kriteriene var at elevene gikk i 10.trinn og hadde samfunnsfag. Kjønn var ikke et kriterium for deltakelse. I forkant av intervjuene, og etter avtale med samfunnsfaglærere, sendte jeg ut et informasjonsskriv med forespørsel om å delta i forskningsprosjektet. Det var nødvendig å sende informasjonsskriv og krav om underskrift av foresatte for å delta i prosjektet, dette på grunn av elevenes alder, da elever i 10.trinn er i alderen 14-15 år. Elever som frivillig ønsket å delta i forskningsprosjektet kunne melde seg til samfunnsfaglærer. Jeg ba lærere foreta dette utvalget, da jeg ikke hadde kjennskap til elevene. Jeg opplyste at jeg ikke hadde føringer for utvalg av elever. Den ene læreren valgte å ta et utvalg av elever ved å skrive ned navnene til elevene som ønsket å delta i undersøkelsen på lapper, for deretter å trekke fire elever som fikk delta. På denne måten fikk jeg et helt tilfeldig utvalg av elever. De to andre lærerne hadde i forkant spurt et tilfeldig utvalg av elever om de kunne delta i undersøkelsen. Et problem med denne utvelgelsen kan være at lærerne foretok et utvalg av elever ut fra kunnskap og kompetanse i faget. I alt intervjuet jeg tolv elever, altså fire elever fra tre ulike skoler.

Ifølge Thagaard er det avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative undersøkelser av utvalget er egnet for problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 65). Størrelsen på utvalget er avhengig av hvor mange kategorier en inkluderer i utvalget. For å få tilstrekkelig med informasjon til å besvare problemstillingen valgte jeg å intervju tolv elever og tre lærere, altså fire elever og en samfunnsfaglærer fra tre ulike skoler. Kvale og Brinkmann hevder at en kan intervju så mange personer en trenger, for å få svar på det en trenger å vite til metningspunktet er nådd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I mitt arbeid med problemstillingen valgte jeg å takke ja til alle som ønsket å stille til kvalitativt intervju. Mitt metningspunkt var nådd etter alle intervjuene, fordi jeg fikk tilstrekkelig med informasjon til å kunne besvare problemstillingen.

Oversikt over deltakerne i tabellen:

Samfunnsfaglærer	Eva	Ivar	Lise
Elever	Elev 1	Elev 5	Elev 9
	Elev 2	Elev 6	Elev 10
	Elev 3	Elev 7	Elev 11
	Elev 4	Elev 8	Elev 12

Tabell 1, oversikt over deltakere i intervju

Tabellen viser en oversikt over informantene som deltok i studien. Navnene til lærerne er fiktive. For å anonymisere har jeg valgt å referere til dem som «Eva», «Ivar», og «Lise» videre i denne studien.

Det var lærere fra ulike ungdomskoler, i tre områder på Østlandet. For å anonymisere de tre lærerne vil jeg referere til dem som «Ivar», «Eva» og «Lise» videre i analyse og diskusjon. Jeg hadde ikke satt tidligere arbeidserfaring, ansiennitet, undervisningsfag og kjønn som kriterier. Utvalget viste likevel variert bakgrunn og undervisningsfag. Eva hadde undervist i samfunnsfag i snart 40 år. Ivar hadde undervist 20 år i samfunnsfag, og Lise hadde undervist 4 år i samfunnsfag.

Elevene som deltok i studien er anonymisert, og det fremkommer ikke hvilket kjønn. Dette vil ikke fremkomme videre i presentasjonen av funn og diskusjon.

3.2. Intervjuguide

For å innhente informasjon til å kunne besvare problemstillingen valgte jeg å benytte et semistrukturert intervju som utgangspunkt for intervjuet. Jeg utarbeidet en overordnet intervjuguide som jeg brukte som et utgangspunkt i intervjuet, men med mulighet til å endre på rekkefølge, tema og spørsmål underveis (Johanessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 137). Jeg utarbeidet en egen intervjuguide til elevintervjuene, og en intervjuguide til lærerintervjuene. Intervjuguidene ga mulighet til å kunne samtale og stille tilleggsspørsmål underveis. Begge intervjuguidene følger den samme oppbyggingen. Jeg vil videre presentere utformingen av intervjuguidene til lærerintervju og elevintervju.

3.2.1. Utformingen av intervjuguiden

Felles for begge intervjuguidene var at jeg innledningsvis presenterte meg selv, informerte om forskningsprosjektet, og fortalte om betydningen av å delta i forskningen. Jeg opplyste om taushetsplikt og konfidensialitet. Jeg informerte om lydopptak, og ga intervjupersonene mulighet til å stille spørsmål eller si fra om noe virket uklart.

Jeg ønsket at intervjuet skulle være tilnærmet en naturlig samtale. I utformingen av intervjuguiden til lærerintervju stilte jeg innledningsvis spørsmål om lærers erfaringer, bakgrunn og ansiennitet i læreryrket. Jeg stilte spørsmål om hvilken rolle lærer har i dag, interesse for samfunnsfaget og personlige erfaringer i klasserommet. Med denne innledningen ønsket jeg å etablere et tillitsforhold og relasjon til intervjupersonen (Johanessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 141). Deretter stilte jeg introduksjonsspørsmål, der jeg ønsket å rette oppmerksomheten til intervjuobjektet mot temaet terrorisme i undervisningen, for at lærer kunne komme med egne erfaringer og betraktninger om temaet (Johanessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 141). Dette var spørsmål som «hvordan forklarer du hva terrorisme er til elevene dine?». I intervjuguiden hadde jeg forberedt oppfølgingsspørsmål. Deretter benyttet jeg et overgangsspørsmål, som skulle fungere som en forbindelse mellom introduksjonen og nøkkelspørsmålene. Videre stilte jeg spørsmål om temaet i undervisningen,

for å få en lærers perspektiv på hvordan temaet blir trukket frem i undervisningen. Jeg hadde på forhånd skissert oppfølgingsspørsmål, slik at jeg var forberedt på å ta tak i øyeblikket for å fortløpende stille et oppfølgingsspørsmål. Jeg benyttet åpne spørsmål, men og konkrete spørsmål som oppfordret til detaljer.

I arbeidet med utformingen av intervjuguide til elevintervju ønsket jeg at samtalen skulle gå lett og naturlig. Innledningsvis stilte jeg spørsmål om interessen for samfunnsfaget, deretter stilte jeg introduksjonsspørsmål, som «når jeg sier ordet terrorisme, hva tenker du da?», dette for å rette oppmerksomheten mot temaet terrorisme, og elevens betraktninger om temaet (Johanessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Videre var intervjuguiden tematisert etter elevens egne erfaringer, elevens erfaring i undervisning, og tanker om temaet i fremtiden. Spørsmålene var åpne, men og noen konkrete spørsmål. Jeg hadde i likhet med intervjuguiden til lærerintervju utarbeidet oppfølgingsspørsmål, og oppfordret intervjuobjektet til eksemplifisering. Spørsmålene ble utformet som enkle og korte. Avslutningsvis oppsummerte jeg intervjuet og stilte spørsmål om det var noe intervjuobjektet ønsket å legge til. Dette for å avklare eventuelle misforståelser. Se vedlagte intervjuguider (vedlegg 3 og vedlegg 4)

Før gjennomføring av intervjuene foretok jeg et prøveintervju, for å se om det var noe jeg kunne gjøre annerledes og eventuelt endre spørsmål.

Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene. Dette på grunn av at jeg fryktet at noen av informantene skulle kunne forberede seg, mens andre kunne stille uforberedt. Det kunne også gitt lærerne mulighet til å forberede elevene på spørsmålene, noe som på en side kunne gitt elevene en anledning til å forberede seg, på en annen side kan en miste informasjon i spontane reaksjoner.

3.2.2. Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i november og desember. Alle intervjupersonene ble intervjuet individuelt og på deres respektive skoler. Jeg lot lærerne bestemme tidspunkt og sted for intervjuene, samt tid og sted for gjennomførelse av elevintervjuene. Jeg gjennomførte intervju av Eva først, deretter intervjuet jeg hennes fire elever i hennes undervisningstimer. Deretter intervjuet jeg Lise, hennes fire elever. Til sist intervjuet jeg Ivar og hans fire elever.

Lærerintervjuene hadde en varighet på omtrent 30-60 minutter. Elevintervjuene hadde en varighet på omtrent 20-25 minutter.

I forkant av intervjuene hadde jeg sendt ut informasjonsskriv som inneholdt informasjon om undersøkelsen, så intervjupersonene hadde tilgang på informasjon om undersøkelsen på forhånd, og hadde mulighet til å trekke seg dersom det var ønskelig. Lærere hadde fått informasjonsskrivet på mail, og videreformidlet dette til elevene. Intervjuene ble innledet med uformell samtale, der jeg som intervjuer ga informasjon om undersøkelse, konfidensialitet, taushetsplikt og videre behandling av informasjon. Det var viktig for meg å spesifisere hensikten og formålet med intervjuet, slik at intervjupersonene følte seg trygge på hva jeg skulle bruke intervjuet til videre. Intervjupersonene fikk så muligheten til å stille spørsmål om det var noe de lurte på.

At jeg lot intervjupersonene bestemme tidspunkt og sted for intervjuet, er noe som kan ha vært en fordel for forholdet mellom intervjuer og intervjuer. Dette fordi det er i utgangspunktet et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Kvale og Brinkmann trekker frem at det er forsker som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, samt fastsetter temaet, stiller spørsmål, bestemmer oppfølging av temaer og svar, og avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Ved å la intervjupersonene avgjøre tidspunkt og sted for gjennomførelse av intervjuene, kan derfor være positivt for intervjupersonen, opplevelse av medbestemmelse, samt bidra til å skape tillit mellom intervjuer og intervjuerperson. Dette gjaldt kun for lærerne, mens lærere avgjorde når jeg kunne gjennomføre elevintervjuene.

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene i kjente omgivelser for lærer og elever. Dette på grunn av praktiske årsaker som gjennomførelse av intervju med elever, men og for å skape trygge omgivelser. Thagaard trekker frem verdien av å skape en trygg atmosfære for intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 98). Trygge omgivelser kan virke positivt for å utvikle trygge rammer, og bidra til å utvikle et tillitsforhold mellom intervjuer og intervjuerperson (Thagaard, 2013, s. 98). Intervjuene ble gjennomført på lukkede møterom og lukkede grupperom. Dette kan ha bidratt positivt til å skape en trygg atmosfære, da rommene var kjente for både lærere og elever. I tillegg var det en fordel da intervjuerperson kunne snakke uten å bli overhørt. Dette kan ha bidratt positivt for å få intervjuerperson til å åpne seg, og føle tillit til å svare ærlig på spørsmål og føle en trygghet i intervjusituasjonen. En ulempe med å

gjennomføre intervjuene i kjente omgivelser var faren for å bli avbrutt og eventuelt overhørt. Dette gjaldt muligens mest for elevene, da elevene fikk spørsmål som omhandlet undervisning i samfunnsfag, noe som kunne vært ubehagelig å svare på, dersom de ble overhørt. Ingen av elevintervjuene ble avbrutt.

For å skape en god kontakt mellom intervjuerperson og intervjuer fulgte jeg Thagaards anbefalinger om å skape tillit og en vennlig atmosfære (Thagaard, 2013, s. 98). Thagaard sier videre at det er intervjuers ansvar å utvikle tillit, være lyttende og tilpasse intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 99). For å utvikle et tillitsforhold til intervjuerpersonen tilpasset jeg spørsmålene underveis i intervjuet, slik at det skulle være mest mulig tilnærmet en samtale. Jeg hadde på forhånd skissert oppfølgingsspørsmål, som jeg kunne bruke som respons på svarene til intervjuerpersonen. I tillegg benyttet jeg oppfølgingsspørsmål til å få utdypende svar som kunne være av interesse. Thagaard trekker frem at bruk av spørsmål som respons kan gi intervjuerpersonen kontroll over gangen i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 99). Jeg vektla bruk av oppfølgingsspørsmål for å redusere det asymmetriske maktforholdet mellom meg som intervjuer og intervjuerperson. For å skape en trygg sfære og vise interesse i intervjusituasjonen, ga jeg respons i form av entusiasme. I elevintervjuene var det viktig for meg å gi positiv respons i form av bekreftelser og kroppsspråk. I intervjusituasjon med elever var jeg opptatt av å ikke stille ledende spørsmål som kunne påvirke svarene til intervjuerpersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Dette fordi barn kan lett bli påvirket og ledet av de voksnes spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Det var viktig for meg å ikke bli ansett som en lærer, som var på jakt etter de «riktige» svarene under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard trekker frem utfordringer med å intervju ungdommer, da ungdommer er i en overgangsfase der de både ønsker å identifisere seg med voksen og samtidig være i opposisjon (Thagaard, 2013, s. 114). Jeg ønsket å vise forståelse for intervjuerpersonene, samtidig som jeg fremsto som en voksen. Jeg hadde et fokus på å redusere avstanden til informantene, som Thagaard trekker frem som viktig for å skape en nærhet til informantene (Thagaard, 2013, s. 114). For å unngå å skape avstand mellom meg som forsker og informant valgte jeg å kle meg uformelt i intervjuet. Dette var viktig for meg i intervjusituasjon med elevene. En utfordring med å foreta intervjuer av elever var at elevene kunne oppleve seg som underordnet i intervjusituasjonen. Thagaard viser til kriterier for at intervjuerpersonene ikke skal oppleve å være underordnet, er at de vil være pågående og aktive under intervjuet, dette kan komme til syne gjennom hvordan eleven håndterer intervjusituasjonen (Thagaard, 2013,

s. 116). Jeg opplevde utfordringer underveis i noen av elevintervjuene, da elevene kunne være lite aktive i besvarelsen.

Etter intervjuet var gjennomført foretok jeg en oppsummering av hovedpunkter av intervjuet. Intervjupersonene hadde mulighet til å tilføye informasjon om det var ønskelig.

Det ble foretatt lydopptak i alle intervjuene. Informantene fikk informasjon om lydopptak i informasjonsskriv, men også i forkant av intervjuene. Jeg valgte å benytte lydopptak for kunne transkribere senere, men og for å slippe å notere underveis. Thagaard understreker at det er en fordel å benytte lydopptak for å bevare informasjon og alt som blir sagt i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 112). Dermed kunne jeg heller fokusere og vise interesse for hva som ble sagt i intervjuet. Jeg opplevde at informantene i liten grad brydde seg om lydopptak. Etter intervjuene transkriberte jeg intervjuene, for å se om jeg hadde innhentet informasjon jeg trengte, samt om det var noe jeg kunne gjøre annerledes i neste intervju. I tillegg til lydopptak valgte jeg å notere tanker og inntrykk jeg hadde fått av intervjupersonen, slik at jeg kunne supplere. I tråd med retningslinjene, ble lydopptakene slettet i etterkant av transkriberingen.

3.3. Analyse

I dette kapittelet vil jeg legge frem mine analyser av intervjuene. Johannessen, Tufte & Christoffersen sier at å analysere er å dele opp noe i elementer, for å avdekke et budskap, og for å finne et mønster i datamaterialet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 164).

3.3.1. Transkribering av datamaterialet

Etter gjennomføring av intervjuene transkriberte jeg lydfilene fra intervjuene. Transkripsjonen handler om å gjøre det muntlige intervjuet til en skriftlig tekst, slik at intervjuet blir tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann beskriver det som en prosess der transkripsjonen er en oversettelse fra muntlig språk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann mener at det ikke er ukomplisert å transkribere, siden transkripsjon er en fortolkningsprosess, der ulikheten mellom det muntlige språk og skrevne tekster kan skape praktiske og prinsipielle utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Intervjuet er en samtale mellom intervjuer og intervjuperson. En transkripsjon er en oversettelse fra en narrativ form til en annen narrativ form, i denne

sammenheng fra muntlig diskurs til skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette kan skape utfordringer da det er forskjell mellom muntlig og skriftlig diskurs. Jeg ønsket å transkribere intervjuene ordrett. Jeg gjorde en grundig transkripsjon, og inkluderte derfor alle ord som «hm», «eh», latter og pauser. En utfordring med transkripsjonen var at det er vanskelig å gjengi ikke-verbalt språk og stemmeleie. Dette gjaldt særlig intervjuer av lærerne. Dette skapte «tap i transkripsjonen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I tillegg går en glipp av kroppsspråk som kan ha en verdi for analysen. Ifølge Kvale og Brinkmann er en transkripsjon en svekket og dekontekstualisert gjengivelse av direkte intervjusamtaler.

Kvale og Brinkmann trekker frem at transkripsjonen er begynnelsen på analysen. Siden jeg transkriberte intervjuene selv, kunne jeg gjøre meg noen tanker om min intervjustil, slik at jeg kunne foreta endringer til neste intervjurunde. Jeg hadde dermed allerede begynt med en meningsanalyse av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Transkripsjonen av intervjuer har blitt anonymisert. Jeg har fjernet informasjon som kunne være identifiserbart med intervjupersonene. Intervjupersonene har fått pseudonymer i transkripsjonene slik at de ikke skal kunne gjenkjennes.

3.3.2. Fenomenologisk analyse

Etter gjennomføring av alle intervjuene og transkribering, skulle jeg foreta en analyse av funnene mine. Johannessen, Tufte & Christoffersen sier at å analysere er å dele opp noe i elementer, for å avdekke et budskap, og for å finne et mønster i datamaterialet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 164). For å kunne besvare problemstillingen *Hvordan opplever lærere og elever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget?* Har jeg analysert meningsinnholdet av data. Jeg har benyttet de fire hovedstegene 1. helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold, 2. koder, kategorier og begreper, 3. kondensering 4. sammenfatning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100).

Etter å ha gjennomført transkribering av intervjuene leste jeg gjennom materialet for å få et helhetsinntrykk. Etter å ha fått et helhetsinntrykk av materialet gikk jeg i gang med å finne elementer som var meningsbærende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Her ønsket jeg å finne og skille ut det som var relevant informasjon for mitt tema og problemstillingen.

Jeg foretok koding av datamaterialet. Christoffersen og Johannessen (2010) beskriver koding som å sette merkelapper på utsnitt av teksten, som kan være enkeltord, setninger, avsnitt eller lengre tekstutsnitt av teksten. Koding kan benyttes for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene og bidrar til å redusere og ordne materialet, for å lettere analysere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). I alt fikk jeg 36 koder som jeg benyttet til å organisere datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 102). Jeg brukte videre kodene til å kategorisere datamaterialet. Jeg fikk dermed åtte kategorier. Disse kategoriene har jeg brukt videre i prosessen med analyse og tolkning av datamaterialet. Kategoriene ble brukt både for analyse av lærerintervjuene og elevintervjuene. Kategoriene jeg har brukt er som følger:

- Begrepet terrorisme
- Bruk av aktuelle hendelser
- Informasjon om terrorisme
- Hvem snakker elevene med om terrorisme
- Terrorisme i undervisningen
- Lærer som beroligende
- Lærere som utnytter det faglige potensialet
- Hva ønsker elevene i undervisningen

Disse kategoriene har jeg tatt utgangspunkt i min videre analyse. Videre har jeg tatt utgangspunkt i kodene og hentet ut det av teksten som jeg har ansett som meningsbærende (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104). Dermed satt jeg igjen med det som jeg så som meningsbærende i datamaterialet. Jeg slo sammen ulike kodeord som videre dannet et utgangspunkt for en fortettet tekst (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 176). I tillegg plukket jeg ut sitater som kunne illustrere mening i kodene. Den siste fasen av analysen innebar å sammenfatte datamaterialet. I denne fasen vurderte om jeg inntrykket av den sammenfattende beskrivelsen var i tråd med det inntrykket fra det opprinnelige datamaterialet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 176). På denne måten kunne jeg se, identifisere og se sammenhenger i datamaterialet.

Siden jeg har gjennomført intervjuer av lærere og av elever, har jeg løst dette ved å foreta to ulike analyser, men jeg har benyttet de samme kodene og samme kategoriene. Dette fordi jeg har hatt to ulike intervjuer med forskjellige spørsmål. Jeg har derfor foretatt en analyse av lærerintervjuene og en analyse av elevintervjuene før jeg har sammenfattet datamaterialet i en diskusjon.

3.4. Validitet, reliabilitet, generalisering og etiske retningslinjer

I det følgende kapittelet vil jeg belyse studiens validitet, reliabilitet, generalisering og etiske retningslinjer.

3.4.1. Validitet

Validitet handler om metoden er egnet til å undersøke det denne studien har til hensikt å undersøke. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) beskriver validitet i det kvalitative undersøkelsen som om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johanessen, Tufte, & Christoffersen , 2010, s. 230). For å sikre at studien er en fremstilling av virkeligheten har jeg tatt utgangspunkt i tidligere forskning og undersøkelser. Jeg har knyttet tidligere resultater opp mot mine resultater. Thagaard viser til at en kan vurdere validiteten av forskningen om spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013, s. 204).

For å sikre denne studiens validitet har jeg foretatt noen valg underveis i prosjektet. Etter intervjuene foretok jeg en oppsummering av besvarelsen, slik at intervjupersonene kunne korrigere eventuelt legge til informasjon dersom det var noe de synes manglet. På denne måten bekreftet intervjupersonene resultatene. Johanessen m.fl hevder at troverdigheten kan styrkes ved å formidle resultatene til informantene, slik at informantene kan bekrefte resultatene (Johanessen, Tufte, & Christoffersen , 2010).

Jeg har beskrevet valg av metode og redegjort og grunnlaget av min analyse av transkripsjonene. Dette for å styrke validiteten, og for at det skal være mulig å etterprøve mine resultater og konklusjoner (Thagaard, 2013, s. 205). Dette er også med på å styrke studiens validitet.

3.4.2. Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om hvordan forsker redegjør for fremgangsmåten i studien (Thagaard, 2013, s. 203). For å styrke påliteligheten kan forsker gi en grundig og detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at forskningen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013). For å sikre at min forskning kan etterprøves har jeg vært åpen om strategi og analysemetode gjennom hele prosjektet. For å beskrive mine funn har jeg valgt å benytte direkte sitater, noe som vil styrke påliteligheten og nøyaktigheten av data (Johanessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 40).

I kvalitativ forskning med intervju kan en utfordring være at forsker benytter seg selv som et instrument (Johanessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Jeg har vært bevisst på min rolle som forsker, og hvordan det kan ha påvirket svarene i intervjuene. I intervjuene hadde jeg et fokus på å stille åpne spørsmål, slik at jeg ikke ledet eller påvirket intervjupersonenes svar. Dette var spesielt viktig i elevintervjuene, da det er en utfordring å intervju barn. Kvale og Brinkmann hevder at ledende spørsmål kan påvirke intervjupersonenes svar og dermed svekke dataens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tråd med Johanessen m.fl (2010) har jeg valgt å gi en grundig beskrivelse av min fremgangsmetode i forskningsprosessen, slik at andre forskere kan foreta en vurdering av mine valg. I valget av utvalg av intervjupersoner benyttet jeg snøball metoden, noe som førte til at intervjupersonene kommer fra tre ulike geografiske områder, dette kan bidra til å styrke forskningens reliabilitet.

For å behandle informasjonen og sikre dataens kvalitet valgte jeg å ta i bruk lydopptaker, dette for å slippe å ta notater, som ville bære preg av mine fortolkninger. I analysen vil det dermed være et tydelig skille mellom mine vurderinger og intervjupersonenes utsagn. Thagaard henviser til «low-inference descriptors», der data er konkret og kan være adskilt fra forskerens fortolkninger (Thagaard, 2013, s. 203). Dette innebærer at forsker redegjør for hva som er referat fra intervju og hva som er forskers vurderinger og kommentarer. Opptak kan gi grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskernes oppfatninger enn notater, som ville vært mer preget av rekonstruering (Thagaard, 2013). Det er derfor et tydelig skille mellom primærdata og mine vurderinger.

3.4.3. Generalisering

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler generaliserbarhet som om resultatene fra kvalitative intervjuer kan overføres til andre situasjoner, kontekster, og intervjuobjekter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). En kan dermed vurdere om resultatene fra intervjuene er pålitelige. En innvending er dersom det er for få intervjuobjekter til å kunne generalisere funnene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Mitt utvalg består av til sammen 15 informanter. Jeg intervjuet tre lærere, som er valgt ut fordi de underviser i samfunnsfag. I tillegg intervjuet jeg tolv elever. Elevene er valgt ut på grunn av deres arbeid med kompetansemålene i samfunnsfag i 10.trinn. Etter disse intervjuene var gjennomført, hadde jeg tilstrekkelig med materiale, perspektiver og refleksjoner til å kunne belyse temaet i denne studien.

Det vil være utfordrende å si om mine funn er gyldige for et større antall lærere og elever i norsk skole. Samtidig er mitt utvalg av informanter fra et spredt geografisk område på Østlandet, de vil derfor kunne gi et innblikk og perspektiver i hvordan temaet blir behandlet i skolen.

3.4.4. Ethiske retningslinjer

Etter å ha utarbeidet en prosjektskisse og bestemt meg for kvalitativt intervju som metode ble studien meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD – norsk senter for forskningsdata AS. Etter tilbakemelding og godkjenning fra NSD sendte jeg ut en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet. Deltakerne fikk forespørsel som inneholdt informasjon om studiens bakgrunn, formål, samt hva deltakelse i studien innebar. Skrivet inneholdt i tillegg behandling av data og informasjon. Alle personopplysninger ble behandlet med konfidensialitet og etter NSD retningslinjer. Personlig informasjon ble anonymisert i publikasjon. I forespørselen ble det understreket at det var frivillig deltakelse, og at dersom intervjupersonen ønsket å trekke seg, ville all informasjon bli slettet. Elevene som deltok i studien hadde fylt 15 år, og det ble sendt med brev med informasjon og samtykke til deltakelse til foreldre og foresatte. Etter samtykke ble intervjuene gjennomført.

Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene. Etter transkripsjon av lydopptakene ble lydopptakene slettet. Det er kun jeg som har hatt tilgang til lydfilene av intervjuene og transkripsjonene.

4.Funn og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene. Jeg vil drøfte funnene fra lærerintervjuene og elevintervjuene, for å drøfte dem opp mot hverandre. I tillegg vil jeg drøfte funnene i lys av teori som ble presentert i kapittel 2. Teoretisk rammeverk.

Funnene jeg presenterer vil gi et innblikk i hvordan lærere og elever opplever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget. Det er viktig å understreke at elevene ikke hadde hatt om terrorisme som et selvstendig faglig tema i samfunnsfagundervisningen, og at dette kan ha hatt en innvirkning på svarene til elevene, samt svarene til lærerne. Samtidig kan dette ha vært en fordel, da jeg var interessert i å undersøke hvordan elever opplever at uforutsette terrorangrep blir behandlet i samfunnsfaget.

4.1. Terrorismen i sosiale medier

Elevene er brukere av sosiale medier, og benytter sosiale medier både til kommunikasjon og informasjon. Som vi har sett tidligere, viste en undersøkelse utført av medietilsynet, at sosiale medier er en stor del av barn og unges hverdag (Medietilsynet, 2018). Elevene kan dermed kalles for internett-generasjonen, der mediene er en del av elevenes dannelsesprosess (Torgersen & Sæverot, 2012). Mine informanter er en del av internett-generasjonen, og jeg spurte elevene hvor de fikk informasjon fra.

De tolv elevene jeg intervjuet fortalte alle sammen, at de får vite om aktuelle terrorangrep i sosiale medier. Et sitat fra en elev som understreker dette:

Elev 1: Mest på VG på Snapchat, egentlig, for der ser jeg ofte det. Også sånn der «pray for Paris», «pray for Afrika», liksom. Og på Instagram og sånn. For der legger alle ut bilder med pray for et eller annet, eller det landet det har skjedd noe i da. Sånn som i Frankrike, og nå kom jeg på et terrorangrep, når de kjørte lastebil gjennom en folkemengde, ja. Noe sånt, ja. Så var det sånn «pray for Frankrike», «pray for France». Så sånne ting ser jeg på Instagram

Eleven får vite om terrorangrep gjennom mediene og sosiale medier. Eleven viser til sosiale medier som Snapchat, Instagram og Facebook. Elev 1 forteller om terrorangrep som har blitt delt på sosiale medier, der brukerne uttrykker sin sympati for berørte. Samtlige elever i mine

intervjuer trekker frem sosiale medier som Snapchat, Instagram, Facebook og internettsider som VG og tv2, når de forteller om hvor de får informasjon om terrorangrep.

I forlengelsen av dette uttrykker elvene at delingen av terrorangrep i sosiale medier kan være både positiv og negativ. Elevene uttrykker at delingen i sosiale medier har en positiv effekt. Nedenfor er to elevsitater som illustrerer dette. Følgende sitat fra elev 11:

Intervjuer: Hvordan syns du det er at det er deling på sosiale medier?

Elev 11: Jo, det er jo bra, for at da får man vite om det. Ja. Det er viktig at man får med seg at det skjer sånne ting da.

Dette sitatet viser at elev 11 har en positiv holdning til sosiale medier og spredning av informasjon om et terrorangrep. Elev 10 sier følgende:

Elev 10: Ehm, nei, jo, det har jeg sett. For eksempel at man deler at man er trygg, liksom, hvis det har skjedd et terrorangrep.

Elev 10 forteller at en sosiale medier har en trygghetsfunksjon, som kan være positiv. Dette hevder også Lundby (2012), som sier at sosiale medier hadde en beroligende rolle i samfunnet i tiden etter 22.juli, da befolkningen kunne varsle at de var trygge og dele informasjon med familie og venner. Som nevnt kan deling av terrorangrep i sosiale medier også være negativ. Elev 12 viser i følgende sitat utfordringer med delingen i sosiale medier:

Intervjuer: Hva syns du om å få vite om det på sosiale medier?

Elev 12: Man må være litt kritisk da, for man vet ikke akkurat hvordan det har skjedd. Det kan være at hvis jeg ser det på sosiale medier, så vet jeg at det har skjedd, men jeg vet bare at det har skjedd og ikke akkurat hva som har skjedd da. Ehm, jeg går som regel og spør noen da, eller finner mer informasjon om det.

Elevutsagnet viser at elev 12 reflekter over flere av utfordringene ved sosiale medier. For det første at informasjonen er skapt av brukerne (Aalen, 2015). For det andre at informasjonen kan være mangelfull. For det tredje at en må være kildekritisk til informasjonen. Eleven forklarer at sosiale medier ikke benyttes som en troverdig informasjonskilde, men finner informasjon fra andre kilder. Det kan tyde på at eleven er klar over at informasjon er skapt av privatpersoner.

Fem av tolv elever i mine intervjuer fortalte at de var kildekritiske, og søkte opp informasjon i tillegg til sosiale medier. Sosiale medier har både positive og negative sider, og krever at elevene innehar etisk bevissthet og nettvett over hva slags informasjon som kan deles på sosiale medier.

Sosiale medier kan skape et vakuum mellom den virkelige verden og den digitale verden, der elevene får informasjon og informasjon som er skapt av brukerne (Aalen, 2015). Torgersen og Sæverot (2012) hevder at terrorister tar i bruk digitale virkemidler og sosiale medier for å få frem sitt budskap og spre frykt. Torgersen og Sæverot mener at mangfoldet av variasjonsmuligheter og representasjonsformer i digitale medier kan gjøre det enkelt å spre sitt budskap om ekstremisme og terrorisme. I de ekstremistiske miljøene blir det brukt en hatretorikk, for å skape et fiendebilde og et skille mellom «oss» og «dem» (Nilsen, 2012). Retorikken er ment for å kunne påvirke, inspirere og motivere en bestemt målgruppe til handling (Nilsen, 2012). Det kan derfor argumenteres for at elevene må få kunnskap om uforutsette terrorhendelser, og å kunne gjenkjenne ideologisk budskap i mediene og sosiale medier.

Sosiale medier skaper utfordringer etter et terrorangrep, og Torgersen og Sæverot (2012) argumenterer for at elevene må gjennom en digital vekking, og dannes til å ta fornuftige valg i risikosamfunnet. Østerud (2015) hevder at risikosamfunnet har en økende kompleksitet som krever kunnskap, kritisk og skeptisk holdning. Sosiale medier er elevenes private arena, med spredning av informasjon kan vi argumentere for behovet for kunnskap, kritisk og skeptisk holdning til informasjon i sosiale medier. På en side tyder det på at elevene i mine intervjuer er bevisste på at informasjonen i sosiale medier er produsert av brukerne selv, og derfor benytter andre kilder til å få informasjon om et terrorangrep. På en annen side vil det være utfordrende å argumentere for om elevene befinner seg i en slumringstilstand, og krever en vekking, slik som Bollnows vekking blir beskrevet (Torgersen & Sæverot, 2012). I mine funn synes elevene å være bevisste på at skal være kildekritiske til informasjonen, så kanskje elevene ikke befinner seg i en slumringstilstand. Lærerne kan følge Torgersen og Sæverots anbefaling om å øke elevenes bevissthet om skjult ideologisk budskap i sosiale medier, og styrke elevenes kritiske holdning.

Funn fra elevintervjuene viser at elevene først og fremst får informasjon om et terrorangrep i sosiale medier. Elevene er klar over fordeler og ulemper med delingen av informasjon i

sosiale medier, og oppsøker andre informasjonskilder i tillegg til sosiale medier etter et terrorangrep. Informasjonen i sosiale medier skaper et behov for kritisk tenkning og etisk bevissthet. Videre skal vi se hvem elevene drøfter informasjon om et uforutsett terrorangrep med.

4.1.2. Behovet for en samtalepartner

Mine funn viser at elevene får informasjon gjennom sosiale medier. Jeg var nysgjerrig på å få vite hvem elevene drøftet informasjonen om terrorangrep med. I en undersøkelse utført av NOVA, viste resultatene at elever snakker mer med foreldre enn med venner om samfunnsrelaterte temaer. 23% snakket med venner, og 43% snakket med foreldre om temaene (NOVA, 2017). Vi skal se at dette står i kontrast med mine funn. I mine intervjuer fortalte åtte av tolv elever at de snakket med venner om terrorangrep. De la til at de kommuniserte på sosiale medier, og i friminuttene på skolen. Mange av elevene synes terrorangrep var både spennende og interessant, men også skremmende. Sitat fra elev 1:

Elev 1: Ja, første dagen, kanskje. Det er ikke sånn at vi går og snakker om det kjempelenge. Men vi snakker jo om det, at tenk å være så syk i hodet at du kan gjøre noe sånt.

Elev 1 forteller at elevene snakker med hverandre om uforutsette terrorangrep. Elev 4 forteller følgende:

Elev 4: Ja, noen ganger snakker vi om nyheter i klassen, og da kan vi snakke om terrorangrep, og senere i friminuttene da for eksempel, da kan vi diskutere mer om det.

Elev 4 viser at det er et tema som fanger interesse blant elevene, og elevene drøfter temaet i friminuttet. Sitat fra elev 12 viser følgende:

Elev 12: Kan hende, men ikke så mye, eller jo, noen ganger snakker jeg med dem og.

Elev 12 sier tematikken kan komme opp i samtale med venner noen ganger. I intervjuene fortalte tre av tolv elever at de snakket om terrorangrep hjemme, dersom temaet kom opp på nyhetene. Ni av tolv fortalte av de snakket lite eller ingen ting om terrorhendelser i hjemmet.

Jeg spurte elevene hvorfor de ikke snakket om terrorangrep hjemme. Dette er et sitat fra elev 3 som forteller:

Intervjuer: *Hvorfor tror du at dere ikke snakker om terrorangrep hjemme?*

Elev 3: *Det er ikke en hyggelig ting å snakke om ved matbordet liksom, så. Ja.. Hmm..*

Intervjuer: *Kan du gi meg noen eksempler på hvilke terrorangrep du har sett på tv?*

Elev 3: *Jo, det var 22. juli. Jeg var i Sverige på campingplass da, så plutselig kom det opp på tv'n. Så..*

Intervjuer: *Har dere snakket mye om terrorangrep hjemme?*

Elev 3: *Nei, det ble ikke noe mer snakk om det enn da vi var på campingplassen egentlig*

Elev 3 forteller at de snakker lite om uforutsette terrorangrep i hjemmet, og begrunner årsaken til dette med at det er ikke hyggelig å snakke om. Jeg viser til følgende sitat fra elev 6:

Intervjuer: *Har dere snakket om terrorangrep hjemme?*

Elev 6: *Ehm, ikke så mye egentlig. Nei.. Vi snakker ikke så mye om det for at vi ikke skal være redde, men tenke at man er trygg der man er.*

Elev 6 forteller at tematikken ikke blir brakt opp i hjemmet, og årsaken er å ikke skape unødig frykt. Elev 3 har et tydelig minne av hvor og når hun fikk vite om terrorangrepet 22.juli 2011 og det kan vise at terrorangrepet har preget elevens hverdag og festet seg i hukommelsen. Det vitner om at elev 3 har et responsivt minne, som har brent seg inn i hukommelsen (Rüsen, 2007, s. 174). Det kan tyde på at eleven opplever frykt knyttet til temaet og ønsker å ikke snakke om hendelsene med hjemmet. En kan stille spørsmål om eleven har en negativ opplevelse om å snakke om terrorhendelsene, eller om eleven ønsker å distansere seg til temaet på grunn av ubehag. En forklaring kan være at eleven opplever at det er mye fokus på elendighet og grusomheter, og dermed har et behov for å distansere seg til hendelsene. Det er en tydelig tendens i mine elevintervjuer at elevene ikke snakker med en voksenperson hjemme om terrorangrep. Dette viser at det desto viktigere at skolen og lærere trekker inn terrorhendelsene i undervisningen, for å ruste elevene til en fremtid med terrorangrep.

Schultz og Raundalen (2011) er klare på at dersom de voksne i elevenes liv er fraværende og unnnvikende om moralske og utfordrende temaer, som i denne sammenheng vil være terrorisme, vil vennegjenger og elementer fra mediene ta over. De argumenterer for at opplæringen må fremme debatten om moral og verdier, og uforutsette terrorangrep kan skape en pedagogisk mulighet (Schultz & Raundalen, 2011, s. 6). Elevene uttrykker at postene i sosiale medier og i mediebildet gir sterke inntrykk, og elevene har et behov for å snakke med hverandre om terrorangrepene. Som Schultz og Raundalen er inne på, er vennegjengen i ferd med å overta, og det skaper et behov for å snakke om hvordan voksenpersoner, både i hjemmet og i skolen kan snakke med elevene om et uforutsett terrorangrep.

Mine funn viser at åtte av tolv elever snakker med venner om uforutsette terrorangrep. Elevene forteller at de drøfter hendelsene i friminuttene og på sosiale medier. I mine intervjuer forteller tre av tolv elever at de drøfter uforutsette terrorangrep med foresatte hjemme, samtidig forteller ni av tolv elever at de snakker lite eller ingen ting om uforutsette terrorhendelser i hjemmet. Elevene forklarer at de ikke snakker om hendelsene fordi de oppleves som et uhyggelig og skremmende tema. Dette begrunner at det er desto større grunn til å gi elevene trening og verktøy til å snakke om kontroversielle temaer i risikosamfunnet. Videre i dette kapittelet kommer det til å vise seg at det er veldig ulikt hvordan elevene opplever at lærer møter temaet terrorisme, og uforutsette terrorangrep i samfunnsfagundervisningen.

4.2. Frykt for terrorangrep i fremtiden

Schultz og Raundalen (2011) ser på hvordan lærer kan ta et terapeutisk utdanningsperspektiv, som kan bidra til å håndtere terrorhendelsene, samt forberede elevene på medietrykket. De argumenterer for at lærer inntar en proaktiv rolle i klasserommet. Lærer kan ta en terapeutisk rolle, der de beroliger elevene. Lærer kan også innta et læringsperspektiv. Der lærer kan definere og se læringspotensialet i krisen, som da vil være i det uforutsette terrorangrepet. Målet kan være å oppfordre til refleksjon og skape en forståelse for hendelsen (Schultz, Langballe & Raundalen, 2014). Dermed får vi to utgangspunkt, altså et terapeutisk og et faglig perspektiv.

Innledningsvis i denne studien viste jeg til undersøkelse utført etter terrorangrepet

11.September 2001, som viste at barn og unge som blir eksponert for terror-relaterte nyheter

hadde stress-relaterte symptomer i tiden etter terrorangrepet. Undersøkelsen viste at barn og unge utviklet symptomer på panikk og angst etter terrorangrepene 11.september 2001 og 7.juli 2007 (Gereluk, 2012, s.14). Av de som deltok i undersøkelsen viste 8% symptomer på depresjon, og 16% frykt for å oppholde seg på offentlige plasser. Mer enn 10% hadde symptomer på posttraumatisk stresslidelse (Gereluk, 2012, s.14).

En undersøkelse utført i Norge etter terrorangrepet 22.juli 2011, viste at barn og unge hadde utviklet symptomer på angst, og depressive symptomer (Jørgensen, Skarstein & Schultz, 2015). I tillegg viste en undersøkelse at barn og unge utviklet symptomer på stress for egen og andres sikkerhet i tiden etter terrorangrepet 22.juli 2011 (Schultz, Langballe & Raundalen, 2014). Det er tydelig at elever blir preget av terrorangrep. Hvordan ønsker elever at læreren skal opptre når et uforutsett terrorangrep inntreffer?

Av de tolv elevene som deltok i mine intervjuer, nevnte fem elever frykt eksplisitt. Jeg vil vise tre følgende sitater fra elever som illustrer dette:

Elev 2: Ja. det hadde vært fint, få vite mer om det, enn å bare gå rundt å være redd, for å få vite om hvor det skjer og hvor liten sannsynlighet det er for at det kommer til å skje da, for når jeg var mindre og hørte om det så trodde jeg jo at det mest sannsynlig kom til å skje med meg, men nå vet jeg jo at sannsynligheten er såpass liten, så ja, for jeg lærer om det på skolen og gjennom mediene og andre steder. For på nyhetene virker det veldig dramatisk da, så når jeg så det først på nyhetene, så ble jeg jo veldig redd. Jeg var jo ikke veldig gammel også så jeg de truslene fra IS og at de kom til å bombe oss, så fikk jeg noen tanker i hodet da, om hvordan det kom til å være hvis noen kom inn i huset mitt og med pistoler og kom til å jage oss bort å skyte oss eller noe sånt, det var det jeg så for meg når jeg så det.

Elev 2 forteller at mediene har en påvirkningskraft, og påvirker følelsen av frykt for terrorangrep. Eleven ønsker å få vite mer om årsaker til et terrorangrep for å bli beroliget.

Elev 7 sier følgende:

Elev 7: Jeg tenker liksom, det er helt grusomt, det er forferdelig, og jeg skjønner ikke hvorfor det skal være terrorisme, liksom.

Eleven har opplevd terrorisme som grusomt og forferdelig. Elev 9 forteller:

Elev 9: Det er egentlig veldig, hm., nei, jeg vet ikke helt. Altså det er spesielt når det har skjedd i et område som er i nærheten av der vi bor, da blir man litt mer sånn obs

på det, siden moren min hun, altså hver gang jeg drar til sånn for eksempel Oslo eller store byer rundt omkring, så sier hun at jeg skal alltid være forsiktig, siden hun har vært veldig forsiktig siden at det har vært alt det med terror sånn nå i det siste, så hun har vært veldig bekymret for det da

Sitatene viser at elevene opplever frykt for terrorangrep. Elevene forteller at de frykter for sin egen sikkerhet. Sitatet fra elev 9 viser i tillegg at foresatte viser frykt for sikkerheten og terrorangrep. Undersøkelse utført i tiden etter terrorangrepet 22.juli 2011, viste at barn og unge utviklet stress-symptomer både for egen og andres sikkerhet (Schultz, Langballe & Raundalen, 2014). Mine funn antyder at elevene opplever frykt for terrorangrep. Elevene henviser til terrorhendelser de hører om i mediene som preger dem. Det kan tyde på at hendelsene oppleves som nære på grunn av mediens dekning, slik Schultz og Raundalen beskriver, da de understreker at mediens dekning kan skape en krise og frykt blant elevene (Schultz & Raundalen, 2003). Likevel er en svakhet ved mine funn at et flertall ikke forteller direkte at de frykter terrorangrep, men besvarelsene elevene gir og behovet elevene forteller at de har indikerer at de likevel frykter for terrorisme.

Oppsummert ser vi at fem av tolv elever uttrykker frykt for terrorangrep. Dette stemmer overens med tidligere undersøkelser. Elevene har derimot et tydelig ønske om lærers rolle som en beroliger dersom et terrorangrep skulle inntreffe.

4.2.1. Et terapeutisk perspektiv

Et uforutsett terrorangrep kan oppleves som en krisesituasjon. Schultz og Raundalen (2003) ser på hvordan en krise kan bearbeides i klasserommet, slik at elevene kan tilegne seg kunnskap og få en forståelse for hendelsen.

I mine intervjuer forteller åtte av tolv elever at de ønsker og etterlyser at lærer skal innta beroligende rolle og snakke om terrorangrep som inntreffer. Av de åtte elevene som forteller at de etterlyser og liker at lærer er beroligende vil jeg trekke frem et sitat fra elev 7 i Ivar sin klasse, som illustrerer dette:

Intervjuer: *Hvordan forklarer læreren din terrorisme?*

Elev 7: Hm, jeg føler de prøver å forklare det på en rolig måte, så de ikke skremmer oss, men jeg synes de forklarer det ganske bra. De forklarer ikke bare sann, nå har det vært et bombeangrep der, men de forklarer mer hvorfor, og det er noe jeg liker da.

Intervjuer: Syns du det er en forskjell på hvordan læreren din forklarer terrorisme og hvordan mediene skriver om terrorisme?

Elev 7: Hm, ja, men det er hovedsakelig fordi jeg leser det som er på medier og han snakker til oss, og det blir to helt forskjellige måter. Og de på medier de sier det litt mer strengere, eller hardere for oss som leser, men læreren vår sier på en litt mer forsiktig måte for at vi ikke skal bli lei oss eller redde.

Elevutsagnet viser at lærer tar en beroligende rolle i klasserommet etter et terrorangrep. Elev 7 opplever at Ivar betrygger, og gir en forklaring av terrorangrepene, slik at det er forståelig for eleven. Terrorangrepet virker da mindre skremmende, og dette er noe eleven setter pris på. Det er en tendens i mine funn at elevene opplever informasjonen i mediene som dramatisk, og det kan antydes at det er derfor flertallet av elever i min studie har et behov for at lærer inntar en beroligende rolle. Tidligere undersøkelse viste at barn og unge var utsatt for groteske detaljer om terrorangrep i mediene, men det er lite informasjon om hvordan barn og unge reagerte eller forsto informasjonen (Jørgensen, Skarstein, & Schultz, 2015). En kan reise spørsmål om elevene opplever informasjonen i mediene som skremmende, og dermed har et behov for en beroligende voksenperson som forklarer informasjonen.

Ivar var opptatt av å berolige elevene. Han var bevisst på sin rolle i undervisningen, der han kunne trygge elevene og hjelpe elevene til å takle dramatiske hendelser. Følgende sitat fra Ivar:

Ivar: Ja, det tenker jeg absolutt er viktig. Av flere grunner, men først er det viktig fordi elevene ikke skal gå rundt og føle en konstant frykt for at det skjer. For det er jo ikke realiteten, men det kan vi jo komme tilbake til etterpå, men man skal ha fryktelig uflaks for å være akkurat der det skjer, [...] Først og fremst for at elevene ikke skal gå rundt å føle frykt hele tiden. Det tror jeg er viktig for oss voksne som sitter med elevene, men også at vi forklarer terror, snakker om det, trekker frem statistikk og sannsynligheten for å bli påvirket av det direkte, og å være til stede, det er det jeg snakker om som er ganske viktig.

Ivar ser viktigheten av å snakke om dramatiske hendelser som uforutsette terrorangrep med elevene. Ivar ønsker å bevisstgjøre elevene om at sannsynligheten for å bli rammet av et terrorangrep er liten, og dette er noe han vil få frem for å minske fryktfølelsen. Ivar er tydelig på at han som voksenperson må snakke om, og forklare terrorisme for elevene, dette fordi han

ser utfordringen med at elevene ikke har mange voksenpersoner å snakke med. Elevene har et uttrykt behov for å snakke om hendelsene. Ivar skaper et læringsøyeblikk av det uforutsette terrorangrepet, slik Schultz og Raundalen (2003) anbefaler. Sett i sammenheng med deres tre steg om hvordan lærer kan legge til rette for hvordan elever kan bearbeide en krise, kan det se ut til at Ivar ønsker å legge til rette for et trygt samtaleklime for elevene, samt sorterer og supplerer informasjon for elevene (Schultz & Raundalen, 2003; Schultz & Raundalen, 2011).

Tre av fire elever i Eva sin klasse uttrykker et behov for en beroligende lærer. Sitat fra elev 3 illustrerer dette:

Elev 3: Ehm, hm, det hadde kanskje vært greit hvis læreren hadde forklart litt, og beskrevet litt, litt sånn betryggende hvis du skjønner?

Elev 3 har et behov for å snakke om uforutsette terrorangrep. Eleven har et behov for å få en forklaring, og etterspør at lærer tar en beroligende rolle som kan betrygge. Elev 1 viser et annet behov:

Intervjuer: Er det noen terrorangrep du skulle ønske læreren din hadde snakket om i undervisningen?

Elev 1: Ehm, ikke egentlig, for jeg føler hun forklarer og snakker om det som trengs da. Eller hun snakker om terrorangrep som skjer der og da. Og hun blir ferdig med saken med en gang. Og det trengs jo ikke å snakke om, ja, sånn som 22.juli, eller det trengs jo å snakke om, men vi trenger ikke en påminnelse om det forferdelige som har skjert hele tiden. Så hvis vi snakker om det en dag, så blir vi ferdig med det, og sånn liker jeg det da.

Elev 1 har ikke et behov for å snakke om uforutsette terrorangrep. Eleven forteller at Eva snakker om terrorangrep, og gir elevene nødvendige faktaopplysninger om hendelsene, for så å være ferdige med temaet. Kan dette tolkes som at Eva ikke benytter hendelsen til å betrygge og berolige eleven? Under intervjusituasjonen viste elev 1 med kroppsspråk at tematikken var ubehagelig. Eleven forteller i tillegg at det ikke er nødvendig med en stadig påminnelse om grusomme hendelser, og ikke har et behov for å snakke om terrorhendelsene. En årsak kan være at elevene opplever at lærer ikke beroliger, og derfor ikke ønsker å snakke om hendelsene. Begge disse elevsitatene er interessante, da den ene etterspør en lærer som inntar en beroligende rolle, mens den andre ønsker å distansere seg fra de grusomme terrorangrepene og ikke vil ha en påminnelse om hendelser om negative hendelser.

Jeg spurte Eva om hvordan hun opplever elevenes interesse for temaet når hun snakker om aktuelle terrorhendelser. Eva forteller:

Eva: Ja, da blir de alltid, ja, da kommer det mange kommentarer for da er det en del som har fått det med seg, noen som synes det er interessant, noen som synes det er skummelt, og vi vet jo ikke hvor det hender neste gang, så det blir alltid reaksjoner på det. Det hender jo at elevene spør selv og, før jeg får sagt noe.

Eva forteller at elevene er oppdatert på aktuelle terrorhendelser. Hun legger til at noen elever viser interesse, mens noen elever opplever frykt, og er redde for å bli rammet av et terrorangrep. Elevene har reaksjoner i ettertid av et terrorangrep, noe som tyder på at elevene synes det er skremmende. Dette samsvarer med mine funn i elevintervjuene. Hun forteller i tillegg at elevene kan stille spørsmål om et terrorangrep før hun får sagt noe, noe som kan vitne om at elevene har et behov for en samtalepartner de kan diskutere og drøfte hendelsene med. Tre av fire elever ønsker at Eva skal forklare terrorisme og terrorangrep på en betryggende måte. Elevene uttrykker et behov for at Eva skal ta en beroligende rolle, men selv om elevene uttrykker dette behovet og Eva selv erfarer at elevene har reaksjoner i ettertid av et terrorangrep, kan det tyde på at Eva selv ikke er bevisst på å ta denne rollen i klasserommet. En kan dermed reise et spørsmål om det er akkurat derfor elevene selv trekker frem dette som et behov og ønske, nemlig for at Eva skal være mer bevisst, forklare og betrygge elevene i en tid etter et terrorangrep.

Det er imidlertid en liten gruppe på fire elever som forteller at de ikke har opplevd at de har snakket om uforutsette terrorangrep i undervisningen. Tre av fire av Lise sine elever forteller at de ikke kan huske å ha snakket om uforutsette terrorangrep. Følgende sitater illustrerer dette:

Intervjuer: Kan du fortelle meg om hvordan dere snakker om det på skolen?

Elev 9: Hm, den ene gangen, jeg husker ikke helt hvilket terrorangrep det var, men da kom den, hm, nei, det er vel egentlig mest sånn at vi snakker om det mest oss imellom, oss elevene, siden det er noe som viser på media mens vi er i timen eller i friminuttet, eller før vi kommer på skolen, også begynner vi å diskutere om det og ehm, ja, om hvor farlig verden faktisk er i dag og sånn.

Elev 9 forteller at elevene drøfter hendelsene mest med hverandre. Følgende sitat fra elev 10:

Intervjuer: *Har dere snakket om terrorangrep på skolen?*

Elev 10: *Ja, vi gjør det noen ganger.*

Elev 10 forteller at de har snakket om terrorangrep på skolen, men det fremkommer ingen konkrete eksempler. Elev 11 forteller:

Intervjuer: *Kan du fortelle meg om noen terrorangrep som læreren din har snakket om på skolen?*

Elev 11: *Ehm, jeg kommer ikke på noe, liksom. Sånn nå. men det var jo på barneskolen og 22.juli og sånn, det ble det snakket om på skolen, men jeg kommer egentlig ikke på noe nå fra nylig tid.*

Elevsitatene fra elevintervjuene viser at elevene ikke husker å ha snakket om nylige uforutsette terrorangrep i samfunnsfagundervisningen. Det kan være flere årsaker til dette. En årsak kan være at elevene har glemt at de har snakket om hendelsene. En annen årsak kan være at hendelsene ikke har blitt snakket om i undervisningen. Sitat fra elev 12:

Intervjuer: *Hvorfor tror du læreren din har valgt å ikke snakke om de terrorangrepene?*

Elev 12: *Jeg vet ikke helt, jeg lurer på om vi skal ha om det senere i år. Ehm, men det kan jo virke som om at vi ikke skal snakke om, ehm, jeg vet ikke. At vi ikke skal snakke om det.*

Eleven uttrykker at temaet kan komme på timeplanen som et selvstendig faglig tema senere. Samtidig antyder eleven at terrorisme som tema er tabubelagt. Kan det være at lærer opplever temaet som kontroversielt, noe som smitter over på elevene, slik at de opplever det som tabubelagt?

Lise forteller at hun henter inn de store hendelsene i undervisningen dersom de passer med temaene, som det arbeides med i undervisningen. Sitat fra Lise:

Lise: *En problematikk er at skolen har veldig mange mål vi skal nå, og et veldig fast program, så det jeg ettersøker mer er aktuelle saker og mer åpenhet og rom for det. Så jeg tar det med meg inn når det er store hendelser som har skjedd, eller hvis det passer til temaet vi jobber med, i eventuelt diskusjoner [...]*

Intervjuer: *Opplever du at elevene stiller spørsmål om terrorangrep, hvis det har skjedd?*

Lise: *Nei, egentlig ikke med de jeg har nå. Jeg opplever at elevene har fått det med seg hvis jeg tar det opp. Ehm, men ikke at de, hm, mer det at de ikke reflektere over hva som faktisk har skjedd, men heller sin frykt eller usikkerhet rundt det.*

Lise beskriver en hektisk skolehverdag, men mangel på tid og mulighet til å trekke inn aktuelle hendelser som terrorangrep, dersom det ikke samsvarer med temaet. En kan stille spørsmål om hvorfor hun ikke henter inn temaet i undervisningen, når hun selv hevder at elevene opplever mye frykt i knyttet til temaet. Dette sammenfaller med mine funn i elevintervjuene, der elevene uttrykker et behov for å snakke om temaet. Som vi så uttrykte elev 12 at temaet var tabubelagt. Kan det være at Lise uttrykker at temaet ikke skal snakkes om, med mindre det kan relateres til det faglige temaet de allerede arbeider med i samfunnsfaget? Dette kan være årsaken til at eleven opplever terrorisme som tabubelagt. En årsak kan være at Lise ser en mulighet til å skjule seg bak den uttrykte tidsklemme i samfunnsfaget. En mulig årsak kan også være at samfunnsfag innehar mange kompetansemål, og målstyringen virker sterkere enn aktuelle saker. Hun forteller at hun etterlyser mer åpenhet og tid til å ta opp aktuelle saker, men det kan virke som hun er ubekvem med temaet og argumenterer for utfordringer i samfunnsfaget, som gjør at det er vanskelig å snakke om temaet. Kan det være at Lise føler at hun ikke har nok kunnskap om terrorisme og terrorangrep?

Anker og von der Lippe (2016) sine undersøkelser viste at lærere opplevde mangel og tid og kompetanse som en utfordring for å snakke om terrorangrep. Det kommer frem i mine intervjuer at elevene har et behov for å diskutere hendelsene. Det er derfor synd at mangel på tid skal være hindringen for diskusjon og samtale om uforutsette terrorangrep, når det har en nytte og verdi for elevene. Læreren kan skape tid og rom til å diskutere hendelsene, og skape rom til å la elevene stille spørsmål om hendelsene. Patton (2008) understreker viktigheten av et godt klassemiljø der elevene føler trygghet til å dele sine tanker og meninger om temaer, da temaet kan vekke følelser som angst, sinne og frykt. Patton anbefaler at lærer har tid til å prosessere følelsene, men og regler for diskusjonen som skaper gjensidig respekt, lytte til hverandre, og uttrykker empati. Dersom Lise synes det er utfordrende å snakke om de uforutsette terrorhendelsene, stiller jeg meg spørsmål om dette vil smitte over på elevene. På en annen side kan en forklaring være at lærer har et ønske om å beskytte elevene, ved å la være å snakke om hendelsene som skaper frykt (Gereluk, 2012, s. 39).

Schultz og Raundalen (2011) hevder at elever har et behov for å skape mening og en sammenheng etter et uforutsett terrorangrep. Dette kan gjøres ved at lærer gir elevene faktakunnskap og bidrar til å gjøre informasjon håndterbar og begripelig for elevene. Som vi har sett forteller Ivar at han supplerer med fakta og gjør informasjonen begripelig for elevene, dette er noe elevene setter pris på og liker. Lise fortalte at hun ikke snakker om uforutsette terrorangrep med mindre de kan relateres til det faglige temaet de allerede har om i samfunnsfag, og dette kan være årsaken til at elevene opplever terrorisme som et tema som tabubelagt. Dette samsvarer med hva Anker og von der Lippe (2015) forteller, at elevene opplever terrorangrep som tabubelagt, og lærere opplever temaet som kontroversielt. Vi har også sett at elevene til Eva etterlyser at lærer tar en beroligende rolle. Det er et funn at elevene som opplever at lærer ikke er beroligende eller tar tak i temaet etterlyser at lærer inntar en beroligende rolle.

Mine funn viser at åtte av tolv elever har et behov for en lærer som beroliger. Funnene i mine lærerintervjuer viser at det er ingen konsensus i hvordan lærere håndterer et uforutsett terrorangrep. Det kan se ut til at det er opp til den enkelte lærer å ta bruk de pedagogiske verktøyene de har, for å møte utfordringene sammen med elevene. Det viser seg å være utfordrende å gripe fatt i et sårt og kontroversielt tema som terrorisme og terrorangrep, som involverer følelser som frykt og sårbarhet. Hvordan kan en utnytte en uforutsett terrorhendelse til noe mer enn å berolige?

4.2.2. Uttrykk for manglende krisepedagogikk - Et dannelsesperspektiv

Skolens mandat er å forberede elevene på å møte nye situasjoner i fremtiden. Elevene skal dannes til å møte en ukjent fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi så tidligere at elevene etterspør en lærer som inntar en beroligende rolle i klasserommet. Men kan dannelsesperspektivet ruste elevene til å takle en usikker fremtid i risikosamfunnet? I mangelen på krisepedagogikk, kan dannelse være en løsning på å ruste elevene til en fremtid med uforutsette terrorangrep? I grunnopplæringen skal elevene tilegne seg ferdigheter, kunnskap og kompetanse til å løse og mestre oppgaver i fremtiden. Dette innebærer at grunnopplæringen skal være begynnelsen på en livslang dannelsesprosess (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Beck definerer dagens samfunn som et risikosamfunn, som er preget av ukontrollerbar risiko (Beck, 2002). Et risikosamfunn der hendelser oppstår uten forvarsel, samfunnet er uforutsigbart og hendelsene skaper frykt (Torgersen & Sæverot, 2012). Torgersen og Sæverot (2012) argumenterer for at risikosamfunnet krever at elevene blir dannet til å takle uforutsette og uforutsigbare hendelser i fremtiden. Klafki argumenterer for at undervisningen skal bidra til at elevene utvikler kategorier som forbereder dem til å opptre i verden (Hohr, 2011). Hvordan kan skolen og lærer forberede elevene på en fremtid med uforutsette terrorangrep? Kan elevene dannes til å takle de uforutsette terrorangrepene i fremtiden? Ivar forteller følgende:

Ivar: [...] Hovedtanken er å ikke skremme elevene for mye, hvis det er noe jeg overser. min holdning er at vi i skolen, vi kan ikke la, ja, verden skjer der ute og vi må bringe virkeligheten inn i klasserommet. Det er ikke boken som bestemmer om alt vi skal snakke om i samfunnsfag, det er det som faktisk skjer ute i verden, det er det vi jobber med

Ivar ønsker å bringe inn virkeligheten i klasserommet. Sett i lys av Klafki sine tidstypiske nøkkelproblemer, kan Ivar hente inn hendelser som åpner for å involvere flere siden av hverdagen til elevene. Samtidig kan vi se at Ivar velger innhold i undervisningen som kan bidra at elevene får kunnskap om den aktuelle hendelsen. Her kan en argumentere for at Ivar foretar et valg av pensum som bidrar til at elevene kan erfare og handle i verden og fremmer kategorial dannning (Hohr, 2011).

Østerud (2015) argumenterer for at en må danne elevene til å kunne ta fornuftige valg i fremtiden, der samfunnet har en økende kompleksitet. Østerud sier at elevene må utvikle en kritisk og skeptisk holdning til vitenskapelig kunnskap. Ved at Ivar henter inn virkeligheten inn i samfunnsfaget kan han knytte hendelsene til kunnskap som kan ruste elevene til å takle uforutsette terrorangrep i fremtiden. Lise forteller at hun har et ønske om å kunne trekke inn uforutsette terrorhendelser i samfunnsfaget, men ser samtidig utfordringer. Følgende sitat:

Lise: En problematikk er at skolen har veldig mange mål vi skal nå, og et veldig fast program, så det jeg ettersøker mer er aktuelle saker og mer åpenhet og rom for det. Så jeg tar det med meg inn når det er store hendelser som har skjedd, eller hvis det passer til temaet vi jobber med, i eventuelt diskusjoner [...]

Ja, forsovidt, det er jo ikke, hm, det er jo, hm, vi har jo ikke hatt det som tema enda, men hvis det dukker opp, så kan det være litt om hvordan de tenker rundt temaet. Selv om det ikke er akkurat det som er målet for timen, da. At terrorisme er målet for timen og gjennomgå hva det innebærer, så kan det være en del av timen.

Lise viser utfordringer med å hente inn uforutsette terrorhendelser i undervisningen. Hun uttrykker at kompetansemålene og fastsatte planer i faget skaper et hinder for å hente inn aktuelle hendelser i samfunnsfaget. Hun forteller at tematikken ikke har vært en målsetting, men at temaet kan komme opp spontant. Som både Imerslund (2000), og senere Foros og Vetlesen (2013) er kritiske til hvilken retning danning tar i utdannelsen. Foros og Vetlesen (2013) peker på at skolen står i et motsetningsforhold mellom dannelse, som skal tjene markedet i samfunnet eller dannelse forstått som selvdannelse for den enkelte. Hvilken retning skal lærer ta om det oppstår et uforutsett terrorangrep? Imerslund (2000) stiller spørsmål om hva som skal være den grunnleggende hensikten med utdanningen, og understreker at dannelse innebærer at elevene skal inneha et sett verdier som kan være gjeldende for alle livsområder til å møte viktige livssituasjoner. Her ser vi at Lise problematiserer fastsatte mål i samfunnsfaget. Det kan være utfordrende for lærer å møte uforutsette hendelser i klasserommet, når en er fastlåst til kompetansemålene. Samtidig kan en argumentere for at utdanningen skal danne elevene til fremtiden, og ved å ta opp de uforutsette hendelsene kan en lærer ruste elevene til å takle hendelsene i fremtiden.

I intervjuet fortalte Eva at hun snakket om hendelser som hadde fått oppmerksomhet i mediene. Hun ønsket å bevisstgjøre elevene på deres samfunnsansvar, som inkludering og medborgerskap. Følgende sitat fra Eva:

Eva: Ja, de kan teorien. Jeg peker på det, så de blir oppmerksomme på det, selv om de kanskje ikke har tenkt på det. Voksne gjør jo ikke alltid det, så hvorfor skal de. Men hvis elevene kan teorien, så er de hvertfall et stykke på vei, da.

Sitatet viser at Eva ønsker å forberede elevene på fremtiden. Eva begrunner med dette sin undervisning ut fra elevenes samtid og fremtid. Beck (2002) sine tanker om risikosamfunnet kan sees i sammenheng med nøkkelproblemene som Klafki viser til (Hohr, 2011). Risikosamfunnet og Klafkis nøkkelproblemer har et behov for en undervisningsmetode som involverer flere sider av elevenes forhold til verden, og som åpner eleven for verden (Hohr, 2011). Innholdet i samfunnsfagundervisningen må begrunnes ut fra samtid, og elevenes fremtid. Eva begrunner undervisningen ut fra både nåtid og elevenes fremtid. Hun ønsker å ruste elevene til å møte fremtiden. Ser vi Østerud (2015) sitt argument, for at elevene skal dannes til å stå imot utfordringer i fremtiden, vil det være hensiktsmessig å kunne hente inn uforutsette terrorangrep i samfunnsfaget. Samtidig kan bruk av aktuelle hendelser som uforutsette terrorangrep gjøre undervisningen mer relevant (Hohr, 2011).

Vi har sett at de tre lærerne bruker uforutsette terrorhendelser i samfunnsfagundervisningen, på bakgrunn av ulik argumentasjon. Å bruke aktuelle hendelser i undervisningen vil kunne gjøre undervisningen relevant. Med et utgangspunkt i Klafkis nøkkelproblemer og Becks risikosamfunn er det flere argumenter for at elever har behov for at lærere bruker tid på aktuelle hendelser som terrorangrep. I dannelsesteorien vil det ha en verdi i form av utvikling av det enkelte individ.

4.3. Det uforutsette terrorangrepet i et faglig perspektiv

Dianne Gereluk (2012) presenterer fire argumenter for hvorfor en lærer bør trekke inn uforutsette terrorangrep i undervisningen. Og som vi har sett i mine funn, er det etterlyst at lærer trekker inn hendelsene i undervisningen. For det første kan en lærer bidra til å gjenskape følelsen av trygghet, og ruste elevene til å takle et terrorangrep i fremtiden. For det andre kan elevene få kunnskap om aktuelle hendelser og samfunnet de lever i. For det tredje er det en mulighet å tilegne seg kunnskap om årsaker og forklaringer til terrorisme og terrorangrep. For det fjerde kan elevene få kunnskap om historie (Gereluk, 2012).

Ved å se på hva lærerne vektlegger i undervisning om aktuelle terrorhendelser kan en si noe om hvilke faglige potensiale lærerne ser i hendelsene. Lærerne viste ulike argumenter for hvilket faglig potensial de knyttet til bruk av uforutsette terrorangrep og temaet terrorisme i undervisningen.

4.3.1. Terrorismebegrepet er uklart

Imidlertid, støtet vi først på et på et problem, nemlig at terrorismebegrepet synes å være uklart når jeg spurte lærer og elever om de kunne forklare begrepet. Det er kanskje ikke så overraskende i og med at terrorisme er et kontroversielt tema. I en undersøkelse om læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning kom det frem at terrorisme er et utfordrende tema for mange lærere (Anker & von der Lippe, 2016). Funnene var klare på at mange lærere hadde en følelsesmessig tilknytning til temaet, og hadde derfor ikke et ønske om å snakke om terrorangrep. Samtidig ville mange lærere unngå å gi terrorister for stor oppmerksomhet. I tillegg viste undersøkelsen at lærerne opplevde mangel på tid og kompetanse som en utfordring (Anker & von der Lippe, 2016). Jeg spurte lærerne

hvordan de valgte å forklare og definere begrepet terrorisme for elevene. La oss først ta en titt på hva Ivar sa:

Intervjuer: *hvordan forklarer du terrorisme til elevene?*

Ivar: *Ehm, jeg har jo prøvd å finne noen definisjoner, og nå er det på vei til at det begynner å komme noen da, og da har jeg laget en presentasjon, Power Point om hva er terrorisme, og dette er jo fra 2015 da, og da fra kriseinfo.no som er en offentlig norsk side, så er det liksom ikke en internasjonalt anerkjent definisjon av hva terror er, for den ene terroristen er jo en frihetskjemper for den andre. Det er jo det klassiske uttrykket. Og i Norge så er det jo i straffeloven i 2015, som regnes hva som er en terrorhandling, så har jeg trukket ut disse lovene til elevene, og snakker da om lovverk da, hva sier norsk lov om dette. Lov eller bruk av trussel og makt mot personer, så knytter jeg dette opp mot Anders Behring Breivik, og at han bryter jo mye av dette. Ehm, forstyrrer alvorlige og grunnleggende betydninger av samfunnet og når det er statsministerens kontor, så bryter jo han disse lovene, og et par andre lover da, selvfølgelig. Forsøk på å skade andre mennesker, drap og så videre. Ja.*

Ivar problematiserer begrepet for elevene med at det ikke er en internasjonal anerkjent definisjon av begrepet terrorisme. Dette samsvarer med Bjørgo og Heradstveit oppfattelse av begrepet (Bjørgo & Heradstveit, 1993). At Ivar synes det er utfordrende å definere begrepet samsvarer med Romarheims oppfattelse av at terrorisme er definert ut fra staters behov (Romarheim, 2013). Ivar begrunner dette videre for elevene, med å trekke inn straffeloven i Norge. Ivars metode for forklaring av begrepet kan på en side bidra til at elevene får kunnskap om utfordringen av definisjon av begrepet. En kan argumentere for at Ivar gir elevene kunnskap om staters behov for ulik definisjon av begrepet terrorisme. Dette kan bidra til at elevene kan se begrepet terrorisme i en større politisk og historisk sammenheng. Ivar er bevisst på hvordan han definerer begrepet, og hvor vanskelig begrepet kan være å definere. På en annen side kan en si at uttrykket «terrorist for den ene, er en frihetskjemper for den andre» skaper utfordringer. Dette er en relativistisk tilnærming uten å egentlig gi elevene en tydelig definisjon, kjennetegn på hva terrorisme er, med fokus på målsetting, politisk budskap og bakenforliggende årsaker. Dette kan bli for relativt og ubegripelig for elevene.

Lise forteller at hun har en annen strategi enn Ivar:

Lise: *Eh, ja, hm, eehm, nei, egentlig blir det litt dems definisjon på det. Hvordan de oppfatter det gjennom at de kanskje snakker to og to, og hva terrorisme innebærer, men også veldig mye om hvordan de opplever verden i dag da. Hva slags tanker de har rundt det. ehm, så en tydelig definisjon i den klassen jeg har hatt nå, eehm, som de har tatt utgangspunkt i, har vi ikke hatt. [...]*

Ehm, i forhold til menneskerettigheter, brudd på menneskerettigheter, ehm, og i forhold til dems arbeid, ehm, for å belyse det spørsmålet da.

Lise er nølende og forteller at hun ikke presenterer en definisjon av begrepet terrorisme for elevene, men at hun lar det være opp til elevene å finne en definisjon på terrorisme. Det kan tyde på at Lise gjør et forsøk på å la elevene drøfte sin forståelse av begrepet og hva terrorisme er. En kan stille spørsmål om dette er et didaktisk valg av Lise. Samtidig kan det virke som at Lise er utydelig i undervisningssituasjonen der hun skal gi elevene kunnskap om begrepet. Det reiser et spørsmål om Lise egentlig har gjort seg opp en mening om hvordan hun presenterer terrorisme for elevene, og om hun egentlig er bevisst på hvilke faglige valg hun tar i undervisningssituasjonen. Under intervjusituasjonen viser Lise med kroppsspråk at hun synes det var ubehagelig å svare på spørsmålene, og dette kommer til uttrykk ved at hun vrir på seg i stolen og viser at hun synes det er en ubehagelig situasjon. En mulig årsak kan være at Lise ikke presenterer temaet for elevene, og er usikker på temaet, og dette er noe hun blir bevisst på under intervjusituasjonen. En annen forklaring kan være at hun gjør et forsøk på å snakke seg ut at situasjonen, og at hun innser underveis i intervjuet at hun har et lett forhold til terrorisme, og kun gjengir det som står skrevet i mediene.

Som vi har sett gir Ivar definisjoner av begrepet terrorisme, samt problematiserer begrepet for elevene, mens Lise lar elevene søke etter definisjon på egenhånd. Eva har derimot en annen metode enn både Ivar og Lise for hvordan hun forklarer begrepet for elevene. Eva forklarer følgende:

Eva: Jeg forklarer bakgrunn, og forklarer at mye av det som skjer nå skjer fordi ting har skjedd før, og kanskje spesielt i forhold til USA som har på en måte vært litt sånn "Vi gjør som vi vil", "Vi har kontakter over hele verden, vi har baser over hele verden", og at kanskje mange oppfatter dem som at USA bryr seg om ting som de ikke har noe med, så sånn som terror da, som er da spesielt rettet mot USA, føler USA. Men kanskje den hele vestlige verden fordi, ja, altså jeg sier at de, ja, sånn som veldig mange av de, de bruker jo de nymotens påfunnene, og hvis du tenker på kalifatet da, de bruker alt det de trenger også på en måte tar de det tilbake til år 700. Altså at det skal være sånn som det var nå Mohammad levde, men samtidig gjør de seg nyttig av alt det på forhånd da, sånn som muslimbrødrene, de er jo ikke en terrororganisasjon, men det er jo veldig mange som tenker, eller tror at de har en baktanke med det, og det har jeg lest. Det har vært noen artikler om at de skal bruke demokrati til de får makten, så skal de på en måte lage sine egne lover da, da har de makten, så da kan de bestemme.

Eva ønsker å gi elevene en bakgrunnsforståelse for terrorangrep, og på den måten gi elevene kunnskap om terrorhendelser i nåtiden, og dermed få kunnskap om begrepet terrorisme. Det kan tyde på at Eva ikke gir elevene en definisjon av begrepet terrorisme.

De tre lærerne jeg intervjuet har tre helt ulike tilnæringsmetoder, og det er derfor tydelig at det ikke er konsensus i skolen for hvordan en lærer skal forklare terrorisme-begrepet for elevene. Det kan tyde på at det blir opp til den enkelte lærer å forklare begrepet, og lærer står fritt til å kunne gi en forklaring, definere begrepet, problematisere begrepet eller la være å snakke om temaet i undervisningen. I mine intervjuer er Ivar den læreren som er bevisst på å legge frem flere definisjoner av begrepet, og vise til elevene at begrepet er utfordrende å definere. Kritisk sett kan en si at Ivar legger frem en relativistisk tilnærming uten å egentlig tenke over hva terrorisme egentlig er. Han viser til utsagnet «Det som for noen kan oppfattes som terrorisme, kan av andre oppfattes som en frihetskjemper» (Bjørge & Heradstveit, 1993, s. 14). Dette er en relativistisk tilnærming av begrepet, og kan bli utfordrende for elevene å forstå. Selv om begrepet kan være utfordrende å definere, er flere teoretikere samstemte om at terrorisme defineres som en bevisst handling med vold, eller trussel om vold som skaper frykt, for å skape en politisk forandring (Hoffman, 2006, s. 40). Denne definisjonen favner de fleste typer terrorisme, og vil derfor være trygg å presentere for elevene.

Dersom læreren synes det er utfordrende å gi elevene en definisjon av begrepet, vil jeg hevde at det er desto større grunn til å gi elevene noe håndfast, slik at elevene kan få kunnskap om terrorisme. Romarheim presenterer fire spørsmål, som han mener en terrorismedefinisjon bør besvare: Hvem utfører terrorisme? Hvem rammes av terrorisme? Hvilke mål har terrorister? Hva slags metoder og mekanismer aktiveres og benyttes? (Romarheim, 2013). I besvarelsen fra lærerne i mine intervjuer, var ikke dette spørsmål som lærerne besvarte. Eva gjorde et forsøk på å forklare bakgrunnen for hvorfor terrorister velger å begå et terrorangrep, og kan på den måten ha gjort et forsøk på å besvare hvilke mål terrorister har.

Patton (2008) argumenterer for at det kan være hensiktsmessig å la elevene søke informasjon om en hendelse, for videre å diskutere hendelsene i klassen. Ifølge Patton kan det bidra til at elevene ser ulike perspektiver, for videre å få kunnskap om terrorisme som begrep og knytte dette til hendelser i verden. En kan dermed argumentere for at Lise foretar et didaktisk valg og benytter dette til læring i å se flere perspektiver. Et motargument kan være at begrepet terrorisme er problematisk å definere, og dermed vil det være utfordrende for elevene å ta

stilling til en definisjonene av begrepet. På en side kan det være spennende for elevene å søke etter definisjon av begrepet, på en annen side kan dette være et knefall i undervisningen, fordi hun overlater ansvaret til elevene å definere. Begrepet terrorisme kan for mange være utfordrende å definere, og dersom lærer synes det er utfordrende, vil det være veldig utfordrende for elevene å definere begrepet. Her kan en argumentere for at dersom lærer lar elevene søke informasjon, bør i så fall lærer supplere med kunnskap, eventuelt gi elevene kunnskap om sikre kilder de kan bruke i søket.

De tolv elevene som deltok i intervjuene fikk spørsmål om hva de tenkte på når jeg sa ordet terrorisme. Elevene forklarte terrorisme med negative adjektiver som forferdelig, unødvendig, drama, idiotisk, uforståelig, frykt, skremmende. Det er oppsiktsvekkende at elevene ikke kan forklare hva terrorisme er, annet enn å bruke negative adjektiver. Det kan være flere mulige årsaker til at de ikke kan forklare hva terrorisme er. En årsak kan være at de har hatt om temaet i undervisningen, men senere glemt hva terrorisme er. Det kan også diskuteres om elevene ikke har fått en definisjon eller forklaring på hva terrorisme er. Ser vi tilbake til hva lærerne forteller om hvordan de forklarer og definerer terrorisme for elevene, er det ganske uklart for lærerne hvordan de har definert terrorisme for elevene. Med dette til grunn er det dermed forståelig at terrorisme vil være uklart for elevene.

I tillegg kan en reise en kritikk over formuleringen av mine spørsmål i intervjuet. Jeg spurte elevene hva de tenkte når de hørte ordet terrorisme. Ti av tolv elever fikk ikke spørsmål om de kunne definere terrorisme. Hadde jeg stilt spørsmål om de kunne definere terrorisme, så kan det være at jeg hadde fått klarere svar om definisjon. Jeg stilte spørsmål om hvordan lærer definerte terrorisme til to av elevene. To av elevene til Ivar forteller hvordan lærer har definert terrorisme. Følgende eksempler fra elevintervjuene illustrerer dette:

Sitat fra elev 7:

Intervjuer: Har læreren din gitt dere en definisjon på terrorisme?

Elev 7: Hm, ja, han har sagt litt sånn terror er noe som skjer mellom to land for eksempel. Så nevnt at det ene landet kanskje går til angrep på det andre landet fordi de ikke blir enige om en avtale eller et eller annet sånt. Ehm, også forklarer han hvis det for eksempel hadde vært Isis da, så forklarer han at det var Isis som gjorde det, og hvorfor de har sagt at dem gjorde det da.

Sitat fra elev 8:

Intervjuer: Forklarer han noe om hvorfor terrorister utfører et terrorangrep? Eller gir han en definisjon på terrorisme?

Elev 8: Han kommer med noen teorier, men det jo ikke sikkert de er sanne. Men han kommer med noen sånne teorier innimellom.

Ut fra svarene til de to elevene kan det tyde på at Ivar har gjort et forsøk på å forklare årsaker til terrorisme, men ikke gitt en konkret definisjon på terrorisme. Ivar forteller selv at han gir elevene flere definisjoner. Elevene gir ikke en definisjon av terrorisme, men gjør heller et forsøk på å forklare årsaker til terrorisme. Det kan være at elevene har fått en forklaring, men senere glemte hvilken definisjon Ivar har gitt dem. Det kan tyde på at eleven har manglende begreper til å forklare hva terrorisme er, dette til tross for at Ivar forteller at han gir elevene definisjon på terrorisme, og eksempler slik at elevene skal få en forståelse. Ivar viser at han synes det er problematisk å finne en gjeldende definisjon på begrepet, og en kan dermed stille spørsmål om det er derfor elevene har manglende kunnskap om hva terrorisme er, og mangler nøkkelbegreper til å forklare begrepet. Det er gjennomgående at elevene stiller spørsmål om hvordan terrorangrep kan skje, hvorfor noen velger å begå et terrorangrep, og kan tyde på at elevene har et behov for å få en forståelse for terrorisme. Det kan tenkes at det er vanskelig for elevene å få en forståelse når begrepet blir vanskelig, og blir for mange muligheter.

Vi har nå sett at begrepet terrorisme er uklart både for lærer og elev. Ivar problematiserer begrepet for elevene, Lise velger å ikke presentere en definisjon, men la det være opp til elevene å definere, Eva forteller at hun forklarer begrepet ut fra tidligere hendelser for å gi elevene en forståelse av hva som skjer nå. Det er tydelig at lærerne oppfatter temaet som et kontroversielt tema. Fallgraven ved at lærer ikke er klar i undervisningen vil være at elevene fortsetter å være uvitende om hva terrorisme er. Terroristene har som mål å spre frykt (Juergensmeyer, 2003), og ved at elevene ikke får kunnskap om hva terrorisme er og hvorfor det skjer vil elevene i verste fall gå i frykt for å bli rammet av terrorisme og ikke forstå bakgrunn og hva terrorisme er. Lærer kan med fordel fokusere på de fire sentrale spørsmålene i en terrordefinisjon, hvem utfører terrorisme? Hvem rammes av terrorisme? Hvilke mål har terrorister? Hva slags metoder og mekanismer aktiveres og benyttes? (Romarheim, 2013). Ved å fokusere på dette kan elevene få kunnskap om terrorisme.

4.3.2. Lærerne setter den planlagte undervisningen til side

Lipscomb (2002) argumenterer for at lærere kan sette planlagt undervisning til side for å hjelpe elevene til å forstå hendelser som er relevant i elevenes liv. Et gyllent læringsøyeblikk kan oppstå spontant i klasserommet, og en lærer kan gripe muligheten for å gi eleven kunnskap og innsikt i hendelser (Lipscomb, 2002). Undersøkelse utført av NOVA viser at lærere lar elever diskutere dagsaktuelle hendelser i samfunnsfaget (NOVA, 2017, s. 133). Det vil være interessant å se hvordan intervjupersonene i mine undersøkelser bruker dagsaktuelle hendelser som uforutsette terrorangrep i samfunnsfagundervisningen. Lærerne har kriterier for hvilke aktuelle hendelser de henter inn i undervisningen. Jeg presenterer følgende sitat fra Ivar:

Ivar: Ja, og jeg tenker jo at størrelse er viktig, hvis jeg ikke husker helt feil, så var det flere titals mennesker som gikk, [...]

Så derfor prøver jeg å spre det rundt i verden. Rett og slett. Ja, det vil jeg si at er et kriterie.

Ivar har størrelse på terrorangrep og geografi i verden som kriterier for hvilke hendelser han henter inn i undervisningen for å skape et læringsøyeblikk. Han forteller videre:

Ivar: Ja, det er jo virkeligheten, samfunnsfag handler jo om det samfunnet vi lever i. De endringene som har vært selvfølgelig, gjennom historie som også er. [...] og når terror skjer, så rammes mennesker, og jeg tenker absolutt at samfunnsfag handler om mennesker først og fremst, og ikke det som står i boka. Hehehe, det handler om virkeligheten, og det er jo det vi lever i. Men for å si det da, jeg tar det som har vært presentert i nyhetene og i media, det gjorde jeg da i 2015 med det som skjedde i Paris, snakker om hele angrepet, vi ser hvor ting har skjedd osv, også gikk jeg inn på og øke bevisstheten på hvordan terroren har utviklet seg, og da har jeg vist hvem som, ja tenk deg at vi hadde da snakket om det som skjedde i Paris, så snakket vi om hva terrorisme er, det knyttes opp mot Anders Behring Breivik, som de kjenner godt, de hadde hørt om det og snakket om det, gjentar kanskje hva det var som skjedde og hva ABB gjorde, også så vi på statistikken over terrorangrep, som var hentet fra globalterrorismdatabase, som da var kilden. Jeg synes det er viktig å vise at jeg har troverdige kilder og at jeg har sjekket det ut, og ikke noe jeg bare har hentet fra en avis. Og i dag med begrepene som fake news og falske nyheter, så synes jeg det er enda viktigere og vise elevene at det er ikke noe vi kun finner et sted, men det er troverdige kilder. Og vi snakker da om 70-taller med IRA, ETA i Spania, i Tyskland osv, og toppåret da i 79, også ser vi at det skjer vesentlig mindre nå.

Ivar begrunner viktigheten av å trekke inn en aktuell hendelse i samfunnsfaget, på grunn av aktualiseringen i faget. Han argumenterer for at faget handler om samfunnet og virkeligheten vi lever i. I tråd med Lipscomb (2002) kan det tyde på at Ivar ser læringspotensial i uforutsette terrorangrep, og setter den planlagte undervisningen på vent for å snakke om aktuelle hendelser. Ivar benytter en uforutsett hendelse til å øke bevisstheten om terrorisme, og presenterer statistikk for elevene. Dette samsvarer med Koritzinsky (2012) sine råd om å danne en motvekt til de negative sidene i massemediene. Det kan tyde på at Ivar ønsker å bevisstgjøre elevene på bruken av massemediene, og deres fremstilling av informasjon av et terrorangrep (Koritzinsky, 2012). Eva viste også interesse for å skape et gyllent læringsøyeblikk. Sitat fra Eva illustrerer dette:

Eva: Jeg tar det siste som har fått oppmerksomhet i mediene [...]

Eva har oppmerksomhet i mediene som et kriterium for å hente inn hendelsene i undervisningene. Videre sier hun dette:

Eva: Jeg tenker at samfunnsfag, det er ikke bare fra gammelt av, men det er dagens, så når det har vært skoleskyting, terrorhandlinger, biler som har kjørt inn i folkemengder, så har vi alltid tatt opp det. Og elevene har fått beskjed om å høre på nyhetene i tre minutter hver dag minst. For nyhetene er veldig ofte korte på tre minutter.

Eva forklarer at hun tar opp de uforutsette hendelsene i samfunnsfaget, fordi samfunnsfaget skal være aktuelt. Eva benytter mediens dagsorden for å skape et læringsøyeblikk, og har en forventning til elevene, om at de skal være oppdatert på nyhetsbildet. Ifølge Koritzinsky (2012) kan dette skape et faglig engasjement blant elevene. Det viser at Eva har som faglig mål å bevisstgjøre elevene. I intervjuet viser Lise at hun også diskuterer aktuelle hendelser i samfunnsfaget. Lise forteller:

Lise: Nei, ingen gjennomtenkte kriterier. jeg tar det litt som det kommer. [...] Ehm, nei, det blir litt sånn vi diskuterer hva som har skjedd i verden, men ikke noe som, nei, ikke noe målsetting sånn sett.

Lise har ingen gjennomtenkte kriterier for hvilke uforutsette hendelser hun henter inn i undervisningen. En årsak kan være at hun ikke er bevisst på hvilke faglige kriterier hun har. En annen årsak kan være at hun er spontan i klasserommet og skaper spontane

læringsøyeblikk, men samtidig er hennes svar noe unnvikende og nølende, noe som kan tyde på at hun ikke bevisst på hvilke faglige mål hun har for å trekke inn uforutsette hendelser i undervisningen. Lise forteller videre:

Lise: [...] Så jeg tar det med meg inn når det er store hendelser som har skjedd, eller hvis det passer til temaet vi jobber med, i eventuelt diskusjoner [...]

Lise viser også til aktualitet i samfunnsfaget. Hun begrunner ingen faglig målsetting med aktuelle hendelser i samfunnsfaget, men forteller at hendelsene kan komme opp spontant i diskusjon.

Klafki understreker at didaktikkens oppgave er å bidra til at elevene utvikler kategorier, slik at de kan erfare og handle i verden. Lærerens oppgave er å velge innhold og pensum som samsvarer med dette (Hohr, 2011). Med dette kan en argumentere for at lærere kan hente inn aktuelle hendelser i undervisningen og skape et gyllent læringsøyeblikk. Både Ivar og Eva begrunner innholdet i undervisningen ut fra elevenes hverdag og fremtid (Hohr, 2011). Både Patton (2008) og Lipscomb (2002) viser til at en lærer kan bruke aktuelle terrorhendelser til et gyllent læringsøyeblikk, og skape et læringsøyeblikk ved å spørre elevene om hva de tenker, eller gripe muligheten når elevene stiller spørsmål om aktuelle hendelser (Lipscomb, 2002). Det kan se ut til at Ivar og Eva skaper et gyllent læringsøyeblikk ved å gripe tak i muligheten når de får den. Lise har derimot ikke hatt en tydelig målsetting med diskusjon av aktuelle hendelser i samfunnsfaget.

Uforutsette terrorangrep kan være utfordrende å snakke om i undervisningen, da hendelsen er pågående, og lærer ikke vet utfallet av hendelsen. Det er pågående hendelser som en ikke kan plassere i et etablert narrativ (Rüsen, 2007). Samtidig kan det å undersøke et uforutsett terrorangrep kunne ha en læringsverdi i seg selv, ved at lærer ikke har en fasit. Lærer kan sette av tid til å la elevene finne informasjon om terrorangrepet, hvem har utført terrorangrepet? Hvem er rammet? Hva var årsakene til terrorangrepet? Elevene kan innhente informasjon, prosessere og diskutere hendelsen (Patton, 2008).

Patton (2008) mener at en kan utvikle kulturell kompetanse og empati ved bruk av aktuelle hendelser og kriser i undervisningen. Undervisningen kan være en arena for elevene til å undersøke kriser, og det skapes en læringsprosess ved at elevene kan undersøke krisen fra to perspektiver: For det første kan elevene søke informasjon om hendelsene, og finne både

informasjon og utelatt informasjon. For det andre kan en lærer la elevene undersøke hva hendelsen faktisk er. Å skape en diskusjon om hendelsene og holde fokus på å plassere hendelsene i et større politisk, kulturelt og historisk kontekst (Patton, 2008). Med dette kan en argumentere for at en skaper et læringsutbytte av en krisesituasjon (Schultz & Raundalen, 2003).

Mine funn viser at to av tre lærere har som mål å bruke aktuelle hendelser i samfunnsfaget. Ivar og Eva viste i intervjuene at uforutsette terrorhendelser kunne benyttes for å gi elevene kunnskap og forståelse for samfunnet, i samtid og historie. Lise forteller at aktuelle hendelser kan komme opp spontant i diskusjon, men hun bruker ikke hendelsene med et fastsatt faglig mål. Videre skal vi se elevenes opplevelse av aktuelle hendelser i samfunnsfaget.

4.3.2.1. Elevenes opplevelse av det gyldne læringsøyeblikket

Det er interessant å se hvordan elevene opplever at uforutsette terrorhendelser blir behandlet i faget. Som vi skal se opplever elevene i stor grad at undervisningen om terrorangrep har bestått av samtale, og av å slå opp informasjon om terrorangrep på internett, og eventuelt lese i lærebøkene. Elleve av tolv elever forteller at de har samtale om uforutsette terrorangrep i samfunnsfaget. Det er imidlertid uklart om det er med tidligere eller nåværende lærer, da dette ikke fremkommer i intervjuene.

Ved å se på hva elevene svarer i intervjuene kan vi se hvilket læringsutbytte elevene opplever å sitte igjen med. Åtte av tolv elever gir uttrykk for at lærer forteller mye av det samme som står i mediene. Følgende elevsitater eksemplifiserer dette:

Elev 9 forteller:

Intervjuer: Syns du det er en forskjell på hvordan læreren din forklarer terrorisme, og hvordan mediene fremstiller det?

Elev 9: Ehm, jeg tror kanskje begge to har kanskje, ehm, ganske like meninger om det, hvis læreren har snakket om det, så har det vært av terrorisme ut ifra hva hun ser i media, så er det akkurat det samme som å se i medier, og de kan, ehm, og eh, nei, jeg vet ikke hva jeg skulle si.

Det tyder på at elev 9 opplever at lærer gjentar informasjon fra mediene. Dette er hva elev 6 sier:

Intervjuer: Syns du det er en forskjell på hvordan læreren din snakker om terrorisme og hvordan terrorisme blir skrevet om i mediene?

Elev 6: Ehm, kanskje noen ganger, det kan hende at hvis man ser på mediene at det noen ganger er litt vanskelig skrevet da. Mens læreren forklarer det litt bedre da, sånn at man kanskje skjønner det litt bedre da, ehm, hva de mener da.

Elev 10 forteller:

Elev 10: Mediene forklarer det veldig sånn, hm, ja, hva skal man si da, veldig sånn panisk da, mens læreren forklarer det mer sånn kontrollert og, ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, jeg.

Sitatene viser at elevene opplever at lærer gjenforteller informasjon fra mediene. Elevene har et behov for å snakke med en voksenperson eller lærer om hendelsene for å få en forståelse for det som står skrevet. Det er gjentakende i mine elevintervjuer av elevene beskriver informasjonen i mediene som panisk og dramatisk.

Det er et flertall av elevene opplever at lærer gjentar mediene. En kan argumentere for at dette er informasjon elevene kan lese om selv, men samtidig trenger hjelp av lærer til å forstå informasjonen. Faren for at elevene opplever at lærer kun gjentar informasjon fra mediene, vil være at elevene opplever at det er meningsløst å snakke med en voksenperson om temaet.

Sitatet fra elev 11 nedenfor illustrerer dette:

Intervjuer: Er det noen terrorangrep som har skjedd, som du skulle ønske læreren din hadde snakket om?

Elev 11: Hm, nei, jeg har ikke følt at jeg har hatt noe behov for det. Jeg føler at jeg har fått vite nok gjennom nyheter og sosiale medier.

Elev 11 har ikke et behov for å snakke med en voksenperson eller lærer om aktuelle terrorangrep, for eleven mener at det er tilstrekkelig med informasjon i mediene. Selv om det er kun en elev som nevner dette eksplisitt, vil jeg poengtere at elevene kan oppleve det som meningsløst, dersom lærer gjentar det samme som mediene. En kan dermed argumentere for å benytte hendelsene til et dypere læringsutbytte.

Koritzinsky (2012) sier at lærer bør være bevisst på bruk av massemediene og kompensere mot den negative fremstillingen i mediene. Elevene i mine intervjuer fortalte at lærerne gjenfortalte informasjon fra mediene, men på en roligere måte. Det kan se ut til at Ivar har vært bevisst i bruk av massemediene, og gjort et forsøk på å veie opp mot det negative fokuset i mediene, dette er noe han selv var bevisst på i intervjuet. Hvordan Lise og Eva gjør dette, kommer ikke tydelig frem i intervjuene, men elevene forteller at de sier omtrent det samme som mediene. Det kan antyde at de ikke danner en motvekt til mediene, men heller presenterer fakta fra mediene. Både Patton (2008) og Koritzinsky (2012) ser potensiale i bruk av massemediene i undervisningen, dersom lærer er bevisst på bruken, i den grad massemediene kan brukes til å vise enkeltmenneskers historier for å knytte hendelser til elevenes livsverden. Mediene kan benyttes til å se sammenhenger mellom enkeltmenneskers levekår og samfunnsmessige strukturer (Koritzinsky, 2012). Schultz og Raundalen (2003) legger også frem tre steg for hvordan lærer og elever kan arbeide gjennom en krise, slik at elevene kan oppnå et læringsutbytte av krisesituasjonene. En kan argumentere for at systematisk arbeid kan gi et økt læringsutbytte. De tre lærerne forteller at de benytter mediene aktivt i undervisningen, men særlig Ivar skiller seg ut ved at han tilføyer tilleggsinformasjon som statistikk og faktainformasjon. En kan stille spørsmål om den informasjonen Ivar gir elevene er med på å berolige elevene og forberede elevene på styrke elevene til å møte et terrorangrep i mediene senere.

Oppsummert forteller elevene at deres opplevelse av de uforutsette terrorangrep i samfunnsfagundervisningen består av formidling av informasjon fra mediene, men samtidig at lærer formidler informasjon på en betryggende måte.

4.3.2.2. Drøftelse av hvordan undervise i et kontroversielt tema

Uforutsett terrorangrep kan være kontroversielt og sårbart tema (Gereluk, 2012). Et kontroversielt tema som terrorisme og terrorangrep forutsetter et godt klassemiljø og et godt diskusjonsklima. Mine funn viste at elleve av tolv elever fortalte at undervisning om uforutsette terrorangrep besto av samtale. Patton (2008) argumenterer for viktigheten av et godt klassemiljø i arbeidet med kontroversielle temaer, slik at elevene føler trygghet til å dele og delta i samtale.

Uforutsette terrorangrep kan være utfordrende å snakke om. La oss se på hva elevene sa om hvilke hendelser lærerne snakker om. Vi så tidligere at Ivar la vekt på å gi elevene kunnskap om statistikk for terrorangrep, og ville gi elevene en forståelse av at antall terrorangrep har gått ned de siste årene. Tre av fire av elevene til Ivar forteller at Ivar har vist PowerPoint med informasjon, og vist statistikk over antall terrorangrep. Følgende sitat fra elevintervju illustrerer dette:

Intervjuer: Kan du fortelle meg om noen terrorangrep som læreren din har snakket om i undervisning?

Elev 5: Jeg husker veldig godt Twin Towers i hvertfall. Det er den som jeg tror vi har snakket mest om, sånn i undervisning. Ehm, og litt sånn IRA på 70-tallet, og ting som skjedde da.

Intervjuer: Kan du fortelle meg hva dere gjorde i undervisningen?

Elev 5: Det har ofte vært en del PowerPoint, også har vi fått sett en del på statistikk og litt forskjellige artikler som kan ha blitt lagt ut om ting, da.

Ut fra elevenes opplevelse av undervisningen kan det tyde på at elevene sitter igjen med kunnskap om terrorangrep, og utvikling av terror gjennom tidene. Samtidig forteller elevene at de har lest artikler sammen med Ivar som gir informasjon om aktuelle terrorangrep. Det er interessant at Ivar har valgt å legge vekt på eldre hendelser, fremfor hendelser som preger nyhetsbildet i dag. Elevene forteller om terrorhendelsene 11.september, 22.juli, samt eldre hendelser fra 70-tallet. Det interessante er at det er disse hendelsene elevene trekker frem i intervjuene, ikke er nyere terrorangrep, som får stor plass i dagens mediebilde. Dette er hendelser som de voksne husker og har et minne av. Elevene som deltok i mine intervjuer var ikke født 11.september 2001. En årsak kan være at dette er hendelser læreren bruker i undervisningen, for dette er hendelser som er kjente og bearbejdede hendelser, som lærer vet utfallet av. Terrorangrepene 11.september og 22.juli er kollektive minner, som representerer fortiden (Rüsen, 2007). Rüsen understreker at både kollektive og kulturelle minner er viktige i historisk bevissthet. Samtidig er «responsive minner», selvopplevd og som fester seg i hukommelsen. Disse minnene kan ta tid å prosessere, bearbejde og behandle (Rüsen, 2007). Uforutsette hendelser som terrorangrep vet vi ikke utfallet av, og lærer står i en posisjon til å velge hvilken rolle de skal ta, hvilke faglig perspektiv de skal ta, og hva de skal legge vekt på, og ikke legge vekt på. Det kan være et trygt valg å snakke om hendelser som vi allerede vet

utfallet av. Fallgraven vil være at elevene ikke får muligheten til å forberede seg på å takle uforutsette hendelser i fremtiden.

En lærer kan oppleve det som ubehagelig å miste kontrollen når det er en uforutsett hendelse man ikke vet utfallet og de langsiktige konsekvenser av. Iversen (2014) hevder en diskusjon kan fremme læring hos elevene. Han argumenterer for uenighet som en fordel, som på sikt kan gi elevene økt innsikt, samt skape forståelse for andres synspunkter. Med dette til grunn kan vi argumentere for at lærerne bør fremme diskusjonene og skape et godt og gyllent læringsøyeblikk, der elevene får mulighet til å diskutere og snakke sammen om hendelsene. Lærerne i mine intervjuer uttrykker at de legger til rette for at elevene kan snakke om uforutsette terrorangrep.

Læreren må derfor ikke være redd for å diskutere de uforutsette hendelsene som vi ikke vet utfallet av, som de ikke har kontroll på, og som elevene stiller mange spørsmål om. For det er disse sakene som skaper engasjement blant elevene. Disse sakene har ingen løsning, og det skaper en gyllen mulighet til å la elevene gjøre opp sin egen mening og holdning. Patton (2008) og Gereluk (2012) argumenterer for å la elevene få muligheten til å stille spørsmål og utforske. Patton (2008) legger frem tre spørsmål: Hvorfor skjer slike hendelser? Hvordan kan vi være håpefulle i usikre tider? Hvordan forbinder humanitære kriser ulike lokalsamfunn og gruppe mennesker? Kan disse spørsmålene til Patton utfordre elevene til å tenke kritisk om en hendelse? Dersom lærer ikke sitter med informasjon og kunnskap om terrorangrepene, er dette en gyllen mulighet til å la elevene få hente inn informasjon om det uforutsette terrorangrepet selv. Hvem er involvert? Hvor skjedde det? Hva er årsaken til terrorangrepet? Med dette er vi over på Romarheim (2013) sine spørsmål som definerer terrorisme.

Funnene viser at uforutsette terrorangrep og terrorisme kan være sårt og kontroversielt tema. Lærere kan diskutere eldre terrorhendelser i undervisningen for å skape en forståelse for terrorisme hos elevene.

4.3.2.3. Elevenes engasjement i uforutsette hendelser

Undersøkelsen utført av NOVA viste at elever var oppdatert på nyhetsbildet både nasjonalt og internasjonalt (NOVA, 2017, s. 76). Dette samsvarer med mine funn i elevintervjuene, der elevene forteller at de er oppdaterte på nyhetsbildet. Elevene som deltok i mine intervjuer

brukte ord som «interessant» og «spennende» om temaet. I intervjuene fortalte ni av tolv elever at de ønsker å snakke mer om uforutsette terrorangrep i samfunnsfagundervisningen. Dette er to elevsitater som eksemplifiserer dette:

Elev 2: Eh, ikke som jeg kommer på, men det hadde vært veldig fint å snakke enda mer om det enn det vi gjør da, for det er veldig spennende.

Elev 2 viser engasjement og ønsker å snakke mer om temaet. Sitat fra elev 9 tydeliggjør elevens interesse for tematikken:

Elev 9: Jeg synes det var kjempebra og veldig, ehm, lærerikt og viktig siden, jeg synes egentlig det er mye bedre å lære om slike ting er mye bedre å lære om slike ting som er viktige og kunne forstå i dagens, ehm, ja, i dagens samfunn

Elevene forteller at det er et spennende tema. Elev 9 forteller at det er ønskelig å lære om temaet terrorisme. Vi kan dermed fastslå at dette er et tema som engasjerer elevene.

I undervisningen kan elevene få muligheten til å utøve demokratiske ferdigheter ved å diskutere temaer som engasjerer dem (Anker & von der Lippe, 2015). Forskning viser at demokratisk medborgerskap kan være en tydelig link til temaet terrorisme. Det fremkommer derimot ikke i mine lærerintervjuer om de benytter temaet i arbeidet med demokratiske ferdigheter. Det vil derfor være utfordrende å drøfte et lærerperspektiv.

Anker og von der Lippe (2015) argumenterer for at demokratisk medborgerskap i undervisningen og i utdanningen vil styrke demokratiet, bekjempe fremmedfrykt og rasisme. Her kan en argumentere for at terrorangrepene vil kunne åpne for diskusjon om disse temaene. Iversen (2014) argumenterer for at diskusjon i undervisning kan være positivt, da elevene kan kunnskap om samfunnsdeltakelse. Samtidig kan elevene forholde seg til utfordrende problemstillinger, og hverandres meninger, som kan skape læring (Iversen, 2014). Stray (2014) argumenterer for at demokratisk medborgerskap må læres. Stray hevder medborgerskap er avhengig av handlingsrom for deltagelse i det aktuelle samfunnet elevene befinner seg i. Klasserommet kan være stedet der elevene kan få mulighet til å utøve demokratiske ferdigheter.

Elevene er engasjert og interesserte i tematikken terrorisme. Ni av tolv elever ønsker å snakke mer om de uforutsette terrorangrepene i undervisningen. Dette er et tema elevene ønsker å lære mer om, og de syns er lærerikt.

4.3.2.4. Behovet for Kritisk tenkning

I dette kapittelet vil jeg drøfte funn fra intervjuene, som jeg har vist til tidligere, og diskutere behovet for kritisk tenkning i risikosamfunnet. NOU viser at det stilles krav til at elevene skal både håndtere kompleks informasjon og kunne ta en kritisk vurdering av informasjon (NOU 2015:8, s. 22). Det kommer tydelig frem at digital informasjon kan være skapt av personer og organisasjoner med andre formål, som eksempelvis terrororganisasjoner. Elevene må kunne foreta en etisk vurdering og utvise dømmekraft som inngår i den kritiske vurderingsevnen (NOU 2015:8, s. 21). Torgersen og Sæverot (2012) understreker at det er nødvendig at elevene tilegner seg kritisk kompetanse til å kunne fange opp ekstreme ideologiske budskap og trusler som endrer karakter i fremtiden.

Funnene fra elevintervjuene viste at samtlige elever fikk informasjon om terrorangrep fra sosiale medier. Med dette kan man argumentere for et fokus på kritisk tenkning i samfunnsfagundervisningen. Den enorme informasjonsflyten skaper et behov for å danne elevene til å tenke kritisk (Bøe-Hansen, 2015).

To av tolv elever i mine intervjuer forteller eksplisitt at de er opptatt av å være kildekritiske. Samtidig kan en se antydninger til at de andre elevene også er opptatt av å være kildekritiske. Dette fremkommer i intervjuene gjennom at de er kritiske til hvordan mediene fremstiller terrorangrep. Fem av tolv elever i mine intervjuer er kritiske til mediene, og forteller blant annet at de opplever at mediene overdramatiserer og er paniske. Samtidig forteller elevene at de har et behov for at en voksenperson forklarer informasjonen i mediene. Vi så tidligere at elevene opplevde at lærer gjentok samme informasjon som i mediene. Dersom lærer gjentar informasjonen som blir presentert i mediene lærer elevene å ha tillit til mediene, fremfor å lese med et kritisk blikk.

I forlengelsen av dette er Bøe-Hansen (2015) klar på å utvikle elevene til å tenke kritisk til informasjon, kan en lærer forberede elevene på en fremtid med stor informasjonsflyt i risikosamfunnet. Elevene kan lære å trekke ut informasjon, men og som en forberedelse

dersom det skulle oppstå en ny terrorhendelse (Bøe-Hansen, 2015). Torgersen og Sæverot hevder kritisk tenkning kan danne grunnlag for bevissthet, forståelse og refleksjon for hendelser. Kritisk tenkning kan være nødvendig for å forberede elevene på uforutsette hendelser i fremtiden.

Lim (2014) argumenterer for at samfunnsfaget skal både informere og utvikle rasjonelle deltakere i samfunnet, og ha fokus på kritisk tenkning vil kunne forberede elevene til å kunne ta gode vurderinger i fremtiden. Vi kan se at Ivar har et fokus på at elevene skal lære å være kritiske til informasjonen de får i mediene, spesielt i tiden med fake news. I mine intervjuer forteller fem av tolv elever eksplisitt om kritisk tenkning, en kan derfor si at det er behov for fokus på kritisk tenkning i fremtiden. Lim argumenterer for at kontroversielle problemstillinger kan være en ressurs i arbeidet med kritisk tenkning (Lim, 2014). Temaet terrorisme kan være et kontroversielt tema (Gereluk, 2012). En kan dermed argumentere for at elevene kan diskutere temaet terrorisme, som vil kunne få frem flere synspunkter, perspektiver og argumenter i en diskusjon. På denne måten kan elevene diskutere ulike argumenter og problemstillinger knyttet til temaet (Lim, 2014). Lim sitt argument om diskusjon av kontroversielt tema kan vi se i sammenligning av Iversen og uenighetsfellesskapet (Iversen, 2014). Diskusjon om kontroversielle temaer som terrorisme kan fremprovosere sterke følelser og meninger. Samtidig kan det være positivt da elevene får øvelse i ytring, argumentasjon, innsikt og forståelse for andre. Samtidig som elevene må øve på å ta i bruk nøkkelbegrepet i faget (Mathè, 2015).

Siegel hevder kritisk tenkning innebærer at en har ferdigheter eller evner av grunnvurderinger og evnen til å kunne engasjere og bli styrt av vurderinger (Siegel, 2010). Ved at elevene kan få kunnskap om hvordan de kan tenke kritisk om hendelser de leser om i massemediene og sosiale medier, kan de utdannes til å håndtere effekten av en uforutsett hendelse, som i denne sammenhengen vil være et uforutsett terrorangrep (Bøe-Hansen, 2015). Ifølge Siegel er kritisk tenkning fundamentet for solide beslutninger, og for hvordan man skiller gode resonnementer eller idealer fra dårlige (Siegel, 2010). Østerud argumenterer for at elevene må dannes til å ta fornuftige valg i risikosamfunnet. Dette på grunn av at samfunnet har en økende kompleksitet som krever kunnskap, kritisk og skeptisk holdning (Østerud, 2015).

Ifølge Klafki vil utvelgelse av faglig innhold åpne elevene for verden, og omvendt (Hohr, 2011). Som vi så tidligere er ni av tolv elever engasjert i tematikken uforutsette

terrorhendelser og terrorisme. Elevene ønsker å lære mer om temaet, og synes det er spennende. Dette kan være et argument for å benytte hendelsene i undervisningen til å åpne verden for eleven, og eleven for verden, samtidig utvikle elevene til en kritisk holdning. Klafki stiller spørsmål om hvordan undervisningsinnholdet kan knyttes til elevens livsverden (Hohr, 2011). Mine funn viser at elevene er oppdaterte på nyhetsbildet, noe som viser at tematikken kan knyttes til elevenes livsverden. Bruken av hendelsene i undervisningen kan åpne elevene til å utvikle kritisk holdning, evne til å argumentere, og få forståelse for verden som en helhet. Klafki hevder at elevene må få kunnskap i hvordan løse tidstypiske nøkkelpoblemer ved å få tilgang til redskaper som tillater grunnleggende refleksjoner om menneskets forhold til verden med ideologi, åpenhet om verden, spørrende innstilling til verden ved å lete etter generelle sammenhenger og bakenforliggende årsaker, kjennskap til kanaler for å skaffe seg nødvendig informasjon (Hohr, 2011). Dermed kan en argumentere for bruk av internett og medier som en kanal til å tilegne seg informasjon.

Skolens mandat er å forberede elevene på fremtiden, og som Klafki understreker er danning tilknyttet samfunnet, og samfunnet er skapt av mennesket (Hohr, 2011). Dermed må elevene kvalifiseres til samfunnet, dette kan en lærer gjøre med å reflektere over samfunnet gjennom samtale og samarbeid.

Oppsummert viser mine funn at ni av tolv elever er engasjerte i temaet terrorisme, og vi kan derfor fastslå at bruk av hendelsene vil åpne verden for eleven (Hohr, 2011). To av tre lærere er bevisste på bruk av aktuelle terrorhendelser i samfunnsfagundervisningen. Samtidig kan vi se at det er spesielt Ivar som knytter uforutsette terrorangrep opp mot kritisk tenkning i samfunnsfaget. Åtte av tolv elever opplever at lærere gjenforteller informasjon fra mediene. Samtidig er fem av tolv elever kritisk til informasjonen i mediene.

4.3.3. Et faglig perspektiv: Aktør versus struktur-perspektivet

Tidligere har vi sett hvordan samfunnsvitenskapen kan gi svar på hvorfor-spørsmålet ved å se på sosiale strukturer og enkeltindividers handlinger og valg. Det er sentralt i samfunnsfaget å finne forklaringer på sosiale fenomener (Gilje & Grimen, 1993). Aktør versus struktur er sentrale begreper i faget, og kan bidra til å se sammenhenger og reflektere over aktørers valg og sosiale strukturer. Derfor, i forklaringen av terrorangrep og terrorisme kan aktør og struktur være sentrale begreper.

Etter et uforutsett terrorangrep er det mange spørsmål som melder seg. Hvem har utført terrorangrepet? Og hvordan kan en forklare elevene årsakene til at mennesker utfører terrorhandlinger? Hendelsene kan skape en mulighet til å diskutere individ og samfunn i en faglig diskusjon.

To av tre lærere fortalte eksplisitt at de hadde et fokus på enkeltindivid i forklaringen av et terrorangrep. Jeg vil først vise til sitat fra Ivar:

Ivar: Så da har du det jeg tenker at er den røde tråden da, gjennom hele å bevisstgjøre. Ja, det skjer, det skjer i hele verden og det er ulike mennesker som gjør det, og det er mennesker som blir drept og skadet, men sannsynligheten for at du skal havne der, den er fryktelig liten. Også snakker vi om hvordan vi kan unngå at vi får en ABB i vår klasse eller på vår skole, eller i vårt samfunn. Det trekker vi også inn, og det er inkludering. Så den tanken ligger der, at vi må ta vare på hverandre og sørger for det. Da snakker vi litt om ABB og bøker jeg har lest om han, og han var en ensom ulv i oppveksten, og har hatt en oppvekst med mor som ikke har vært særlig god.

Ivar trekker inn ABBs oppvekst og psykologi som forklaring. I likhet med Ivar knytter Eva også begrepet «ensom-ulv». Følgende sitater fra Eva:

Eva: [...] men det hender at vi knytter det til andre ting da, for eksempel det med sånne ensomme ulver som ikke, ja, som mangler nettverk og som begår disse handlingene da. I hvertfall så er det mange av disse handlingene som har blitt begått av, ja, sånn i vesten da. Så det tar vi opp da hver gang, at dere har ansvar dere og for at folk ikke skal være alene. Det er vanskelig

[...] vi har jo snakket litt om de norske som på en måte har reist til Syria, og som har blitt krigere der da, og at veldig mange av dem har vært ensomme, de har ikke hatt et nettverk, og da begynner de å søke etter det, og da finner de noen, som de kanskje syns er, ja, så jeg prøver alltid å finne, eller forklare dem en bakgrunn. Så jeg sier at de

faktisk, dere som sitter her nå har et ansvar for at ingen på dette trinnet blir terrorister.

Utsagnene viser at lærerne har et fokus på aktør-perspektiv. De går inn på individenes egenskaper og atferd og hvordan de skaper et sosialt fenomen som terrorisme. Her kan det innvendes at de også trekker inn oppvekst, ekskludering og ekstremisme. Det kan tyde på at lærerne ser på hvordan terrorister er individer fanget av strukturer i samfunnet (Gilje & Grimen, 1993). Sitatene viser at Eva og Ivar illustrerer med ABB hvordan traumatiske hendelser i livet kan påvirke et enkeltindivid til å utvikle et indre hat (Fangen, 2012). Fangen hevder en må forklare en terrorist handlinger ut fra flere faktorer, og et mellomstandpunkt mellom psykopatologiske forklaringer og politiske og ideologiske forklaringer (Fangen, 2012). Dermed kan en trekke inn både bakgrunn, oppvekst, sosialisering, familie og venner, samt politikk og samfunn som kan ha være forklarende for en terrorist handlinger. På denne måten legger man ikke hovedansvar på individ eller samfunn (Claussen, 2012). Fangen ser på både det individuelle perspektivet, og det kollektive perspektivet, og en kan argumentere for at lærer kan bruke begge perspektivene i undervisningen med elevene.

Begge lærerne benytter begrepet «ensom-ulv» i sin forklaring. Claussen (2012) viser til hvordan begrepet «ensom-ulv» ble benyttet i mediene etter terrorangrepet 22.juli, og knyttet opp mot ABB som en gal mann. Det kan dermed se ut til at lærerne benytter psykologi og individuelle særtrekk i forklaringen. Mediebildet kan være årsaken til at lærerne knytter begrepet til terroristen. Sitter (2017) viser også hvordan ABB skapte et fokus på hvordan et enkeltindivid kunne utføre terrorisme på egenhånd uten støtte fra en større organisasjon. Denne endringen kan også være en årsak til at lærerne benytter begrepet «ensom-ulv» i sin forklaring til elevene. Lærerne har ikke et fokus på motivforklaringer, som ekstreme holdninger ideologi og ekstremisme (Fangen, 2012). Tidligere undersøkelser utført av Anker og von der Lippe (2016) viste at lærere ikke ønsket å videreformidle terroristens ekstreme holdninger. Dette kan være grunnen til at lærerne i mine intervjuer velger å se vekk fra ABBs ideologiske budskap, og heller se på ABB som aktør og avviker i samfunnet.

Lærerutsagnene viser at begge fokuserer på inkludering i samfunnet. Både Ivar og Eva ønsker å bevisstgjøre elevene på at alle har et ansvar for at ingen skal føle seg ekskludert. Claussen (2012) advarer mot å legge hovedansvaret for en terrorhandling over på samfunnet, og vekk fra terroristen som enkeltaktør. Claussen understreker at det er nødvendig å holde

enkeltaktøren ansvarlig for egne valg i samfunnet. Det kan likevel argumenteres for viktigheten for bevisstgjøring av inkludering og samhold. Samtidig som elevene ikke skal føle ansvar dersom enkeltindivider skulle være tilbøyelige for ekstremisme.

En lærer kan også benytte det strukturelle perspektivet i forklaringen av et terrorangrep. Ved å se på det strukturelle perspektivet, må en søke å forstå individet og den posisjonen det har i det sosiale systemet (Gilje & Grimen, 1993). Som vi så ovenfor benyttet Eva aktør-perspektiv i forklaringen av et terrorangrep. Hun forteller at hun i tillegg forklarer ut fra det strukturelle perspektivet. Eva forteller:

Intervjuer: Trekker du da inn aktør og struktur perspektivet?

Eva: Ja, jeg bruker, ja, de har jo ganske god oversikt over imperialismen og jeg tenker at mye av det som har skjedd er på grunn av "vår" oppførsel tidligere i århundrene. Så jeg forsøker å få dem til å se noen sammenhenger. Selv om ikke alt har sammenheng med det, så hvertfall en del av krigene har sammenheng med det.

Utsagnet viser at Eva har vektlagt storsamfunn og strukturer i sin forklaring. Lise trekker frem strukturelle årsaker i forklaringen av et terrorangrep. Dette forteller hun:

Lise: Egentlig så har vi hatt en annen vinkling, og det er hvordan terrorisme kan bli misbrukt av for eksempel stater som kaller enkeltpersoner terrorister for og, hm, som skrekk til befolkningen, da. Og nå har vi fem personer hvor de skal ta for seg og alle er dømt for terrorisme uten rettsak, da selvfølgelig, ehm, og hvordan de blir behandlet, ehm, og hvordan de blir belyst. En annen stor ting, hm, da har vi vært inne på terrorisme. Hm.. Vi har også hatt fn rollespill, der har de hatt en klarere definisjon med en konfliktløsning i forhold til Jemen, og hva som er forskjell på krig og terrorisme har vært fokuset der, og hvordan ehm.. Terrorismen... Ehm.. Og Terrorgrupper.. Ehm.. Spredning av de til ulike deler nå særlig med tanke på Midtøsten. Og hvordan de har fått gro og grobunn. Og hvordan de, ja, grunner til hvorfor de utvikler seg i ulike retninger, og hvilken betydning og konsekvens de har for det samfunnet der de opererer mest da, som er Midtøsten.

Funnene viser at de to lærerne kobler ekstremisme og terrorisme til samfunnsstrukturer. De ser på hvordan enkelte stater behandler befolkningen, samt hvordan terrororganisasjoner har fått grobunn og mulighetene til utvikling i samfunnet. Eva og Lise refererer til stat, samfunn, hendelser, og strukturelle årsaker i forklaringen på hvorfor et terrorangrep kan skje. Dermed ser de på individets handlinger, hvordan det kan forstås og forklares ut fra posisjonen det har i det sosiale systemet (Gilje & Grimen, 1993). Lærerne legger til grunn en forklaring som tar sikte på det sosioøkonomiske i verden i sin forklaring.

Ivar benytter er aktør-perspektiv, mens Eva begrunner i både aktør og struktur-perspektivet, og Lise bruker struktur-perspektivet. Funnene viser at de tre lærerne benytter ulike metoder for å forklare bakenforliggende årsaker til terrorisme til elever.

4.3.3.1. Elevenes forståelse av årsaksforklaringer

Mine funn viser at de tre lærerne har ulike forklaringer for hvordan et terrorangrep kan skje. Men bruker lærerne begrepene eksplisitt overfor elevene? Og hvilken forklaring opplever elevene at de får i undervisningen? I følgende skal vi se funnene fra elevintervjuene.

Det er imidlertid en liten gruppe på tre elever som nevner temaet aktør og struktur i mine intervjuer. To elever fra Eva sin klasse forteller:

Elev 2: Vi har jo snakket om at de kanskje ikke har hatt det så bra i oppveksten, og har kanskje mistet viktige mennesker i livet sitt da, så de velger å ta et ganske dårlig valg å gå inn i IS for eksempel da.

Elev 2 viser til psykologiske årsaksforklaringer og individuelle særtrekk. Elev 4 sier følgende:

Elev 4: Ja, hun snakker om Anders Behring Breivik, og om IS og sånn.

Elev 4 forteller at Eva har snakket om ABB og terrororganisasjonen IS i forklaringen av terrorangrep. Det kan tolkes i retning av at Eva har snakket om terrorhendelsene som har fått oppmerksomhet i mediene, som vist tidligere, og hatt et fokus på aktøren. En elev i Lise sin klasse forteller:

Intervjuer: Forklarer læreren din noe om hvem som har utført terrorangrepene?

Elev 10: Nei, ikke egentlig. Sier egentlig bare at det har skjedd, for eksempel i Manchester da, som det har skjedd, ehm, ja, det er egentlig bare det. Også snakker vi litt rundt om tanker og sånn om det da.

Elev 10 forteller at lærer ikke gir en forklaring på hvem som har utført terrorangrepet, men heller gir faktainformasjon om selve angrepet. Lise forteller at hun forklarer ut fra et strukturelt perspektiv. En forklaring kan være at elevene opplever tematikken som vanskelig å forstå, og kun husker og ha blitt fortalt informasjon om terrorangrep.

Mine funn viser at syv av tolv elever uttrykker at de har et behov for å forstå årsaker til hvorfor noen begår ekstreme handlinger som terrorisme. Jeg vil vise to sitater som illustrerer dette. Elev i Ivar sin klasse sier følgende:

Intervjuer: Hvis det skjer et terrorangrep i fremtiden, er det noe du ønsker at læreren din skal snakke om i undervisningen?

Elev 5: Hm, nei, jeg vet ikke, det kan være greit å sånn gå gjennom hva som har skjedd, og om det kanskje har vært en årsak eller om det bare har vært at personen eller personene som gjorde det har tenkt at dette er sånn man skal gjøre det. Eller, ja.

Utsagnet viser at eleven etterspør forklaring på årsaker til terrorisme. Et terrorangrep kan oppleves som uforståelig for mange, og det kan være utfordrende å forstå hvordan og hvorfor noen mennesker kan utføre et terrorangrep. Claussen (2012) viser til sosiologisk teori i et forsøk på å gi en rasjonell forklaring på et terrorangrep. Han viser til perspektiver som ser på handlingspersonen som et individ, om terrorhandlingen er skapt sammen eller mot andre, og hvordan den sosiale konteksten der handlingen fant sted er (Claussen, 2012, s. 72). Claussen argumenterer for at disse perspektivene kan gi oversikt over et terrorangrep, samt gi en forståelse for hendelsen. Samtidig kan en argumentere for at Claussen sine punkter kan benyttes i en diskusjon om perspektiver i samfunnslivet. Videre uttrykker elev 12 også et behov for en forklaring, eleven forteller:

Intervjuer: Er det noen terrorangrep som har skjedd, som du skulle ønske læreren din hadde snakket om?

Elev 12: Ehm, ja, egentlig. Det at det er terrorangrep generelt, hvorfor, sånn som de små som har skjedd litt rundt på flyplasser og selvmordsbombing og det som har skjedd rundt i Europa, at vi kan snakke om årsaker og grunner, ja, grunn og årsaker, hvorfor det skjer.

Intervjuer: hvorfor tenker du at det hadde vært fint å snakke om?

Elev 12: For det er viktig å vite. At vi må vite hvor det kommer fra for å stoppe det, ikke sant? Det samme som i historie. At du må vite for at det ikke skal skje igjen. Så må vi vite hvorfor det skapes, så man kan stoppe det.

Elev 12 har et ønske om å få kunnskap om årsaker til terrorangrep. Elevene uttrykker interesse for temaet, og dette kunne skapt gode faglige rammer. Dette er en faglig diskusjon som kan oppleves som kontroversiell (Gereluk, 2012). Samtidig kan tematikken åpne for bruk av fagbegreper i kjernen i samfunnsfaget. Det kan være krevende for både lærer og elever å

gå i dybden av temaet, og det vil kreve nøkkelbegreper i faget for å kunne få en god diskusjon, som kan bidra til å forene teori med elevenes hverdagsoppfatning (Mathè, 2015). Her ligger det er faglig potensiale for å diskutere perspektivet aktør og struktur i samfunnsfaget. Elevene i intervjuene benytter ikke begrepene aktør og struktur i intervjuene. Det kan dermed stilles spørsmål om lærer har benyttet begrepene i diskusjon med elevene. Dersom lærerne hadde vært tydelige i distinksjonene hadde elevene vært det og, kunne elevene lært å bruke begrepene aktør og struktur, og forklart hendelser ut fra et aktør og struktur-perspektiv.

Resultatene i mine intervjuer viste at de tre lærerne benyttet ulike årsaksforklaring for elevene. Lærerne forklarer hendelsene ved å se enkeltaktører og sosiale strukturer i samfunnet. I elevintervjuene uttrykker elevene et behov for å få kunnskap om årsaker til terrorangrep.

4.3.4. Et historisk perspektiv

I teorikapittelet så vi hvordan historiske hendelser kan benyttes i undervisningen som et verktøy av lærer. Kvande og Naastad (2013) hevder at historiebevissthet handler om å se sammenhengen mellom fortid, samtid og fremtid. Lærerne jeg intervjuet fortalte at de brukte et historisk perspektiv for å forklare et terrorangrep. Følgende sitat fra Eva illustrer dette:

Eva: Ja, jeg tenker det at, ja, jeg sier til dem at vi må vite hva som har skjedd for å forstå hva som skjer nå. [...]

Eva: Ja, hvis du tenker på sånn som Irland, da, og IRA, så er det jo historien som ligger bak og det er to bydeler hvor den ene er kristen og den andre er katolsk, og den katolske er fattig og de andre er rike, ikke sant. Så der ser du at fattigdom kan avle terrorisme da. Ja, det pleier jeg å være innom. Jeg prøver å få frem at det er ingen som er så«n "å, nå skal jeg bli terror»st", men at det alltid er en bakgrunn.

Eva forteller at det er nødvendig å ha et historisk perspektiv for å forstå terrorhendelser i dag. La oss se på Lise sitt svar:

Lise: Ja, absolutt. Vi begynner med historien og grunnen for det, også har vi gått inn hvordan en løser en problemstilling, som ehh, der terrorisme er veldig synlig da.

Lise samtykker at hun benytter et historisk perspektiv i undervisningen, men gir ingen konkrete eksempler. Ivar gir følgende svar:

Ivar: [...] og vi snakker da om 70-taller med IRA, ETA i Spania, i Tyskland osv, og toppåret da i 79, også ser vi at det skjer vesentlig mindre nå

De tre lærerne gir et historisk perspektiv på terrorisme. Ut fra mine funn kan vi se at Eva og Ivar setter hendelser inn i en historisk kontekst for å gi en forklaring på aktuelle terrorhendelser. Lise gir ingen konkrete eksempler på terrorhendelser hun har bruk i undervisningen. En mulig årsak kan være at hun ikke har brukt konkrete historiske eksempler.

Kvande og Naastad (2013) viser at dagsaktuelle hendelser kan forklares ut fra de lange historiske linjene. Både Eva og Ivar benytter historiske hendelser som strekker seg helt tilbake til 70-tallet, for å gi en forklaring på hendelser i dag.

Funnene viser at lærerne sier at de benytter historiske hendelser for å forstå hendelser i samtiden. Som vi har sett tidligere i teoretisk rammeverk, viser Rüsen til tre typer hendelser og kriser som kan påvirke historiebevisstheten. Et uforutsett terrorangrep kan oppleves som normal krise, en kritisk krise, og som en katastrofal krise (Rüsen 2007). Mine intervjuer gir ikke tilstrekkelig informasjon til å si nok om hvordan en kan kategorisere hendelsene. Terrorangrepet 22.juli kan kategoriseres som katastrofal krise, og en krise som det tar tid å bearbeide (Rüsen, 2007, ss. 177-178). Mine funn viser at lærere og elever opplever at terrorangrepet fortsatt er kontroversielt og sårbart, dette samsvarer med undersøkelsene til Anker og von der Lippe (2015). Kan det være årsaken til at lærerne velger å bruke hendelser som allerede er ferdig behandlet, slik at vi har et etablert språk og et etablert narrativ til å kunne behandle hendelsene i undervisningen? (Rüsen, 2007).

Mine funn viser at elevene bekrefter det lærerne sier, og forteller at de bruker historiske hendelser i undervisningen om terrorisme. Fem av tolv elever forteller om tidligere terrorangrep. Følgende sitater illustrerer dette, jeg vil først vise til sitat fra elev 2 i Eva sin klasse:

Intervjuer: Kan du fortelle meg om noen terrorangrep som læreren din har snakket om i undervisningen?

Elev 2: *Ja, vi har snakket litt om 9.11, flyene som ble kapret, og har snakket mye om Utøya, hvorfor Breivik gjorde som han gjorde, hvordan han fikk det til med politiet og sånn.*

Eleven forteller om tidligere terrorhendelser, dette er hendelser som har påvirket historiebevisstheten, og som har opplevd som en katastrofal krise (Rüsen, 2007). Dette samsvarer med Eva sitt svar, da hun fortalte at hun ønsket å gi elevene en forståelse av terrorisme gjennom et historisk perspektiv. Elev i Ivar sin klasse sier dette:

Elev 5: *Ehm, noen som lager bråk i gater, og ja, jeg vet ikke, det er liksom litt sånn vanskelig. jeg tenker jo fort på IRA og det som har skjedd i Irland, og Twin Towers, og det er noe av det første jeg tenker på, da.*

Intervjuer: *Kan du fortelle meg om noen terrorangrep som læreren din har snakket om i undervisning?*

Elev 5: *Jeg husker veldig godt Twin Towers i hvertfall. det er den som jeg tror vi har snakket mest om, sånn i undervisning. ehm. og litt sånn IRA på 70-tallet, og ting som skjedde da.*

Elev 8 i Ivar sin klasse forteller:

Elev 8: *Ja, du har jo 9.11, 22.juli, og bombingene i London, og så er det jo så mye som skjer, så det er ikke så lett å holde tritt med alt.*

Tre av fire elever i Ivar sin klasse forteller om tidligere terrorhendelser. Dette er hendelser som Rüsen (2007) kaller for responsive minner, som brenner seg inn hukommelsen. Hendelsene vil senere bli formet gjennom diskurser og kommunikasjon, og bli konstruktive minner (Rüsen, 2007). Dette kan være et argument for å diskutere terrorangrep i undervisningen. Samtidig kan uttrykker elevene at de har snakket om tidligere terrorhendelser fra 70-tallet. Dette samsvarer med mine funn fra lærerintervjuet med Ivar. Det kan tyde på at Ivar har benyttet hendelsene til å skape en historiebevissthet, der han vil skape en sammenheng mellom fortid og samtid (Kvande & Naastad, 2013). En kan i tillegg argumentere for at bruk av hendelsene vil kunne ruste elevene til å få en forståelse for hendelser i fremtiden.

En av fire elever til Lise nevner 11.september. Samtlige av elevene hennes nevner terrorangrep fra tiden etter 2001. Dette kan tyde på at Lise sitt lite konkrete svar, men samtidig samtykkende, ikke er helt overbevisende. Et sitat som eksemplifiserer dette:

Elev 9: Vi har snakket om den som var nå med, ehm, Al-Qaida og alt det som skjedde i, hm, var det i, hm, nei, nå husker jeg ikke hvor det var.

Sitatene fra elevintervjuene viser at elevene har kunnskap om terrorangrep fra tidligere. En forklaring kan være at elevene innehar kunnskap om tidligere terrorangrep fra annen undervisningen, samt andre lærere. Det kan også forklares med at hendelsene allerede står skrevet inn i lærebøkene. Dette er hendelser som ifølge Rösen (2007) er kollektive minner. Terrorangrepet 9.11 har en viktig rolle i samfunnet, og representerer et skifte i historien. Etter en stund kan det kollektive minne etableres til et kulturminne. Minnene henger tett sammen med historiebevissthet.

Elevintervjuene viser at elevene opplever at lærer henter inn historiske hendelser i forklaringen av et terrorangrep. Kvande og Naastad (2013) sier at lærer kan hjelpe elevene med å se sammenheng mellom dagsaktuelle hendelser og historiske hendelser. Elevbesvarelsene gir dessverre ikke nok utfyllende svar til å si noe om dybdekunnskap i temaet, men det kan tyde på at de ser de lange linjene. Samtidig advarer Kvande og Naastad mot å ikke trekke de historiske linjene for langt, da det kan oppstå en kortslutning hos elevene. Kan dette være en forklaring på hvorfor de resterende elevene ikke nevner historiske hendelser eksplisitt? Det kan være flere årsaker til dette. Et annet spennende funn er at Lise hevder hun trekker inn et historisk perspektiv, mens fire av fem av hennes elever nevner hendelser som har skjedd i tiden etter 2001. Hva kan årsaken til dette være? En årsak kan være at hun har trukket frem hendelser fra tiden etter 2001. En annen forklaring kan være at Lise har trukket for lange historiske linjer, og elevene ikke forstår sammenhengen mellom fortid og nåtid.

Som vi så tidligere fortalte lærerne at de benytter historiske hendelser i forklaringen av terrorisme. Mine funn i elevintervjuene viser at fem av tolv elever opplever at lærer benytter historie i forklaringen, og kan referere til historiske hendelser. En forklaring på de resterende elevene som ikke nevner historiske hendelser eksplisitt kan være at de ikke er bevisste på hendelsene, eller at de har glemt at dette har blitt snakket om i undervisningen. Jeg som intervjuer spurte ikke direkte om dette, og kunne fått andre svar, dersom mine spørsmålsformuleringer hadde vært annerledes.

4.4. Oppsummering

Mine funn viser at elever først får informasjon om et terrorangrep i sosiale medier. Elevene er bevisste på at informasjonen i sosiale medier er skapt av brukerne selv, og oppsøker derfor flere informasjonskilder. Elevene snakker med hverandre om terrorangrep, men viser et behov for en voksen samtalepartner. I intervjuene kommer det frem at de frykter for terrorangrep i fremtiden, og uttrykker et behov for at dersom det skulle være et terrorangrep har det et ønske om at lærer skal ta en beroligende rolle i klasserommet. Lærerne uttrykker at de har et terapeutisk perspektiv i tiden etter et terrorangrep, men etterlyser mer tid til å kunne ta opp aktuelle hendelser i samfunnsfaget. I tillegg til det terapeutiske perspektivet kan det uforutsette terrorangrepet benyttes til å skape et læringsøyeblikk. Lærerne har tre ulike tilnæringsmetoder til hvordan de benytter et uforutsett terrorangrep til å skape et læringsøyeblikk i samfunnsfaget. Det viser at det er lite konsensus i skolen for hvordan lærer skal møte en uforutsett hendelse. Elevene forteller at temaet er engasjerende, men samtidig skremmende og utfordrende å forstå.

5. Empirisk sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere og elever opplever at uforutsette terrorangrep og terrorisme blir behandlet i samfunnsfaget. Denne studien ser på et lærerperspektiv og elevperspektiv i en sammenligning, der analyse av tre lærerintervjuer og tolv elevintervjuer kan gi et grunnlag som belyser virkeligheten.

Elevene møter temaet i sosiale medier og massemedier. De forteller at å bli opplyst om et terrorangrep i sosiale medier kan ha både positive og negative sider. Det krever at de er kildekritiske til informasjonen som blir delt. Elevene i mine undersøkelser forteller at de ikke snakker med en voksen samtalepartner i hjemmet, men snakker med venner om tematikken. Det argumenteres derfor for at uforutsette terrorangrep bør snakkes om i undervisningen.

Det terapeutiske perspektivet er mest fremtredende i behandlingen av det uforutsette terrorangrepet. Et flertall av elevene ønsker at lærer skal innta et terapeutisk perspektiv i behandlingen av uforutsette terrorangrep. Funnene viste at det er opp til den enkelte lærer å ta i bruk de pedagogiske verktøyene de har for å snakke med elevene når det uforutsette terrorangrepet inntreffer. Tidligere forskning viste at temaet kunne være kontroversielt og vekke mye følelser, noe som samsvarer med mine funn.

Mine funn viste at lærerne hadde ulike tilnæringsmetoder i faglig behandling av uforutsett terrorangrep og terrorisme i samfunnsfaget. Det foreligger et uforløst faglig potensial i behandlingen av temaet. Lærerne viste ulike fremgangsmetoder for hvordan de forklarte begrepet terrorisme for elevene, og hva de vektla i undervisningen etter et uforutsett terrorangrep. Mine undersøkelser viser at det er liten konsensus for hvordan lærere skal behandle tematikken faglig i undervisningen. Uforutsette terrorhendelser kan være utfordrende å behandle faglig, da de oppleves i samtiden, og lærer ikke vet utfallet av hendelsen. Elevene opplever at lærere ofte gjentar det samme som mediene. Elevene er engasjerte i tematikken, og hendelsene kan derfor benyttes til å skape et læringsøyeblikk.

Lærerne i denne studien uttrykker at de forklarer terrorhendelser ut fra et aktør og strukturperspektiv, med fokus på psykologi og individuelle særtrekk. Et historisk perspektiv benyttes også i forklaringen av et terrorangrep. Elevene uttrykker et behov for faglig kunnskap om årsaker til et terrorangrep.

Det fremkommer i mine funn at det er opp til den enkelte lærer å behandle det uforutsette terrorangrep i samfunnsfagundervisningen. Risikosamfunnet skaper et behov for å ruste elevene til en fremtid, der vi vet at terrorangrep skjer og vil skje. Denne studien har hatt som hensikt å se på hvordan en kan ruste elevene på en fremtid i risikosamfunnet. Danning, kritisk tenkning og demokratisk medborgerskap kan ruste elevene til å takle uforutsette terrorhendelser i fremtiden. Tematikken kan knyttes til mål i nåværende læreplan, men samtidig er det utenfor pensum. Funnene viser at det er sprikende resultater for hvordan lærere behandler et tema som er utenfor pensum. Det er ingen klare retningslinjer og målformuleringer som leder læreren til hvordan de skal behandle det uforutsette terrorangrepet i undervisningen, og det kommer tydelig frem i mine intervjuer at det er opp til den enkelte lærer.

Intensjonen med denne studien har vært å gi mer informasjon om lærere og elever og deres refleksjoner om uforutsette terrorangrep og terrorisme i samfunnsfagundervisningen. Målet har vært å kunne formidle deres erfaringer om temaet, og gjøre informasjonen mer tilgjengelig på feltet. Mine funn vil ikke kunne gi en fullstendig forståelse av hvordan lærere og elever opplever at temaet blir behandlet i samfunnsfaget, men kan gi informasjon på feltet. Det bør foretas flere studier før vi kan si at vi har en komplett forståelse av tematikken.

Jeg ser for meg to retninger for videre forskning som kan være interessante:

1. Undersøke i større skala, med flere informanter på landsbasis, og hvordan elever opplever at lærer behandler uforutsette terrorangrep i klasserommet
2. Foreta observasjon av lærer og elever under behandling av uforutsette terrorangrep i klasserommet.

Litteratur

- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2015, februar). Når terror ties i hjel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2) ss. 85-96.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. *Prismet forskning*, 67, ss. 261-272.
- Balsvik, E., & Solli, S. M (Red.). (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene, bind 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe-Hansen, O. (2015). Om kritisk tenkning og peripeteia. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 120-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Beck, U. (2002). The Terrorist Threat: World Risk Society Revisited. *Theory, Culture & Society*, 19(4), ss. 39-55. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0263276402019004003>
- Bjørge, T., & Heradstveit, D. (1993). *Politisk terrorisme*. Otta: Engers boktrykkeri.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Claussen, T. (2012). 22. juli - perspektiver, verdier og ansvar. I S. Østerud (Red.), *22. juli Forstå - forklare - forebygge*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Fangen, K. (2012). Mellom konspirasjonsteori og galskap. I S. Østerud (Red.), *22. juli Forstå - forklare - forebygge* (ss. 178-199). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelsen*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism*. London: Continuum.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, W. (2011). Individualisme eller holisme. I E. Balsvik, & S. M. Solli (Red.), *Introduksjon til samfunnsvitenskapene, Bind 2* (ss. 178-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hafslund, J. (2018, mai 15). Etter terroren kom til Norge – 22. juli i klasserommet (Mastergradsavhandling, Oslomet - storbyuniversitet, Oslo). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:26521/Hafslund.pdf>

- Hess, D., & Stoddard, J. (2007, September). 9/11 and Terrorism: "The Ultimate Teachable Moment" in Textbooks and Supplemental Curricula. *Social Education*, 71(5) ss. 231-236.
- Hoffman, B. (2006). *Inside terrorism*. New York: Columbia University Press.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I K. Steinsholt, & S. Dobson, *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 163-175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NOVA 15:2017. (2017). *Unge medborgere Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Henter fra https://iccs.iea.nl/fileadmin/user_upload/Editor_Group/Documents/ICCS_2016_National_Report_Norway.pdf
- Imerslund, K. (2000). Dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden*, ss. 107-120.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, B. F., Skarstein, D., & Schultz, J.-H. (2015). Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, ss. 51-61. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S73685>
- Johanessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Juergensmeyer, M. (2003). *Terror in the Mind of God*. Berkeley: University of California Press.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E., & Moe, I. B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 28-53). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lia, B. (2012). What is terrorism? I N. M. Rekkedal, *Winds of Change On Irregular Warfare* (ss. 360-367). Tampere: Juvenes Print.
- Lim, L. (2014, November 26). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *Curriculum Journal*, 26(1), ss. 4-23,

<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733>

- Lipscomb, G. B. (2002). Dealing with Crisis: Teachable Moments in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, ss. 237-238.
- Lundby, K. (2012). Terrorsens medialisering. I S. Østerud (Red.), *22. juli Forstå - forklare - forebygge* (ss. 225-245). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Madsen, J., & Biseth, H. (2014). Demokratisk deltakelse med bruk av sosiale medier. I J. Madsen, & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (ss. 118-131). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathè, N. E. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag - Hva vil vi med begrepene? *Bedre skole*, ss. 68-72. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>
- Medietilsynet. (2018). *BARN OG MEDIER 2018 Medievaner: mobiltelefon og tidsbruk hos norske 13 - 18-åringer*. Hentet fra https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/trygg_bruk/barn-og-medier-2018/barn-og-medier-2018-medievaner-mobil--og-tidsbruk.pdf
- Nilsen, A. B. (2012). Hatets verbale og visuelle retorikk. I S. Østerud (Red.), *22. juli Forstå - forklare - forebygge* (ss. 199-221). Oslo: Abstrakt Forlag.
- NOU 2015:8 (2015). Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser. Oslo, Østlandet, Norge.
- Opplæringslova. (1998, 11 27). *Opplæringslova*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Patton, L. D. (2008). *Learning Through Crisis: The Educator's Role*. ss. 10-16. Hentet fra <https://doi.org/10.1002/abc.233>.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past - salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), ss. 169-221.
- Romarheim, A. G. (2013). Hva er terrorisme? I A. R. Jupskås (Red.), *Akademiske perspektiver på 22. juli* (ss. 31-42). Oslo: Akademika Forlag.
- Schultz, J.-H., & Raundalen, M. (2003). *Når jeg blir stor - hvis jeg blir stor*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/5/naar_hvis_bli_r_stor.pdf
- Schultz, J.-H., & Raundalen, M. (2011). *Krisepedagogikk*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/krisepedagogikk_terror_august2011.pdf

- Schultz, J.-H., Langballe, Å., & Raundalen, M. (2014). Explaining the unexplainable: designing a national strategy on classroom communication concerning the 22 July terror attack in Norway. Norge: *European Journal of Psychotraumatology*, ss. 1-5.
hentet fra:
<http://dx.doi.org/10.3402/ejpt.v5.22758fu>
- Siegel, H. (2010). Critical Thinking. *International Encyclopedia of Education*, ss. 141-145.
- Sitter, N. (2017). *Terrorismens historie: Attentat og terrorbekjempelse fra Bakunin til IS*. Oslo: Dreyer.
- Solstad, M. H. (2016). Mening i det meningsløse - En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen. (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra:
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52843/Master-III.pdf?sequence=1>
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I L. Wittek (Red.), & J. H. Stray, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 651-665). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E., & Sæverot, H. (2012). Danningens nye ansikt i risikosamfunnet – digital vekking mot virtuell terrorisme. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(3) ss. 170–180.
- Torgersen, G.-E., & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen, *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 17-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningdirektoratet. (2013, august 1). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra Udir.no:
<https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, oktober 22), *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/om/>
- Østerud, S. (Red.) (2012). *22. juli Forstå - forklare - forebygge*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Østerud, S. (2015). Kan vi lære å takle det uforutsette i en globalisert verden? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (ss. 99-119). Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Terrorisme i undervisningen”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Hanne Knutsen og skriver en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fagforydypning i samfunnsfag, ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Temaet for oppgaven er terrorisme både i og utenfor undervisningen i samfunnsfag. Terrorisme er et dagsaktuelt tema som preger nyhetsbildet. Det har blitt utført flere terrorangrep i verden de siste årene, som blir dekket i media og i sosiale medier. Dekningen av terrorangrep påvirker elevene, og hvordan elevene innhenter informasjon om dagsaktuelle terrorangrep. Denne studien vil undersøke hvordan dagsaktuelle terrorangrep blir behandlet i samfunnsfag. Studien vil ta utgangspunkt i elevperspektivet.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervjuere elever som er i arbeid med kompetansemålene i 10.trinn i samfunnsfag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Det vil bli gjennomført intervju med en varighet på 20 minutter. Spørsmålene vil omhandle temaet terrorisme både i og utenfor undervisningen i samfunnsfag. Det vil bli foretatt lydopptak og notater av intervjuet. Intervjuet vil finne sted på skolen.

Foreldre og foresatte som samtykker for barn kan få tilsendt intervjuguide på forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Personopplysninger og opptak lagres adskilt fra øvrig data for å ivareta konfidensialitet.

Personene som deltar i studiet vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018. Personopplysninger og evt. Opptak vil bli anonymisert og slettet etter publisering.

Frivillig deltakelse

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

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med Hanne Knutsen. mail: knutsenhannel@gmail.com
Du kan også kontakte min veileder Marlen Ferrer. Mail: Marlen.Ferrer@hioa.no

Dersom du ønsker å samtykke til å delta på intervju kan du signere samtykkeerklæringen.
Med vennlig hilsen
Hanne Knutsen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om Hanne Knutsen sin masteroppgave” terrorisme i undervisning”, og samtykker at (navn) kan delta i intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: Tilbakemelding NSD



Marlen Ferrer
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 21.11.2017

Vår ref: 56710 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.10.2017 for prosjektet:

<i>56710</i>	<i>Terrorisme i undervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marlen Ferrer</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Knutsen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hanne Knutsen, knutsenhannel@gmail.com



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (lærere og skoleelever 14-15 år) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Utvalget i prosjektet inkluderer ungdommer, og foreldrene deres samtykker til deltakelse. Likevel bør ungdommene få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres ordforråd. Det er også viktig at de får informasjon om at de kan velge å ikke delta i prosjektet hvis de ønsker det, selv om foreldrene har samtykket.

FORSKNING I SKOLE

Vi gjør oppmerksom på at studenten må på forhånd avklare gjennomføring av prosjektet med ledelsen i skolen.

OBSERVASJON

Studenten har opplyst om at observasjon skal brukes som metode. Personvernombudet forutsetter at lærerne/elevne som observeres skal informeres om prosjektet og om hvilke opplysninger som skal registreres. Dersom det skal registreres personopplysninger, må studenten ha eksplisitt samtykke til dette.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student/forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

VEDLEGG 3: Intervjuguide lærer

Intervjuguide til individuelt semistrukturert intervju: lærer

- Individuelt, semistrukturert intervju
- Varighet: 20 minutter.

Tema:

Terrorisme i undervisning i samfunnsfag

Problemstilling:

Form:

Individuelt semistrukturert intervju av lærer i samfunnsfag med lydopptak. Det vil bli foretatt notater under intervjuet på grunn av oppfølgingsspørsmål.

1. Rammesetting.

- Uformell samtale
- Informasjon om tema og problemstilling
 - Bakgrunn og formål for intervjuet
 - Forklare hva intervjuet skal brukes til
 - Avklare spørsmål om anonymitet og taushetsplikt
 - Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart.
 - Informere om lydopptak
- **Start lydopptak.**

2. Erfaringer

- Kan du fortelle litt om deg selv: hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer?
 - Fortell kort om din bakgrunn og ansiennitet i læreryrket.
- Har du andre fag enn samfunnsfag?
- Hva er din interesse for samfunnsfaget?
- Kan du beskrive en gang du hadde en god samfunnsfagtime?
 - Hva tror du bidro til at du hadde en god time?

Målet er å avdekke erfaring og kjennskap til temaet og problemstillingen. Jeg vil stille åpne spørsmål for å få respondentens egne opplevelser i klasserommet, og tanker om hvordan det kan påvirke eller prege opplæringen i samfunnsfag.

3. Fokusering

- Hvordan påvirkes du av terrorisme og trusselen om terrorisme?
- Inkluderer du temaet terrorisme i din samfunnsfagundervisningen?
 - På hvilken måte?
 - Hvis ja, hvorfor disse hendelsene?
 - Hvis nei, hvorfor ikke?
- Hvordan forklarer du hva terrorisme er til elevene dine?
 - Definerer du begrepet? I såfall hvordan definerer du begrepet?
 - Forklarer du årsaker/bakgrunn til terrorisme? eksempelvis. Ideologisk, religiøs, politisk, sosioøkonomisk, strukturelle årsaker.
 - Forklarer du den historiske bakgrunnen for terrorisme?
 - Forklarer du terrorisme ut fra samfunnskunnskap, samtidsutfordringer?
- I undervisning om terrorisme, hvilke hendelser velger du å bruke?
 - Kan du gi noen eksempler på hvilke hendelser og hvordan du knytter dem til temaet?
 - Hvorfor valgte du å trekke inn disse hendelsene?
 - Er det noen andre du kunne valgt?
- Dersom det oppstår et terrorangrep (en uforutsett hendelse) trekker du frem dette i undervisning? Også utenfor arbeid med temaet.
 - Kan du fortelle meg om hendelser du har valgt å trekke inn i undervisningen.
 - Hvorfor valgte du å trekke inn disse hendelsene?
 - Kriterier for å trekke det inn i undervisningen?
 - Elevers interesse?
 - Kompetansemål?
 - Samtidsutfordringer?
- Har det vært noen terrorhendelser, som har vært skrevet om i mediene, men som du ikke har tatt opp i undervisningen?

- Føler du noen ganger at du burde tatt mer tak i det enn du gjorde?
- Hva er grunnen til at du ikke tok det opp?
- Er det flere grunner?
- Opplever du elevene stiller spørsmål om dagsaktuelle hendelser/terrorangrep? F.eks de har lest om i mediene.
 - Kan du gi noen eksempler på spørsmål.
- Hvordan opplever du at elevene responderer på undervisning om terrorisme?
- Ser du for deg at du kan bruke noen terrorhendelser i undervisningen din senere?
 - Når?
 - Hvordan?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?

For å kunne sammenligne informasjonen, ønsker jeg å benytte nøkkelspørsmål/temaer som kan brukes underveis. Dette kan være oppfølgingsspørsmål eller overgangsspørsmål for å styre det i retningen av tematikken som oppgaven/problemstillingen tar for seg.

4. Oppsummering

Kort oppsummering knyttet til svarene fra intervjuet.

Avklare eventuelle misforståelser

- Er det noe du ønsker å legge til?

Stoppe lydopptak.

VEDLEGG 4: Intervjuguide elev

Intervjuguide til individuelt semistrukturert intervju: elev

- Individuelt, semistrukturert intervju
- Varighet: 20 minutter.

Tema:

Terrorisme i undervisning i samfunnsfag

Problemstilling:

Form:

Individuelt semistrukturert intervju av elev på 10.trinn i samfunnsfag med lydopptak. Det vil bli foretatt notater under intervjuet på grunn av oppfølgingsspørsmål.

1. Rammesetting

- Uformell samtale
- Informasjon om tema og problemstilling
 - Bakgrunn og formål for intervjuet
 - Forklare hva intervjuet skal brukes til
 - Avklare spørsmål om anonymitet og taushetsplikt
 - Spør om respondenten har spørsmål eller om noe er uklart
 - Informere om lydopptak
- **Start lydopptak.**

2. Erfaringer

- Hva synes du om samfunnsfag?

Ønsker å avdekke erfaring og kjennskap til temaet og problemstillingen.

3. Fokusering

- Når jeg sier terrorisme, hva tenker du da?
- Når jeg sier terrorangrep, hva tenker du da?

- Kan du gi meg noen eksempler på terrorangrep?
- Når jeg sier terrorister, hva tenker du da?
 - Kan du gi meg noen eksempler på terrorister/terrorgrupper?
- Kan du fortelle meg om noen terrorangrep som har skjedd den siste tiden?
- Hvordan fikk du vite om terrorangrep, terrorister?
 - Hvor har du fått informasjon fra? Nyheter? Aviser? Internett? Sosiale medier, Snapchat, Facebook, YouTube? tv?
- Har du lest om terrorisme/terrorangrep i media?
 - Kan du gi noen eksempler
 - Hvor har du lest/hørt om terrorisme/terrorangrep?
- Har dere snakket om terrorangrep hjemme?
 - Hvordan har dere snakket om terrorangrep hjemme?
 - Hvorfor/hvorfor ikke snakket om terrorangrep hjemme?
- Hvordan forklarer/fremstiller læreren din terrorisme?
 - Definisjon?
 - Eksempler?
 - Hvem utfører?
 - Er det en forskjell på hvordan læreren din og mediene forklarer terrorisme/terrorangrep? Hvordan? Hvorfor?
- Kan du fortelle meg om terrorangrep som læreren din har snakket om i undervisningen?
 - Eksempler. Hva gjorde dere?
 - Hvorfor tror du læreren din snakket om de terrorangrepene?
- Har læreren din snakket om noen terrorangrep som har skjedd, utenfor undervisningen?
 - Kan du gi noen eksempler?
 - Hvorfor tror du læreren din snakket om de terrorangrepene?
- Er det noen terrorangrep du skulle ønske læreren din hadde snakket om i undervisningen?
 - Hvorfor skulle du ønske læreren din hadde snakket om dem?
 - Hvorfor tror du læreren din har valgt å ikke snakke om dem?

- Hvis det skjer et terrorangrep, er det noe du ønsker at læreren din skal snakke om senere?

For å kunne sammenligne informasjonen, ønsker jeg å benytte nøkkelspørsmål/temaer som kan brukes underveis. Dette kan være oppfølgingsspørsmål eller overgangsspørsmål for å styre det i retningen av tematikken som oppgaven/problemstillingen tar for seg

4. Tilbakeblikk

En oppsummering av intervjuet.

Avklare eventuelle misforståelser.

- Er det noe du ønsker å legge til?

Stoppe lydopptak.