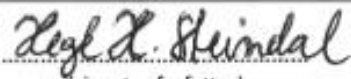




Universitetet
i Stavanger

I FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Historiedidaktikk	Vårsemesteret, 2021
	Åpen
Forfatter: Hege H. Steindal	 (signatur forfatter)
Veileder: David- Alexandre Thomas Wagner	
Tittel på masteroppgaven: «Stillhet i samfunnet gir stillhet i skolen»- En kvalitativ studie av bruken av 22. juli i den videregående skolen. A silent society causes a silent school- A qualitative study of the use of 22. July-terror in the Norwegian upper secondary school.	
Emneord: Minner Minnestudier Kollektive minner Historiebruk Historisk empati Vanskelig historie 22. juli 2011	Antall sider: 110 + vedlegg/annet: 10 Stavanger, 16.05.21

Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven har vært å utforske bredden i undervisningen om 22.juli innen samfunnsfagene i den videregående skolen. Undersøkelsene har blitt gjort på tvers av fagene, da fokuset har vært hvordan man på ulike måter kunne bruke hendelsene i undervisningssammenheng. Problemstillingen jeg valgte å utforske var: ***Hvordan undervises det om 22. juli- terroren i samfunnsrelaterte fag i den videregående skolen?***

Grunnet problemstillingens relativt store bredde, valgte jeg å konkretisere den i fem mer konkrete forskningsspørsmål: I hvilket omfang benyttes 22. juli- tematikken? Hvilke narrativ velger lærerne å vektlegge og hvorfor? Hvilke undervisningsmetoder praktiseres og med hvilket formål? Hvordan kan vi forklare denne historiebruken? Hvilke konsekvenser kan dagens undervisningspraksis gi?

Min studie baserer seg på kvalitative intervjudata, innsamlet høsten 2020 og beskriver situasjonen slik den var for en gruppe informanter i skjæringspunktet mellom Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020.

Studien viser at det i løpet av de siste ti årene har skjedd endringer rundt hvilke elementer man snakker om og hvilke man legger lokk på i forbindelse med 22. juli. Fokuset er ikke lenger konsentrert rundt narrativer som demokrati-, kjærlighets-, mangfolds- og beredskapsfortellingene (Lenz 2018). Skolen har gått fra en opplevelse av konsensus, til en skole hvor narrativene nå i større grad er ulike. Samtidig ser vi at vi benytter en «communitarian silence» (Knudsen 2015) i forhold til de delene av tematikken som kan oppleves som problematiske, som et ledd i en eksistensiell historiebruk (Karlsson 2009). Denne studien viser at konsekvensene av denne praksisen blant annet er at «stillheten i samfunnet gir stillhet i skolen».

Det norske samfunnet står på mange måter midt i en pågående rekonstruksjonsprosess av minnene tilknyttet terroren. Når det gjelder veien videre, peker studien på at det er nødvendig med et oppgjør med fortiden om man skal kunne legge den bak seg (Knudsen 2015:131). Det stilles spørsmål rundt hvilket ansvar skolen har i denne prosessen, og det pekes på at dette ansvaret må konkretiseres i læreplanene for den videregående skolen, om man skal sikre at dette er et tema elevene her skal lære om.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	5
1.1	HVORFOR 22. JULI?	5
1.2	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG DIDAKTISK RELEVANS	5
1.3	LÆREPLANEN SOM STYRINGSdokUMENT	6
1.4	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGsspøRSMÅL	7
1.5	OPPGAVENS OPPBYGNING	7
2	TEORETISK RAMMEVERK	8
2.1	FAGTRADISJON	8
2.2	22. JULI I SKOLENS PLANVERK	8
2.3	22. JULI- TERROREN I MEDIENE	12
2.3.1	22. juli i norske medier.....	12
2.3.2	Mediene om skolens håndtering.....	15
2.3.3	Medienes rolle oppsummert.....	15
2.4	FORSKNING RUNDT HÅNTERING OG BEARBEIDELSE AV 22. JULI	16
2.5	HÅNTERING OG BEARBEIDELSE I SKOLEN.....	18
2.5.1	Hva sier tidligere forskning om skolens bruk av 22. juli?.....	18
2.5.2	Mangler ved skolens håndtering.....	22
2.5.3	Hvilke kunnskapshull skal denne studien fylle?	23
2.6	TEORI	24
2.6.1	Minneteori	24
2.6.2	22. juli som en katastrofal historisk krise.....	27
2.6.3	Historiebruk og historiebevissthet.....	29
2.6.4	Metodiske konsepter	31
2.7	TEORI- ET SAMMENDRAG	33
3	METODE	34
3.1	PRESENTASJON OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE.....	34
3.1.1	Intervjuet.....	34
3.1.2	Utfordringer ved kvalitativ intervjuforskning.....	35
3.2	BESKRIVELSE, BEGRUNNELSE OG DRØFTING AV STUDIENS DATAINNSAMLINGSPROSESS	36
3.2.1	Intervjuguiden.....	36
3.2.2	Valg og rekruttering av informanter	37
3.2.3	Gjennomføring.....	40
3.3	KVALITETSKRITERIER I KVALITATIV FORSKNING	42
3.3.1	Reliabilitet	42
3.3.2	Validitet	44
3.3.3	Generaliserbarhet og overføringsverdi.....	47
3.4	ETISKE PROBLEMSTILLINGER.....	48
4	PRESENTASJON AV EMPIRI	50
4.1	STUDIENS «HVA?»	50
4.1.1	Hvilke temaer knyttes 22. juli til?.....	50
4.1.2	Hvilke årsaksforklaringer dominerer i undervisningen?	53
4.1.3	Hvilke konsekvenser av 22. juli- terroren tas opp?.....	58
4.1.4	Hva snakkes det ikke om?.....	60
4.1.5	Oppsummering av studiens "hva".....	62
4.2	STUDIENS "HVORDAN"?	62
4.2.1	Realhistorisk kunnskap.....	63
4.2.2	Drøfting og problematisering, refleksjon, kritisk tenkning og kildekritisk bevissthet.....	65
4.2.3	Kontinuitet og brudd.....	68
4.2.4	Aktør- struktur	70
4.2.5	Historisk empati.....	70
4.2.6	Historiebevissthet	71

4.2.7	Oppsummering av arbeidsmetoder.....	72
4.3	HVILKEN HISTORIEBRUK PRAKTISERES?	73
4.3.1	Vitenskapelig historiebruk.....	73
4.3.2	Eksistensiell historiebruk.....	74
4.3.3	Politisk- pedagogisk historiebruk.....	76
4.3.4	"Ikke-bruk" av 22. juli- tematikken i skolen	77
4.3.5	Oppsummering av historiebruk	82
4.4	PÅVIRKNINGSFAKTORER	82
4.4.1	Læreplaner.....	83
4.4.2	Læreverk.....	85
4.4.3	Elevenes- og lærernes interesser.....	86
4.4.4	Oppsummering av påvirkningsfaktorer	87
4.5	VEIEN VIDERE	87
4.5.1	Hva bør elevene lære om 22. juli?.....	87
4.5.2	Konsekvenser av ikke- bruk.....	88
4.5.3	Plass i læreplanene?.....	89
4.5.4	Oppsummering av veien videre	90
4.6	HOVEDFUNN	90
5	SAMMENFATNING OG DRØFTING	93
5.1	DRØFTING AV METODE	93
5.2	HVILKE NARRATIV VELGES OG HVORDAN BEGRUNNES DETTE?	93
5.2.1	I hvilket omfang benyttes 22. juli- tematikken?	93
5.2.2	Dominerer den harmoniske diskursen fortsatt?	94
5.3	HVILKE UNDERVISNINGSMETODER PRAKTISERES OG MED HVILKET FORMÅL?	96
5.3.1	Historiedidaktiske konsepter	97
5.3.2	Historiebruk.....	99
5.4	HVORDAN KAN DENNE HISTORIEBRUKEN FORKLARES?	102
5.4.1	Ikke-bruk og eksistensiell historiebruk.....	102
5.4.2	Er det sammenheng mellom lærernes syn på 22. juli og deres praksis?.....	105
5.5	HVILKE KONSEKVENSER KAN DAGENS UNDERVISNINGSPRAKSIS GI?	105
5.5.1	Working through history.....	105
5.5.2	Skolen som minneforvalter	107
6	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	109
7	VEDLEGG	116
7.1	INTERVJUGUIDE	116
7.2	INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	119
7.3	NSD-GODKJENNING	121

1 INNLEDNING

1.1 Hvorfor 22. juli?

Angrepet til Anders Behring Breivik 22. juli 2011 er en av de største terrorhandlingene på norsk jord i moderne tid. Mange har omtalt hendelsene som et nasjonalt traume. Etersom det ble klart at det var en etnisk nordmann som stod bak terroren, "En av oss" som Åsne Seierstads boktittel så treffende påpeker, måtte vi spørre oss selv om hvordan nettopp en av «våre egne» kunne gjøre dette? Vårt selvbilde som nasjon ble rystet. Frem til da hadde vi trodd at den åpne, norske samfunnsmodellen garanterte for verdier som gjorde nordmenn immune mot antidemokratisk oppførsel og ekstremisme. Hadde vi egentlig lurt oss selv? På bakgrunn av dette har 22. juli en uunngåelig plass i samfunnsdebatten og i norsk historie.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og didaktisk relevans

I denne oppgaven vil jeg legge til grunn en bredere forståelse av hva som menes med begrepet "historie". "Omgrepet "historie" er heller ikke avgrensa til det som forskingsfaget syslar med, men blir i staden forstått vidt som alle slags førestellingar og forteljingar om fortida, uavhengig av om førestellingane og forteljingane har rot i ei faktisk fortid eller ikkje. Det avgjerande er ikkje om historiene er kvalitetssikra med metodane til det akademiske historiefaget, men at dei på ein eller annan måte gjev seg ut for å seie noko om fortida" (Stugu 2016:11). Vi forstår med andre ord «historie» som våre fortellinger om fortiden.

Historie er en viktig bestanddel i utviklingen og bevaringen av vårt kollektive minne, som igjen er sentralt i konstruksjonen og opprettholdelsen av vår kollektive identitet. "Memory is what allows us to construe an image or narrative of the past and, by the same process, to develop an image and narrative of ourselves" (Assmann, 2011:15). For minner, både individuelle og kollektive, er tett knyttet til den identiteten vi har som individer, men også som samfunn og nasjon. Skolen er en viktig formidler av den kollektive identiteten gjennom blant annet historieundervisningen. "(..) historiefaget har en egen rolle i elevenes utvikling av egen identitet, både individuelt og som gruppelemmer- her med særlig vekt på den nasjonale identiteten som tradisjonelt har vært en bærebjelke i faget" (Kvande og Naastad 2013:15). I tillegg slås det fast i opplæringslovens formålsparagraf at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet 2021a). Skolen skal med andre ord være en sentral sosialisering sinstitusjon i samfunnet. Studier av denne kan derfor gi

økt forståelse for hvordan holdninger reproduseres, utfordres eller forsterkes i befolkningen (Jupskås 2013:250). Ut fra demokratiske hensyn er det svært viktig at skolen tar sin rolle som kunnskapsproduserende, men også karakterdannende, rolle på alvor (Jupskås 2013:251). Dermed er det viktig å vurdere om vi har hendelser i fortiden som bør inkluderes i undervisningen fordi de er sentrale for hvordan vi forstår dagens samfunn (Kvande og Naastad 2020:12). Men dette har det ikke vært noen tradisjon for å gjøre i de norske læreplanene i nyere tid. Man har ikke utviklet en felles, historisk kanon, og med Kunnskapsløftet 2020 ser vi at den kunnskapsmengden som skal være felles faktisk blir redusert (Kvande og Naastad 2020:12).

Tidligere studier viser at skolens forhold til 22. juli- hendelsene har gjennomgått endringer ettersom tiden har gått. I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan skolen forholder seg til 22. juli nå, snart ti år etter. Samtidig ser vi at implementeringen av LK20 starter skoleåret 2020/21. Frem til dette skjer, har lærerne jobbet med utgangspunkt i LK06 og deres erfaringer med undervisning rundt 22. juli har vært styrt av denne. Høsten 2020 vil noen lærere starte på arbeidet med ny læreplan i sitt fag, mens andre vil jobbe etter den gamle. Vi står altså midt i et skifte. Denne studien vil derfor beskrive situasjonen slik den var for en gruppe informanter i skjæringspunktet mellom Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020.

På bakgrunn av skolens sentrale rolle i samfunnets utvikling av minner og identitet, ses det som relevant å undersøke hvilken plass det nasjonale traumet 22. juli har i undervisningen.

1.3 Læreplanen som styringsdokument

Den rådende læreplanen er utgangspunktet for lærerens arbeid med sitt fag. "Læreplanverket består av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Dette er forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen" (Kunnskapsdepartementet 2021b). For samfunnsfag (SAF01-03), historie (HIS01-02), politikk, individ og samfunn (POS01-02), og samfunnsfaglig- og internasjonal engelsk (ENG4-01), ser vi at læreplanene i mange tilfeller åpner for behandling av 22. juli i undervisningen, men at den ikke krever det. Også når vi ser på den nye revideringen, LK20, ser vi at den har læreplanmål i samfunnskunnskap (SAK01-04), historie (HIS01-03) og flere programfag som åpner for bruk av 22. juli-tematikk. Men heller ikke her slås det fast at dette temaet skal tas med. Jeg vil komme tilbake til flere detaljer rundt 22. julis plass i læreplanverket i oppgavens teoridel.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne masteroppgaven er å utforske bredden i undervisningen om 22.juli innen samfunnsrelaterte fag i den videregående skolen. Fagene og læreplanmålene er ulike, men mitt fokus skal være å utforske hvilken undervisning som praktiseres i forhold til dette temaet. Jeg vil undersøke hvilke narrativ som presenteres, hvordan det undervises og med hvilket formål. Problemstillingen jeg har valgt er: Hvordan undervises det om 22. juli-terroren i samfunnsrelaterte fag i den videregående skolen?

Da denne problemstillingen er ganske bred, har jeg valgt å konkretisere den i fem forskningsspørsmål:

1. I hvilket omfang benyttes 22. juli- tematikken?
2. Hvilke narrativ velger lærerne å vektlegge og hvorfor?
3. Hvilke undervisningsmetoder praktiseres og med hvilket formål?
4. Hvordan kan vi forklare denne historiebruken?
5. Hvilke konsekvenser kan dagens undervisningspraksis gi?

1.5 Oppgavens oppbygning

I det videre arbeidet vil jeg først redegjøre for det teoretiske grunnlaget for studien min. Jeg starter med å plassere oppgaven i en fagtradisjon, før jeg redegjør for relevante kompetansemål i den videregående skolens planverk. Påfølgende tar jeg for meg noen sentrale medieperspektiv rundt 22. juli for å belyse samfunnsdiskursen. Deretter gjøres rede for sentral forskning på 22. juli generelt og i skoleverket spesielt, før grunnleggende teori for analysen presenteres. I det påfølgende metodekapittelet redegjør jeg for de konkrete metodevalgene jeg har tatt, samt selve prosessen med innsamlingen av data. Videre presenteres og drøftes kvalitetskriterier for kvalitativ forskning; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, før jeg går videre til å diskutere etiske problemstillinger i relasjon til min studie. Kapittel 4 består av presentasjon og analyse av funnene jeg har gjort. I kapittel 5 tolkes og drøftes så funnene i lys av hverandre, tidligere forskning og aktuell teori, før jeg i kapittel 6 oppsummerer og peker i retning av hvilken betydning funnene kan ha i forhold til temaets plass i skolen fremover. Her presenterer jeg dessuten noen ideer til videre forskning.

2 TEORETISK RAMMEVERK

I den følgende delen av oppgaven vil jeg redegjøre for den teorien som legger rammen for studien min og danner det teoretiske grunnlaget for teksten. Da utgangspunktet for oppgaven er problemstillingen om hvordan lærere underviser om 22. juli i videregående, norsk skole, ligger vekten i oppgavens teoridel noe mer på tidligere forskning, enn på historiedidaktisk teori.

Jeg innleder kapittelet med å plassere studien min i en fagtradisjon. Neste delkapittel vil presentere 22. julis plass i skolens planverk, før jeg i tredje delkapittel gjør rede for sentrale trekk ved mediens håndtering av 22. juli. Deretter tar jeg for meg tidligere forskning rundt håndtering og bearbeidelse av 22. juli. I denne sammenheng pekes det også på hvilke kunnskapshull som det gjenstår å fylle. I del fem avslutter jeg dette kapittelet med en redegjørelse for teori og begreper som er relevant for den senere analysen.

2.1 Fagtradisjon

Min studie plasserer seg i en historiedidaktisk tradisjon. Med historiedidaktikk forstår jeg den bredere betydningen av begrepet som ble utviklet i 1970-årene, hvor man ser historiedidaktikk som synonymt med historiebruk (Kvande og Naastad 2020:32). Med utgangspunkt i den forståelsen av historiebruk og historiebevissthet som ligger til grunn for læreplaner og undervisning i norsk skole i dag, er det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i dette mer moderne begrepet. Historiedidaktikk rommer dermed historiebevissthet, historiekultur, forestillinger og fortellinger, identitet og identitetsbyggende prosesser, samt myter og minnekulturer (Kvande og Naastad 2020:23–24). Historiedidaktikk er med en slik forståelse et omfattende begrep som inkluderer både undervisningsområdet og den øvrige samfunnsbruken av historie. En oppgave som tar for seg skolens formidling av en historisk hendelse, slik som min, har derfor sin naturlige plass i en historiedidaktisk ramme.

2.2 22. juli i skolens planverk

Kunnskapsløftet 2006 er den læreplanen som har lagt grunnlaget for skolens undervisning fra 2006 og frem til høsten 2020. For noen utvalgte fag, deriblant samfunnsfag, kom en revidering i 2013, og det er den jeg legger til grunn her. Fra og med høsten 2020, skal K20 gjennomføres gjennom en gradvis implementering. For de fagene denne studien fokuserer på, betyr det at prosessen starter høsten 2020 for samfunnskunnskap (SAK01-04), og høsten 2021

for historiefaget (HIS01-03). For programfagene starter implementeringen etter hvilket trinn de undervises på, med Vg2-fagene høsten 2021 og Vg3-fagene 2022 (Utdanningsdirektoratet 2021a).

LK06 er skrevet før 22. juli 2011 og nevner naturlig nok ikke hendelsene i konkret forstand. For mange fag har man likevel sett at kompetansemål har åpnet for behandling av temaet. Det blir for omfattende å ta med alle kompetansemålene med muligheter for tilknytning til 22. juli i denne oppgaven, men jeg velger å peke på noen av de som kan være mest nærliggende, som grunnlag for den videre drøftingen.

Om vi ser på fellesfagene i den videregående skolen, ser vi at HIS01-02 har hatt flere kompetansemål som har åpnet for behandling av temaet. Under hovedområdet «Samfunn og mennesker i tid» er trolig de mest aktuelle at elevene skal kunne:

- (..) vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet.
- undersøke to eller flere internasjonale konflikter etter 1945, og vurdere konfliktene, sett fra ulike perspektiver.
- undersøke bakgrunnen for en pågående konflikt, og drøfte reaksjoner i det internasjonale samfunnet (Utdanningsdirektoratet 2006b:7)

I tillegg til disse vil flere andre under hovedområdet «Historieforståelse og metoder» kunne knyttes til arbeidet med temaet. Slik som f.eks.:

- gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse
- drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger
- gi eksempler på og drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker, minnedager eller markeringen av bestemte historiske hendelser har betydning for nåtiden (Utdanningsdirektoratet 2006b:7)

For SAF01-03 kan man også se at kompetansemål har åpnet for undervisning rundt 22. juli. Elevene skal kunne:

- analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan forebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer
- drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette
- diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme (Utdanningsdirektoratet 2006d:9)

I tillegg finner man flere kompetansemål som åpner for bruk av 22. juli- tematikk i de ulike programfagene. Elevene skal f.eks. kunne:

- gjøre rede for teorier om årsaker til kriminalitet, vurdere samfunnets reaksjonssystem og drøfte tiltak som kan forebygge kriminalitet (Sosiolkunnskap) (Utdanningsdirektoratet 2006c:7)
- gjøre rede for ulike betydninger av begrepet kultur og reflektere over meningsinnholdet i uttrykk som ”norsk kultur” (Sosiologi og sosialantropologi) (Utdanningsdirektoratet 2006c:9)
- gjøre rede for ulike former for kommunikasjon mellom mennesker, diskutere hvordan ny teknologi kan føre til endringer i kommunikasjonsformer, og drøfte følger av endringene (Sosiologi og sosialantropologi) (Utdanningsdirektoratet 2006c:9)
- diskutere årsaker til sosiale avvik og reflektere over samfunnets reaksjoner på sosiale avvik (Sosiologi og sosialantropologi) (Utdanningsdirektoratet 2006c:9)
- beskrive og vurdere internasjonale konflikt- og problemområder (Politikk og menneskerettigheter) (Utdanningsdirektoratet 2006c:10)
- drøfte noen internasjonale og globale utfordringer (Internasjonal engelsk) (Utdanningsdirektoratet 2006a:7)
- analysere en regional eller internasjonal konflikt der minst ett engelskspråklig land er involvert (Samfunnsfaglig engelsk) (Utdanningsdirektoratet 2006a:8)

I kunnskapsløftet 2020 nevnes heller ikke 22. juli- terroren konkret i noen av læreplanene for de samfunnsrelaterte fagene, men også her finner man kompetansemål som åpner for bruk.

For fellesfagene samfunnskunnskap (SAK01-04) og historie (HIS01-03) fremstår flere kompetansemål som relevante. I historie (HIS01-03) pekes det f.eks. på at elevene skal kunne:

- reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken

- reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust
- analysere hvordan framstillinger av fortiden har blitt brukt i Norge for å skape nasjonal identitet og drøfte hvilke virkninger dette har hatt for ulike grupper (Utdanningsdirektoratet 2020a)

For samfunnskunnskap (SAK01-04) fremsettes det f.eks. at elevene skal kunne:

- innhente informasjon om forskjellige former for sosial ulikskap i Norge og drøfte sammenhengen mellom ulikskap og utanforskap
- vurdere årsaker til og tiltak som kan førebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for ytringsfriheten
- utforske ei utfordring eller ein konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå og drøfte korleis utfordringa eller konflikten påverkar forskjellige grupper (Utdanningsdirektoratet 2020c).

For de ulike programfagene sin del (POS05-01, POS02-01, POS04-01, POS03-01 og ENG04-02), ser disse kompetansemålene ut til å være de mest relevante å knytte til 22. juli- tematikk. Elevene skal f.eks. kunne:

- drøfte årsaker til sosial ulikhet, marginalisering og utenforskap og vurdere konsekvenser for individ og samfunn (Sosialkunnskap) (Utdanningsdirektoratet 2021c)
- gjøre rede for ulike former for vold og trakassering og drøfte konsekvenser av vold og trakassering på individ- og samfunnsnivå (Sosialkunnskap) (Utdanningsdirektoratet 2021c)
- utforske og analysere nasjonale og internasjonale saker eller konflikter i et statsvitenskapelig perspektiv (Politikk og menneskerettigheter) (Utdanningsdirektoratet 2021b)
- utforske og drøfte hvordan det internasjonale politiske systemet håndterer problemstillinger knyttet til krig og fred, sikkerhet, samarbeid og konfliktløsning (Politikk og menneskerettigheter) (Utdanningsdirektoratet 2021b)
- analysere hvordan kulturer er stabile og i endring, og drøfte utfordringer og muligheter som følger av kulturelt mangfold (Sosiologi og sosialantropologi) (Utdanningsdirektoratet 2021d)

- reflektere over årsaker til marginalisering i samfunnet og utforske og vurdere tiltak som kan motvirke utenforskap og fremme inkludering (Sosiologi og sosialantropologi) (Utdanningsdirektoratet 2021d)
- drøfte betydningen av kulturforståelse og interkulturell kompetanse i et demokratisk og mangfoldig samfunn (Sosiologi og sosialantropologi) (Utdanningsdirektoratet 2021d)

Selv om disse læreplanene åpner for behandling av 22. juli, ser vi at det på den annen side også vil være mulig for faglærere å unnlate å ta opp temaet, samtidig som de holder seg innenfor læreplanens rammer. Vi skal komme nærmere inn på læreplanenes rolle for undervisningen rundt 22. juli i de neste kapitlene.

2.3 22. juli- terroren i mediene

I dette delkapittelet skal vi se på to sider av mediens behandling av 22. juli- terroren. Først tar vi for oss den generelle dekningen, før vi går videre og ser på hva som har blitt skrevet om skolens rolle. Et slikt todelt perspektiv kan være nyttig i denne studien, da skolen ikke eksisterer i et vakuum, men påvirkes fra samfunnets ulike aktører og rådende diskurs. Mediedekningen av terrorangrepene 22. juli 2011 har vært massiv, og noen har ment at den har vært overdrevent stor. "Faren er at mediene ikke klarer å skille mellom viktig og uviktig informasjon, og at det som er viktig, dermed forsvinner i en massiv og overveldende informasjonsstrøm" (Jupskås 2013:247). Denne studien tar ikke på seg å gi en utførlig beskrivelse av det som har blitt publisert, men vil kort beskrive noen perspektiver som har vært sentrale.

2.3.1 22. juli i norske medier

I tiden etter 22. juli 2011 ble flere ulike aspekter belyst i media. Det ble blant annet pekt på utfordringer knyttet til rasisme i det norske samfunnet, og at slike holdninger ofte kommer til uttrykk i sosiale medier og på avisenes nettsider. Flere understreket vårt felles ansvar for å skape en bedre offentlig debatt. "Med utgangspunkt i gjerningsmannens inspirasjonskilder i form av bl.a. innvandreriendtlige og islamofobe nettsteder, så vel som den store mengden "hatprat" som fantes på avisenes bloggsider, ble spørsmålet: Hvorfor er det så få som går i diskusjon med rasistene?" (Kvande og Naastad 2013:116). Fra Arbeiderpartiets hold har det gjennom media ved flere anledninger blitt uttrykt skuffelse over at man ikke tydeligere har

tatt et oppgjør med rasismen som lå bak angrepene 22. juli (Ertesvåg 2018; Fjellanger, Mørk, og Edland 2020; Iversen 2021; Aarnes 2021). Ruggesæter Ertesvåg skriver om samfunnets behandling av 22. juli- hendelsene for nrk.no sommeren 2018 (2018). På dette tidspunktet har vi lagt bak oss lanseringen av Utøya-filmen, en tv-serie-produksjon om hendelsene, krangel rundt minnesmerkene, kunnskaps- og integreringsminister Sanners uttalelse om å trekke et "22. juli- kort" og debatten rundt Sylvi Listhaugs IS- innlegg, som til slutt førte til hennes avgang som minister. Utøya-overlevende, Khamshajiny Gunaratnam, mener at debatten har vært for begrenset. "La oss heller kalle det som skjedde for hva det var – et rasistisk motivert angrep. Det var rasisme, Breivik var en rasist, og det er masse hverdagsrasisme i Norge. Men hvor mange tør påpeke det (..) (Ertesvåg 2018). Også AUF-leder, og Utøya-overlevende, Ina Libak mener at vi må slutte å omtale 22. juli som om det var en naturkatastrofe som ikke kan inntreffe igjen. "Den viktigste vaksinen vi har mot konspirasjonsteorier er å vise frem det brutale og vonde så du kan se at det er sant" (Fjellanger mfl. 2020). Rasisme og fremmedfiendtlige holdninger generelt i samfunnet har av flere altså blitt sett på som en bakenforliggende årsak til Breiviks angrep.

Men ikke alle av samfunnets aktører opererer med de samme årsaksforklaringene til 22. juli-terroren. Politisk kommentator Magnus Takvam uttaler til nrk.no at man på borgerlig og sosialistisk side ser ut til å vektlegge ulike beveggrunner. "Opinionen er delt om hva som var årsakene til denne hendelsen – de følger politiske skillelinjer. De som tilhører venstresiden, oppfatter det som et politisk attentat på deres verdier – på Arbeiderpartiet og på samfunnet. Andre deler av det politiske spekteret ser på det som en enkeltstående handling utført av en gal mann" (Ertesvåg 2018). Dette samsvarer med funn hos Hans Löden (2014), som har sett på tekster i minnematerialet og funnet dem blottet for problematisering av Breiviks ideologi og ståsted. «But the analysis also shows the importance of two subordinate themes in problematising the fit. These are the depoliticization of the terrorist attack and identification of the perpetrator as ‘domestic alien’” (Löden 2014).

Også Thorbjørnsrud og Figenschou diskuterer hva man har valgt å fokusere på og hva man har holdt utenfor den offentlige debatten (2018). Forfatterne skildrer hvordan mediene la til side kritiske innlegg og fremmet den harmoniske motfortellingen som vokste frem i offentligheten. "Mange av redaktørene formidlet en sterk identifikasjon med den norske motfortellingen om terroren som et «angrep på oss alle» – ikke på én politisk bevegelse eller én politisk side" (2018:70). Hallvard Notaker forklarer dette delvis med den linjen

statsminister Jens Stoltenberg og regjeringen valgte i tiden rett etter terrorhandlingene (2021:105). Helt fra de første talene av, valgte man å understreke fellesskapet og å bygge opp under samholdet, på grunn av den posisjonen partiet hadde som regjeringsparti, og på grunn av stortingsvalget som skulle avholdes samme høst. Vi ser likevel at det fantes røster også i Ap, representert ved blant annet Raymond Johannsen og Eskil Pedersen, som prøvde å peke på vårt felles ytringsansvar og ta et oppgjør med innvandringsfiendtlige stemmer. Men disse fikk ikke en dominerende plass i debatten (Notaker 2021:174–75). I tillegg til behovet for å opptre som hele folkets ledere, begrunnes valget av den samlende linjen med at man ikke ville gi FrP-politikerne grunn til å hevde at de ble kneblet. Så selv om Johansen og andre ønsket å få frem at høyrepopulisme gir næring til høyreekstremisme, så kom dette budskapet sent og uten å nå ut i stor grad (Notaker 2021:169).

Et annet aspekt som mediene i stor grad valgte å forsøke å sile ut i tiden etter 22.07.11. var hetsen overfor de overlevende. «Som nevnt over var kritikken og beskyldningene mot tidligere AUF-leder Eskil Pedersen selve essensen av slike illegitime, uønskede ytringer. Pedersen ble kalt «fjendebudbringer», «landssviker», en som sviktet sine og bare tenkte på seg selv» (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:74). For det fantes også kritiske røster. Noen ville ikke uttrykke støtte til Ap, andre ville ikke slutte seg til et antirasistisk budskap, mens andre igjen etterlyste kritikk av håndteringen (Notaker 2021:169). "Felles for mange av disse motstemmene var at de uttrykte et sinne og et behov for å plassere skyld og ansvar det ikke var rom for i den offisielle norske motfortellingen i de første månedene etter 22. juli-angrepene" (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:72). Den norske pressen ser ut til å ha funnet denne kritikken vanskelig å håndtere, da de ønsket å bidra til en opplevelse av felleskap. Mediebildet i etterkant av terrorhendelsen beskrives dermed som preget av tvungen konsensus (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:68), da norske medier bidro i skapelsen av en norsk motfortelling om harmoni. "De bidro til refleksjon, forståelse og introspeksjon. Men samtidig dempet redaksjonene kritiske røster og det som ble ansett som uakseptable eller utidige argumenter og følelser" (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:68). Noe av årsaken til dette er å finne i det rådende politiske klima, hvor en kritikk av Arbeiderpartiet ble vanskelig grunnet deres offerposisjon, og en manglende kritikkvillig opposisjon (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:80). Etter hvert kom noen mer negative synspunkt frem i media, men den første store kritikken av håndteringen kom med Gjørsv-rapporten i 2012 (regjeringen.no 2012). Fokuset i denne rapporten lå på feil ved politiets aksjon og den mangelfulle beredskapen (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:68).

Vi ser altså at på tross av at mediedekningen har vært stor, så mener mange at den ikke har vært bred nok, og at man ikke har bearbeidet 22- juli- terroren i tilstrekkelig grad. Hallvard Notaker skriver at de ulike forsøkene på å gi form til minnet om 22. juli ble sterkere preget av konsensus enn av konfrontasjon (2021:262). "Noen vil hevde at det ligger en fundamental verdikonflikt til grunn for terror-handlingene 22. juli 2011. De ønsker et oppgjør med ytterliggående holdninger de mener omfatter langt flere enn drapsmannen" (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:81). En mangelfull bearbeidelse gir trolig et dårlig grunnlag for å jobbe seg gjennom traumet, noe blant annet debatten rundt minnesmerkene kan indikere. «I dag er den politiske debatten knyttet til terror langt fra dempet, snarere mener mange at den er mer polarisert og betent enn på lenge" (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:81).

2.3.2 Mediene om skolens håndtering

Synspunkt rundt skolens rolle som formidler av 22. juli- hendelsene har også hatt sin plass i mediebildet. Flere har uttrykt at terroren får for liten plass i undervisningen, samt at man unngår å ta opp de vanskelige og mer ubehagelige sidene ved hendelsene. Stian Bromark skriver blant annet at 22. julis plass i norske klasserom ikke er stor nok (2016). Ifølge forfatteren er det frykten for å bli for politisk som ligger til grunn for dette. "Hvis vi ser 22. juli som en unik enkelthendelse, uten kontekst – forhistorie og etterhistorie – er det fare for at vi sitter igjen med en del faktakunnskap, men minimal forståelse". Bromark hevder at vi som samfunn har gjort en for dårlig jobb i bearbeidelsen av 22. juli- terroren, og at skolen må få en viktigere rolle i dette arbeidet.

I 2019 uttalte daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner, at han mente det var sentralt at det ble lagt vekt på handlingen og ideologien bak. "Vi trodde ikke det kunne skje, men det skjedde. Og når det skjedde her, betyr det at det kan skje igjen. Nettopp derfor er det viktig at vi blir bevisst holdningene og strømningene, og at vi tar oppgjør med dem". Videre mente han også at det var "selvsagt" at 22. juli skulle inn i læreplanene (Bugge, 2020).

2.3.3 Medienes rolle oppsummert

Vi ser altså at mediene først var preget av konsensus, men at utfordrende sider ved 22. juli i den senere tid har vært tema i mediene. Med utgangspunkt i dette mediebildet, som peker på sprikende narrativ knyttet til terrorhandlingene og mangelfull kollektiv bearbeidelse i

etterkant, vil det i mitt forskningsprosjekt være interessant å se lærernes tilnærming til aspekter som bl.a. konsensus og konflikt i sin undervisning.

2.4 Forskning rundt håndtering og bearbeidelse av 22. juli

I dette delkapittelet skal vi se på hva tidligere forskning sier om samfunnets håndtering og bearbeidelse av 22. juli- terroren. Forskere fra mange ulike fagfelt har tatt for seg et bredt utvalg av tematikk i tilknytning til terrorhandlingene. Flere tema har vært sentrale i forskningen, vi skal her peke på noen viktige perspektiver.

Forskere har i senere tid pekt på rasisme og høyreekstremisme i det norske samfunnet som årsaker til 22. juli- terroren, noe som har aktualisert spørsmålet om grensene for ytringsfriheten bør endres. Jupskås skriver at det har vært to konkurrerende teorier rundt dette, eskalerings- og legitimeringstesens på den ene siden og trykkokertesens på den andre. Venstresiden har ofte tatt til orde for førstnevnte, ved å hevde at innvandrings skeptiske holdninger forsterkes og spres når de får ytre seg i mediene. Høyresiden har derimot ofte hevdet at disse holdningene må få komme opp og frem, hvis ikke vil trykket bygge seg opp og få mer dramatiske konsekvenser, som for eksempel vold og terror (Jupskås 2013:252–53). Lysaker stiller seg kritisk til trykkokertesens. Han mener at en utstrakt ytringsfrihet, hvor holdninger som muslimhat, etnisk nasjonalisme og fremmedfrykt kommer til uttrykk, må møtes og utfordres, og at dette krever ressurser vi som samfunn muligens ikke har rett etter slike kritiske hendelser (Lysaker 2018:102). "For hvor skal et samfunn som fremdeles er preget av sorg, savn og sinne, hente slike krefter fra?" (Lysaker 2018:105).

Claudia Lenz har undersøkt hvordan vi har inkorporert 22. juli i meningsbærende fortellinger. Lenz plasserer 22. juli-hendelsene som i bevegelse mellom det kommunikative og det kulturelle minnet. Hun deler narrative om 22. juli- terroren inn i fire kategorier; demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen (Lenz 2018:96–102). Hver av disse har et eget sentralt referansepunkt i hendelsen. «Fortellingene har det til felles at de skaper en meningsfull sammenheng mellom terrorhendelsen, reaksjonene på den og handlingsrettede konsekvenser for fremtiden» (Lenz 2018:103).

I «demokratifortellingen» plasseres terroren som et angrep på demokratiet, noe som derfor blir dette narrativets referansepunkt. Samfunnets svar er det som uttrykkes i Stoltenbergs tale

om «mer, demokrati, mer åpenhet, mer humanitet. Men aldri naivitet» (Lenz 2018:96). I kjærlighetsfortellingen er det sentrale referansepunktet at terroren «handler om et blindt hat som besvares med kjærlighet». Samfunnets svar kommer bl.a. til uttrykk i Helle Gannestads tweet; «Når én mann kan forårsake så mye ondt- tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» (2018:97). Svaret blir i denne fortellingen at vi skal overvinne hatet ved å stå sammen, formulert som «vi sammen» mot «én mann». Mangfoldsfortellingen innbefatter ikke hele Norge som mottaker, men har som sitt sentrale referansepunkt at terroren var et angrep på det flerkulturelle Norge, og de politikerne som arbeidet for dette. Mens «beredskapsfortellingen» er narrativet om den mangelfulle beredskapen som førte til at unødvendig mange liv gikk tapt på Utøya. Dens sentrale referansepunkt ligger i det at «omfanget ble så stort fordi beredskapen sviktet». I tillegg hører tankene om hvordan slike katastrofer skal unngås i fremtiden til denne fortellingen (Lenz 2018:96–101). For «beredskapsfortellingen finnes det ikke et like eksplisitt «vi», men det er der likevel i indirekte forstand, som en motsetning til «dem» der ute, som fortsatt representerer en trussel (Lenz 2018:103). Når vi retter søkelyset mot de underliggende tolkningsrammene i 22. juli-fortellingene, kan vi tydeligere se hvordan den offentlige diskursen rundt 22. juli inngår i en kamp om makt. På bakgrunn av dette trenger vi en bevisstgjøring rundt hva 22. juli skal få bety for oss som samfunn i fremtiden (Lenz 2018:104).

Videre ser vi at de som har sett på bakgrunnen for terroren, ofte har valgt å fokusere på individrelaterte årsaker. Breivik blir fremstilt som en «domestic alien», et engangstilfelle, en gal mann. Gjennom depolitisering og fremmedgjøring av gjerningsmannen, skyver man de problematiske aspektene ved samfunnet under teppet (Lödén 2014), og fokuset beholdes på demokrati- og kjærlighetsnarrativene. Et ønske om en harmonisk diskurs kommer også til uttrykk gjennom kravet om at selve minnstedene etter 22. juli 2011 skal omhandle de omkomne og de berørte, og at diskusjonen om den forferdelige hendelsen og Anders Behring Breivik, bør bli tatt opp andre steder (Forsell, Ingrid 2018:77).

Vi ser at ulike narrativ opptrer parallelt i den offentlige diskursen, og at mange av dem har hatt vært en del av en harmonisk diskurs. Mange mener vi må ta tak i årsaksforklaringer som kan oppleves som mer problematiske, og at det bør vurderes om ytringsfriheten har gått for langt når den lar destruktive krefter komme til orde i så stor grad. Da skolens forhold til 22. juli må ses i lys av den generelle håndteringen i samfunnet, vil disse momentene tas med videre inn i analyse- og drøftingsdelen av denne studien.

2.5 Håndtering og bearbeidelse i skolen

Det er etter hvert skrevet en god del om 22. juli i skolen. En del forskning ble utgitt raskt etter hendelsen, og mer har fulgt etter. Den tidligere forskningen består av flere masteravhandlinger, og noen mer omfattende studier, men det er trolig behov for større og nyere studier av hvordan lærere tolker læreplaner og praktiserer undervisning i forhold til 22. juli-terroren. I den første tiden var sårene ferske og mange mennesker var dypt preget av hendelsene. Nå ni år etter, har de fleste fått det mer på avstand.

2.5.1 Hva sier tidligere forskning om skolens bruk av 22. juli?

Jeg skal nå kort presentere noen sentrale funn rundt bruken av 22. juli i skolen som bakgrunn for å finne ut av hvilke kunnskapshull det gjenstår å fylle. Vi skal først se på funn rundt «hva» man tar opp og hvordan man velger å gjennomføre undervisningen, før vi går over på årsaker til hvorfor 22. juli ser ut til å velges bort, helt eller delvis, av en del lærere.

a) Juli-terroren tas lite opp i den videregående skolen

Flere studier viser at 22. juli i liten grad ble tatt opp i skolens undervisning de første årene. Studiene beskriver mye usikkerhet fra både skoleledelse og lærere. «En barriere for å kunne tre inn på den pedagogiske banehalvdelen i skolens håndtering av terrorhendelsene, var lærernes usikkerhet når det gjaldt fakta og didaktiske utfordringer knyttet til å sette terroren inn i en større kulturell, historisk og politisk kontekst» (Strandbu og Schultz 2015:49). Denne usikkerheten resulterte i store ulikheter i bruken av tematikken blant lærerne (Anker og Lippe 2015:265–66; Hafslund 2018:98). «Funnene mine viser hvor usystematisk og tilfeldig undervisningen om 22. juli er med tanke på temaer det knyttes opp mot og tidsbruk» (Hafslund 2018:98).

Trine Anker og Marie Von der Lippe gjennomførte en kvalitativ studie våren 2014 i seks videregående skoler (2015). Studien drøfter hvordan elever i den videregående skolen opplevde behandlingen av emnet i tiden etter 2011. Forskerne fant at 22. juli ble markert med minnemarkeringer ved skolestart høsten 2011, men at lite skjedde etter dette. Denne omfattende studien, sammen med flere andre, viser at 22. juli har blitt lite brukt i den videregående skolen, og samfunnsfagene spesielt, frem til nylig (Anker og Lippe 2015; Knapstad 2012; Strandbu og Schultz 2015).

Men nyere studier peker i retning av at dette bildet kan være i ferd med å endre seg. «Lærerne jeg intervjuet har kunnet fortelle at de nå så at tiden var mer moden for å behandle 22. juli mer inngående» (Hafslund 2018:4). Også i Syeds studie (2019) er bildet mer sammensatt. Her finner man både lærere som tar opp 22. juli og lærere som unngår å gjøre det.

b) 22. juli tas ikke opp som eget emne

Flere studier viser at de fleste lærerne som tar opp 22. juli, ikke tar det opp som eget emne, men trekker det inn som en referanse i forbindelse med et annet tema (Knapstad 2012; Solstad 2016). Hos Syed er bildet noe endret «I motsetning til resultatene fra Knapstad (2012) og Solstad (2016) har tre lærere i mitt utvalg behandlet 22.juli som et eget tema i undervisningen» (Syed 2019:61). Videre viser flere studier at lærerne knytter arbeidet med 22. juli opp mot emner som terrorisme i ulike former, ekstremisme, trygghet vs. åpenhet i samfunnet, egne og andres verdier, korstog før og nå, straff, demokrati, demokratisk deltagelse og ytringsfrihet (Solstad 2016; Syed 2019; Åsenden 2016).

c) En harmoniserende diskurs dominerer

En del tidligere studier peker på at de lærerne som tar opp 22. juli- tematikk, ofte velger å fremme en harmoniserende diskurs, mens de sidene av saken som oppfattes som mer problematiske unngås (Anker og Lippe 2015) . Det pekes på flere uheldige aspekter ved dette, som at «.. spørsmål om ekstremisme og terror «innenfra» forties" (Anker og Lippe 2015). Bare en elev i Anker og Von der Lippes studie nevner hvordan den offentlige diskursen endret seg, da det ble klart at gjerningsmannen var etnisk norsk. Det ser dermed ut til at denne delen av fortellingen ikke har festet seg.

Anker og Von der Lippe peker på manglende ideologisk forankring i debatten på nasjonalt plan. «Skolen er ikke frittstående, men er del av en større 22. juli-diskurs der den harmoniserende retorikken har vært toneangivende» (Anker og Lippe 2015). Et fellestrekk ser ut til å være at emnet benyttes til å skape morgendagens samfunnsborgere, og til å gå fremover og skape mening i det meningsløse som skjedde 22. juli 2011 (Solstad 2016:V).

Noen nyere studier peker likevel på at dette bildet kan være i endring. Den harmoniske diskursen og fokuset på individet Breivik får ikke lenger, dominere. Lærerne tar i større grad opp 22. juli som tema i undervisningen, og fokuserer mer på de politiske aspektene ved terroraksjonene og også utfordringene i samfunnet (Hafslund 2018:96; Syed 2019:64)

d) Lærerne velger arbeidsmåter som fremmer muntlig aktivitet og refleksjon

Lærernes arbeidsmåter fremstår i flere studier som varierte. Syed beskriver blant annet arbeid med caser, bruk av personlige erfaringer, diskusjon og undervisning med utgangspunkt i elevinitiativ. «Denne studien avdekker også tilfeller elever selv trekker inn 22.juli i undervisningen» (Syed 2019:65). Utvikling av elevenes muntlige ferdigheter og refleksjon, gjennom blant annet klassesamtaler og diskusjon, fremstår mange studier som mye brukt (Anker og Lippe 2015; Solstad 2016). «Samlet sett synes dermed lærerne å bruke 22/07 som en referanse som en dialogisk og praktisk tilnærming for læring, samtidig som det indikerer at hendelsen brukes i stor grad som et kunnskapsbidrag i utviklingen og stimuleringen av elevenes muntlige ferdigheter i faget» (Solstad 2016:65).

e) Blir historisk empati brukt i tilknytning til 22. juli?

Bruken av historisk empati i tilknytning til 22. juli- tematikken er ikke noe man konkret har undersøkt i tidligere studier, så langt jeg har klart å kartlegge, og dette er heller ikke et begrep man har benyttet i norske læreplaner før K20. Men om vi leter etter funn rundt bruk av en affektiv komponent, eller arbeid med holdningsendringer i forhold til denne tematikken, kan vi finne spor av dette noen steder. Både hos Syed (2019:62) og Solstad (2016:55) er det flere informanter som bruker egne minner i sine narrativ rundt 22. juli. «(..) lærerne som underviser om temaet bruker personlige historier i sin undervisning, enten fra sitt eget liv eller ved å bruke visuelle virkemidler som tar for seg andre sine historier» (Syed 2019:62). Bruken av personlige historier vil ofte appellere til følelsene hos elevene, og dermed ser vi bruk av en affektiv komponent ved undervisningen. «I tillegg synes studiens lærere å være minnebærere som videreformidler historiene og minnene etter 22/07. Dette fordi lærerne synes å bruke sine sterke opplevelser tilknyttet 22/07 i nåværende samfunnsfagundervisning på en måte hvor hendelsen brukes på en meningsbærende måte» (Solstad 2016:55). Også hos Åsenden ser vi at informantene jobber med mål om holdningsendring hos elevene sine. «Lærerne prøver å forsterke gode holdninger som toleranse og respekt» (Åsenden 2016:63). Et slikt arbeid innebærer en form for empati og perspektivanerkjennelse. Men bruken av historisk empati i undervisningen om 22. juli er ikke noe lærerne ser ut til å ha hatt en bevisst bruk av, og det er heller ikke noe forskerne har spurt direkte etter i sine studier, så vidt jeg har avdekket.

Som jeg pekte på ovenfor, har en del tidligere forskning, og da spesielt de studiene som kom i årene rett etter terroren, pekt på at 22. juli er lite brukt i den videregående skolen. Jeg skal nå se på hva som pekes på av årsaker til dette i tidligere forskning.

a) Emnet er ikke nevnt spesifikt i fagets læreplan.

Flere studier peker på at manglende konkretisering i læreplanene i kombinasjon med en opplevelse av liten tid påvirker lærernes valg og prioriteringer (Anker og Lippe 2015; Syed 2019; Åsenden 2016). «Det kan virke som at lærerne er litt oppgitt over hvor mye de skal klare å komme gjennom på de få timene de har, og at det dermed er tiden som setter en stopper for hvor mye mer de kan rekke gjennom» (Åsenden 2016:41). "Lærerne påpeker også at den korte undervisningstiden i samfunnsfag fører til at de ikke går i dybden på 22.juli" (Syed 2019:63). Anker og Von der Lippe viser at temaet kan presses til side av det som dermed oppleves som viktigere, nemlig kompetansemålene i læreplanen. «Når 22. juli verken dekkes av læreplanen, lærebøkene eller prøves til eksamen, er det vanskelig å prioritere temaet» (2015). Siden 22. juli ikke er konkret nevnt i noen av læreplanene i den videregående skolen, vil derfor den rollen hendelsen skal ha, og hvordan den skal formidles i undervisningen, trolig avhenge av faglærernes tolkninger av læreplanens muligheter.

b) Emnet er ikke inkludert i læreverket

Tidligere studier viser at læreverkene påvirker lærernes valg rundt 22. juli (Åsenden 2016:40). I noen læreverk i samfunnsfagene og historie tas temaet opp, men i andre er det fraværende. Det er også ulikheter i forhold til hvilket omfang tematikken er gitt i de ulike verkene. Syed (2019:63) fant at om 22.juli ble nevnt i lærebøkene til fagene, så dette ut til å kunne påvirke lærere til å inkludere temaet i undervisningen. Han tolker dette i retning av at læreverkene inkludering av temaet kan veie opp for fraværet i læreplanene (2019:63).

c) Stoffet er for nært

Flere studier viser at lærere unngår 22. juli- tematikken fordi stoffet er for nært og for følelsesmessig belastende å ta opp (Anker og Lippe 2015:Avslutning; Hafslund 2018:96–97; Åsenden 2016:42). Et beslektet aspekt ved dette, er at lærerne er redde for å skape frykt hos elevene (Åsenden 2016:41).

d) Temaet er for kontroversielt

I flere tidligere studier fremkommer det at noen lærere opplever det som om kontroversielle temaer ikke hører til i norsk skole, eller sagt på en annen måte, at Norge ikke har en felles, nasjonal fortellingstradisjon for å håndtere eller plassere terrorhendelser som 22/07, fordi det norske samfunnet aldri har opplevd noe lignende (Solstad 2016:58; Åsenden 2016:41). Det er også studier som tyder på at en opplevelse av manglende kompetanse for å undervise i

kontroversielle og vanskelige tema, kan være en annen grunn til at man unnlater å ta opp 22. juli (Anker og Lippe 2015; Strandbu og Schultz 2015). Lærere kan være redde for tapet av kontroll over elevdiskusjoner og for indirekte å påvirke elevene i feil retning, andre frykter at de ved å undervise i Breiviks tankegods, skal legitimere hans idéer og gjøre dem interessante for elevene (Anker og Lippe 2015; Åsenden 2016:41).

e) Temaet er ikke aktuelt nok

Tidligere studier viser at lærerne ikke lenger oppfatter temaet som samtidsaktuelt, og at det derfor ikke har en naturlig plass som eget tema i samfunnsfaget. «Begrunnelsene for å bruke hendelsen har altså gått fra et hovedfokus basert på samtidsaktualitet, til å bli en referanse, hvor hendelsen knyttes opp mot andre temaer og hvor fokuset er de andre temaene, ikke hendelsen i seg selv» (Solstad 2016:50).

2.5.2 Mangler ved skolens håndtering

Vi ser altså at skolens håndtering har vært preget av usikkerhet, og at 22. juli har blitt lite adressert. I de tilfellene man har tatt tematikken opp, har man ikke skilt den ut som et eget tema. Videre ser vi at man har vektlagt en harmonisk diskurs, og at man har valgt seg arbeidsformer som skal stimulere til muntlig aktivitet og refleksjon. Når det kommer til årsaker for bortvalg av 22. juli i undervisningssammenheng, ser vi at de årsakene som oppgis er manglende konkretisering i læreplan, at temaet ikke tas opp i læreverkene, at tematikken er for nær eller kontroversiell og at den for samfunnsfagene sin del ikke er aktuell nok. Et perspektiv som det kan være interessant å nevne i denne sammenhengen, er at Åsenden sin studie peker på at det er en motsetning mellom lærernes opplevelse av 22. juli som et viktig tema, og det faktum at de likevel ikke underviste i det. "At flere av lærerne sier at det er et viktig tema, selv om de ikke trekker det frem i undervisning selv, viser at det er et brudd mellom hva lærerne syns er viktige tema å undervise om og hva som faktisk blir undervist om. Flere lærere er altså i en slags konflikt om hva de skal prioritere å ta med i undervisningen" (Åsenden 2016:43). Når det kommer til hva som bør gjøres, ser man at det påpekes et behov for tydelig rammer fra ledelsen, implementering av denne typen emner i lærerutdannelsen og tilretteleggelse av kompetanseheving for ferdigutdannede. De pekes også på viktigheten av at slike tema blir inkludert og håndtert, da det er sentralt for karakterdannelse hos elevene.

Flere studier stiller spørsmål ved hvordan vi som samfunn og individer skal klare å komme oss videre, og hvilke konsekvenser slike hendelser bør få for måten skolens undervisning organiseres på (Jupskås 2013; Strandbu og Schultz 2015). Strandbu og Schultz peker på to forhold, innen skoleledelse og lærerutdanningen, som kan stimulere utviklingen av nyttige undervisningsformer i tilknytning til 22. juli- tematikken. For det første vil det kreve at det legges tydelige rammer fra både lokal- og sentral ledelse. For det andre, bør det integreres aspekter ved håndtering av krisepregede nyheter i lærerutdanningen, og disse bør også synliggjøres for de lærerne som allerede arbeider i skoleverket (Strandbu og Schultz 2015).

2.5.3 Hvilke kunnskapshull skal denne studien fylle?

Vi har nå sett hva tidligere forskning sier om bruken av 22. juli i den videregående skolen. Med utgangspunkt i punktene ovenfor, har jeg utarbeidet de forskningsspørsmålene som denne studien vil forsøke å besvare.

Det jeg ønsker å finne ut i min studie, er om tendensen i retning av en mer omfattende bruk har styrket seg, og om den harmoniserende diskursen fremdeles dominerer. Om bruken fremdeles er liten, vil jeg også søke å avdekke om dette skyldes de samme årsakene som tidligere. Disse kunnskapshullene har resultert i mine to første forskningsspørsmål: I hvilket omfang benyttes 22. juli- tematikken? Og; hvilke narrativ velger lærerne å vektlegge og hvorfor?

Noen tidligere studier viser at arbeidsmåtene som benyttes i undervisningen av 22. juli- tematikk er varierte og har som formål å styrke muntlige ferdigheter og refleksjon (Anker og Lippe 2015; Solstad 2016; Syed 2019). Jeg vil undersøke hvilke undervisningsmetoder som nå praktiseres og hvilken sammenheng disse har med innholdet i undervisningen. Dette kunnskapshullet har resultert i mitt andre forskningsspørsmål: Hvilke undervisningsmetoder praktiseres og med hvilket formål?

Tidligere i kapittelet har vi sett at det ikke nødvendigvis finnes et felles nasjonalt narrativ om 22. juli- terroren (Ertesvåg 2018), og at det norske samfunnet trolig ikke har hatt en tilfredsstillende bearbeidelse av traumet (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018). På bakgrunn av dette, vil jeg kartlegge hvilken historiebruk som finnes i tilknytning til dette temaet. Herunder vil jeg forsøke å avdekke om det er sider ved 22. juli- tematikken som oppleves som

problematiske, hva som er årsakene til dette og hvilke konsekvenser dette får for formidlingen. Disse kunnskapshullene har resultert i mitt tredje forskningsspørsmål: Hvordan kan vi forklare denne historiebruken?

På bakgrunn av det som fremkommer av svar på de andre forskningsspørsmålene, vil jeg undersøke hva undervisningspraksisen vil kunne bety for utviklingen av individuelle, kollektive og kulturelle minner rundt 22. juli, og hvordan denne kan komme til å påvirke vår kollektive identitet. Disse kunnskapshullene har resultert i det fjerde og siste forskningsspørsmålet: Hvilke konsekvenser kan dagens undervisningspraksis gi?

2.6 Teori

Aktør- og strukturperspektiv er to ulike konsepter man kan benytte til å forklare samtidige eller historiske hendelser (Seixas 2013:540). Med utgangspunkt i disse begrepene kan man drøfte hvor stor frihet man har som enkeltmenneske, versus i hvor stor grad våre handlinger er en konsekvens av rådende samfunnsstrukturer. Det er viktig å påpeke at perspektivene ikke trenger å være gjensidig utelukkende, men at de derimot kan supplere hverandre. Aktører og strukturer i samfunnet står i et forhold av gjensidig påvirkning, og kan begge ses som drivere i den historiske utviklingen. «Structure and agency are thus two sides of the same coin» (Seixas 2013:540). Disse begrepene vil i denne studien benyttes for å kartlegge hvilke kategorier av årsaksforklaringer lærerne velger å benytte seg av i undervisningen rundt 22. juli. Et fokusområde vil være i hvilken grad lærerne velger å legge vekt på narrativ tilknyttet individet Anders Behring Breivik, eller om sosiale aspekter ved samfunnet ses som mer sentrale for å forklare hendelsene. Et større fokus på strukturaspektene vil i tillegg kunne indikere en sammenheng vilje til å se på mer problematiske sider ved terroren.

2.6.1 Minneteori

En vanlig måte å forklare forholdet mellom historie og minne på har vært å si at de viser til ulike tilnærminger til fortiden. Minnet ser bakover fra en bestemt nåtid, eller; "Memory is the past made present" (R. Terdiman hos Rothberg 2009:3). Minner har altså sin eksistens i nåtiden, og det å minnes må ses som en form for arbeid. Minnene kan betraktes som råstoff for historien, mens historien er fortellinger som blir løsrevet fra minnene og konstrueres og reproduseres gjennom andre prosesser. Historien kan sies å være en kritisk, intellektuell analyse som skal prøve å forstå fortiden på egne premisser (Stugu 2016:31). Like fullt er

historien tett knyttet til minner, og minnefunksjonen er sentral for at historie i hele tatt kan oppstå (Stugu 2016:29).

Individuelle minner defineres ofte som et individs egne tanker og oppfattelser rundt tidligere hendelser i sitt liv, og henger i stor grad sammen med utviklingen av identitet. "Memory is what allows us to construe an image or narrative of the past and, by the same process, to develop an image and narrative of ourselves" (Assmann, Jan 2011:15). Assmann beskriver "minner" som det som gir mennesker mulighet til å bli bevisste seg selv, altså til å forme en identitet, både på et personlig og et kollektivt nivå. «Personal memory is the dynamic medium for processing subjective experience and building up social identity"(Assmann 2010b:40). Men på tross av deres tilknytning til individet, har disse minnene dessuten en sosial dimensjon. For at de skal gi mening, må de innarbeides i et narrativ som gir dem form, betydning og hensikt. Slike sosiale minner har en begrenset varighet på omtrent tre generasjoner eller maksimalt 100 år (Assmann 2010b:41).

Konstruksjon av kollektive minner er på sin side en form for kulturell prosess. Maurice Halbwachs introduserte begrepet i 1925. I hans definisjon er både individuelle og kollektive minner knyttet til de sosiale rammene. «Not only collective memory depends on social frames, the memories of individuals are also supported and defined by them" (Assmann 2010b:37). Slike sosiale rammer er for eksempel språk, verdier, eller erfaringer vi deler. Mennesker vokser inn i grupper, som familie eller nabolag, og blir en del av disse gruppens identitet (Assmann 2010b:37). For å være en del av en slik gruppe, må man være en del av denne gruppens historie, en historie som ofte strekker seg forbi ens eget livsløp, og som man derfor må lære seg. Kollektive minner forstås dermed som delt kunnskap og informasjon i form av minner i en sosial gruppe (Stugu 2016:26).

Jan Assmann deler opp Maurice Halbwachs sitt begrep om kollektive minner i kommunikative- og kulturelle minner (Assmann, Jan 2011:17). Kommunikative minner er kroppsligholdte minner som deles mellom levende mennesker, og de antas derfor å ha en levealder på ca. 80- 100 år. Mens kulturelle minner ikke er kroppsligholdte, men knyttet til fysiske objekter, som skriftlige kilder og fysiske levninger. Vi kan si at kulturelle minner er objekter som trigger betrakterens eget minne. J. Assmann kaller det en interaksjon mellom et huskende sinn og et påminnende objekt (2011:17). For 22. juli- hendelsenes del vil dette bety at vi vil ha kommunikative minner i lang tid enda. Men før eller senere vil dette være en tid

som er forbi, og det vi da må forholde oss til er kulturelle minner, som i skolesammenheng vil være lærebøker, bilder, film og andre kilder.

Kollektive minner er dynamiske, og det «å huske» bør ses som et aktivt engasjement med fortiden, som performativt heller enn reproduktivt. På tross av at de formidles over lange tidsløp, er kulturelle minner også dynamiske. De blir utfordret og bestridt, og det er nettopp slike prosesser som holder disse minnene levende (Assmann 2010b:44).

Michael Rothberg forklarer minners dynamikk ved å kalle dem "multidirectional". Minnene er dynamiske og i stadig endring gjennom påvirkning fra andre hendelser.

"I suggest that we consider memory as multidirectional: as a subject to ongoing negotiation, cross-referencing, and borrowing; as productive and not privative"(2009:3). Dette gjelder både hendelser som har inntruffet tidligere, og hendelser som vil komme til å skje i fremtiden. Et nærliggende eksempel på dette er hvordan 22. juli-terroren har påvirket hvordan vi tenker og minnes 11. september her i Norge. På samme måte vil hendelser i fremtiden påvirke våre minner om 22. juli, noe vi allerede ser et eksempel på ved at Koronakommisjonens rapport tilfører nye perspektiver på beredskapen i 2011 og rapporten skrevet av 22.juli- kommisjonen.

Skriftlige kulturer utvikler en inndeling av kollektive minner i "kanon" og "arkiv". Kanonen og det «aktive minnet» representerer hva samfunnet velger å huske, gjennom blant annet sin representasjon i minnesteder og minnemarkeringer, som museer, litteratur, tradisjoner og skolens læreplaner. Arkivminnet på sin side er bare tilgjengelig for spesialister, men grensen mellom kanon og arkiv er ikke ugjennomtrengelig (Assmann 2010b:210). "The "social performance" of memory" beskriver hvordan minnepraksis tas opp i den offentlige sfæren (Erlil og Rigney 2009:9). De minnene som tas opp blir samfunnets kollektive referansepunkt eller kanon. Det er de sosiale aktørene og organisasjonene som bestemmer hvilke narrativ som skal få oppmerksomhet, og hvilke som skal "glemmes", og det er disse som sikrer at visse tema, heller enn andre, blir satt på samfunnets «minne-agenda» (Erlil og Rigney 2009:9). Disse aktørene inkluderer medieorganisasjoner, som pressen og tv, men også politiske og verdslige organisasjoner med makt nok til å styre den offentlig oppmerksomhet mot spesifikke narrativ eller tema. Slik vi tidligere har vært inne på, er det viktig å være bevisste på dette, da disse prosessene er identitetsskapende for et samfunn. "We know how the invention of tradition leads to creation of identities and to political legitimation" (Erlil og Rigney 2009:4).

"Screen memory" er et begrep utviklet av Sigmund Freud for å beskrive det som skjer når et individ, på et ubevisst nivå, bruker et ufarlig minne til å dekke over et som oppleves som mer problematisk. For minneteorien del brukes begrepet på en litt annen måte. Et "screen memory" har i denne sammenhengen to funksjoner. For det første fungerer dette «skjerm-minnet» som en barriere mellom det bevisste og det ubevisste, og for det andre brukes denne «skjermen» som et sted å projisere ubevisste fantasier, redsler og ønsker til (Rothberg 2009:13). Om det er sider ved 22. juli som det er vanskelig å forholde seg til, vil man kunne ta i bruk slike "skjerm- minner".

Det er viktig å ha en klar bevissthet rundt samfunnets minneprosesser, blant annet fordi de sosiale rammene for minner kan danne et hierarki. Nasjonale minner kan ha normativ makt (Stugu 2016:48). På det sosiale nivået er det rom for ulikheter og variasjon, men det er det ikke på det nasjonale nivået, som skal danne rammeverket til individuelle og sosiale minner. Det vil kunne oppstå strid rundt hvilken fortid man skal identifisere seg med. "Omvendt vil ein ved å sjå på korleis fortida blir tolka, kunne seie noko om kva verdiar og mål det står strid om også i ei aktuell samtid" (Stugu 2016:64).

2.6.2 22. juli som en katastrofal historisk krise

I løpet av livet til et individ, en gruppe, et samfunn eller et storsamfunn, vil hendelser inntreffe som markerer vendepunkt i et livsløp. Disse hendelsene strukturerer tidsflyten ved å dele den inn i et "før" og et "etter". De markerer en diskontinuitet, eller et brudd, og er medvirkende i konstruksjonen av identiteten vår. Konsekvensen av et slikt brudd kan likevel bli en rekonstruksjon av en følelse av kontinuitet (Cavalli 2006:170).

Slike hendelser og kriser i historien påvirker vår historiebevissthet. Jörn Rüsen (2021:p.5.1.1.) presenterer tre mulige kategorier av kriser. Han kaller dem "normal historisk krise", "kritisk historisk krise" og en "katastrofal historisk krise". Førstnevnte er en vanlig del av historiens gang og innarbeides relativt enkelt i allerede eksisterende historiske narrativ. En «kritisk historisk krise» er mer komplisert for samfunnet å håndtere. Da må nye mønster tilpasses i det eksisterende historiske paradigmet og innarbeides i meningsfulle narrativ. Når det kommer til det Rüsen kaller en «katastrofal historisk krise», er dette hendelser som det vil være vanskelig for et samfunn å gå videre fra. Tilgjengelige historiske paradigmer vil ikke strekke til i denne sammenhengen, og det gjør det utfordrende å finne meningsfulle narrativ å

innarbeide dem i (Rüsen 2021). Sagt med andre ord; det finnes ikke noen tilfredsstillende svar på spørsmålene om "hvorfor" krisen inntraff.

22. juli kan på mange måter betraktes som en slik «katastrofal historisk hendelse», noe som gjør det til en vanskelig krise å håndtere med utgangspunkt i de erfaringene og den selvpoppfattelsen vi har som nasjon. B. E. Jensen inkluderer 22. juli i det han kaller «vanskelig historie».

«Det drejer sig om de fortider, der i mennesker er koblet sammen med enten følelser af skam, skyld, vanære, ydmygelse, fornedrelse eller, hvor de føler sig såret, fornærmet, forurettet, ærekrænket. Her har vi at gøre med en vanskelig og ømfindtlig historie. (Jensen u.å.:17)

Alessandro Cavalli peker på tre alternative mønster et samfunn kan ta i bruk for å håndtere katastrofale historiske kriser. Han kaller dem "nullpunkts-mønsteret", "rekonstruksjon av kontinuiteten» og "elaboration of memory". Med det første mønsteret ses hendelsen som en ny start, et nytt utgangspunkt. Mens "rekonstruksjon av kontinuiteten" betyr at "The "crusial event" is thought of as something to be neglected or even cancelled" (Cavalli 2006:173). Samfunnet går med andre ord videre som om ingenting har skjedd. Hendelsen overføres til et nivå av minnet som vi nekter oss selv tilgang til, nemlig arkivet. Det siste mønsteret "elaboration of memory" uttrykker en vilje til å ikke ville gjemme det som kan virke foruroligende. "(..) but just as mature persons can decide what has to be remembered or forgotten and how, groups and societies can also become mature enough to deal in a responsible way with their own memory" (Cavalli: 174). Et samfunn vil med andre ord etter hvert kunne endre strategi.

En mulig måte å håndtere en traumatisk krise på kan være å praktisere en strategisk stillhet rundt de aspektene man ikke klarer å hankses med. "Communitarian silence" er en form for strategisk stillhet hvor man velger å konstruere en historie som alle kan enes om, for på denne måten å forhindre antagonisme og samtidig skape samhold. Denne stillheten kan også brukes til å håndtere kriser i det nasjonale selvbildet (Knudsen: 127). I sammenheng med bearbeidelsen av 22. juli, ble en slik "communitarian silence" skapt gjennom konstruksjonen av et "oss" som inkluderte hele det norske samfunnet, og samtidig visket den ut skillelinjer (Knudsen 2015:128). Som samfunn er dette en situasjon vi bør jobbe oss gjennom, for isteden

å oppnå en «reconciliatory silence», som er en stillhet som oppnås på bakgrunn av et oppgjør og en rensende prosess. Men dette er ikke i betydningen «stillhet» som i «glemsel», men en stillhet hvor man legger noe bak seg og går videre (Assmann 2010a:37).

«To avoid an evil society and create a good one, it is according to politicians important to learn from the past. It is also about working through the history. The goal is often to prevent a difficult history from negatively affecting the present and future. In this way, a society can begin anew". (Knudsen 2015:131)

Interessen for å skape minnesteder og -handlinger, bearbeide og å finne representasjoner av minnet, vokser ofte frem omtrent 15 år etter en katastrofal hendelse (Assmann 2010b:214–16). Men det er viktig å understreke at det aldri vil kunne bli en ny start med blanke ark.

I drøftingen vil jeg komme tilbake til hvordan disse begrepene kan benyttes for å få en forståelse av hvordan den videregående skolen håndterer formidlingen av 22. juli. Jeg ønsker å se på hvilke forklaringer man velger å fokusere på i denne prosessen, hva dette kan ha å si for de kollektive minnene våre og hvilke konsekvenser det vil kunne få for oss som samfunn.

2.6.3 Historiebruk og historiebevissthet

En av de mest kjente og brukte historiebrukstypologiene er utviklet av Klas- Göran Karlsson. Typologien er et instrument til å oppnå forståelse for hvordan historien brukes av ulike brukergrupper, med forskjellige behov og interesser, og med varierende hensikter (Karlsson 2009:59). Karlssons typologi inneholder syv kategorier; eksistensiell-, vitenskapelig-, politisk-pedagogisk-, moralsk-, ideologisk- og kommersiell historiebruk. I tillegg kommer ikke- bruk av historie som Karlsson plasserer som en underkategori av den ideologiske historiebruken (Karlsson 2009).

Eksistensiell historiebruk er ifølge Karlsson en bruk av minner som kan skape en felles identitet og som kan hjelpe mennesker til å finne mening og sammenheng i tilværelsen. Denne historiebruken kan også innbefatte meningsskaping, som f.eks. en felles oppfatning av at noe ikke skal gjenta seg.

"Det existensiella historiebruket är ofta väl utvecklat bland individer och grupper i ett samhälle i vilket minnesfunksjonen har förstärkts av ett stort yttre tryck, till

eksempel någon form av konflikt, och en motsvarande inre kulturell homogenisering".
(Karlsson 2009:61)

Den vitenskapelige historiebruken har på sin side som formål å utvikle ny kunnskap og bidra til utvikling innen fagfeltet, mens politisk –pedagogisk historiebruk vil bli brukt til å drøfte aktuelle politiske spørsmål i samtiden gjennom direkte sammenligninger med fortidige hendelser (Karlsson 2009:66). Men som det fremgår av begrepets navn, finnes det også et pedagogisk aspekt ved denne historiebruken. Historiske hendelser kan brukes med avskrekkende eller oppmuntrende hensikt. Herunder kommer det som mange oppfatter som selve meningen med historieundervisningen, nemlig at historiens tragedier ikke skal gjenta seg. Videre defineres "ikke- bruk" som bevisst bortvalg av aspekter ved historien.

"Icke-bruk bör inte användas för att beskriva en situation när historiska företeelser tillfälligt fallit bort ur minnet eller det historiska sammanhanget, utan är uttryck för en medveten hållning hos intellektuella och politiska grupperingar att den historiska dimensjonen ska ignoreras och förträngast".(Karlsson 2009:64)

De resterende av Karlssons kategorier går det ikke nærmere inn på her, da de ikke ses på som relevante i denne sammenheng. Ellers bør det nevnes at kategoriene ikke nødvendigvis vil være gjensidig utelukkende, men vil kunne overlappe eller gli over i hverandre (Stugu 2016:13).

Historiebevissthet som begrep har en sentral posisjon i læreplanene for historiefaget, både innen Kunnskapsløftet-06 og –20, og er derfor interessant å undersøke når man ser på behandlingen av historiske hendelser i skolen. Reinhart Kosellecks begreper om erfaringsrom og forventningshorisont knyttes også til en forståelse av historiebevissthet (Kvande og Naastad s. 22). Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen, har utviklet sin definisjon med utgangspunkt i Kosellecks teorier.

"Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrepet retter altså oppmærksomheden mot det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der alltid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det

refererer følgelig til hele det samspill, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning». (Jensen 2006:58–59)

Alle mennesker har en historiebevissthet eller historieforståelse, men denne vil ikke være identisk fra individ til individ. Identiteten vår, både den individuelle og den kollektive, bygger på den historieforståelsen vi har (Stugu 2016:19).

Da jeg i min studie ønsker å kartlegge «hvordan» det undervises om 22. juli i den videregående skolen, ser jeg det som hensiktsmessig å undersøke hvilken historiebruk som praktiseres, og i hvilken grad historiebevissthet er en integrert del av lærernes praksis.

2.6.4 Metodiske konsepter

Innenfor angloamerikansk historiedidaktikk ble det utviklet en egen terminologi for historisk analyse som senere har blitt en standard for mange historiedidaktiske undersøkelser. Man skiller her mellom første og andre ordens begrep, som markerer en forskjell mellom sakkunnskap og metodisk kunnskap. Det første handler om læring av spesifikt historiske begrep, mens det andre handler om ferdigheter i historisk analyse (Kvande og Naastad 2020:33).

For å mestre historisk tenkning bør elever trenes i å praktisere ulike former for historisk analyse. Peter Seixas har utviklet en modell med seks ulike kategorier for historisk tenkning. «Students' abilities to think historically can be defined in terms of their competence in negotiating productive solutions to them» (Seixas 2015:597). For det første bør elevene være i stand til å avgjøre signifikans, altså om en historisk hendelse er vesentlig. Videre må de kunne bruke primærkilder som bevis, kunne identifisere brudd og kontinuitet, kunne analysere årsak og virkning, kunne ta historisk perspektiv og sist men ikke minst må de kunne forstå de etiske dimensjonene ved historiske fortolkninger (Seixas 2015:598–603). Disse ulike aspektene ved analyse opptrer ikke hver for seg med praktiseres i et samspill med hverandre.

Kritisk tenkning i form av blant annet kritisk og undersøkende arbeid med historiske kilder, blir av mange sett på som selve kjernen i historieundervisningen (Kvande og Naastad 2013:21). For historiefaget representerte K06 et økt fokus på metode, og inneholder flere punkter som handler om kildekritikk (Kvande og Naastad 2013:75). Med Kunnskapsløftet 2020 blir fokuset på metode enda større. Her tas kritisk tenkning i tillegg med under

opplæringens verdigrunnlag. " Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet" (Kunnskapsdepartementet 2021b:1.3). Videre påpekes det også blant annet at "Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles" (Kunnskapsdepartementet 2021b:1.3). Man ser dermed at "kritisk tenkning" som konsept har en tydelig forankring i den norske grunnopplæringen.

Aktør- og strukturperspektiv kan benyttes når man skal forklare historiske hendelser, eller hendelser i samtiden (Seixas 2013:540). Begrepene kan være med på å belyse i hvor stor grad man som enkeltmenneske har valgfrihet, versus i hvor stor grad våre handlinger er en konsekvens av rådende samfunnsstrukturer. «We can think of a healthy concept of historical agency as one that has a reasonable sense of which conditions are changeable at a particular historical juncture, and which are not” (Seixas 2013:549).

Historisk empati er et noe nyere konsept som har fått økt relevans i skoleverket gjennom den sentrale plasseringen begrepet har fått i læreplanen for historiefaget i Kunnskapsløftet 2020. Begrepet har vært en del omdiskutert, hovedsakelig fordi man ikke har vært enige i hva som skal legges i det. Forskerne har vært delte i synet på om historisk empati skal inkludere både en affektiv og en kognitiv komponent, samt om begrepet skal forstås som et mål eller som en metode. I denne oppgaven vil jeg legge til grunn Jason Endacott og Sarah Brooks sin definisjon av historisk empati:

"Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context". (Endacott og Brooks 2013:1)

Denne definisjonen legger altså til grunn at historisk empati er en arbeidsprosess som inneholder både en affektiv og en kognitiv komponent. Historisk empati kan være et viktig verktøy i skolen da studenter trolig lærer lettere når de får jobbe med noe som interesserer dem (Barton og Levstik 2004). Om vi undersøker hva som interesserer og engasjerer dem, finner vi at «Connections between students and historical figures typically occur through shared gender, culture, ethnicity, or a lived experience» (Dulberg 2002:9). Å ta utgangspunkt i

et slikt engasjement kan være lurt. For om målet med historieundervisningen er å få studentene til å ville handle i nåtiden, da må de bry seg nok til å ville gjøre det, og de må være villige til å endre holdninger, verdier, tro og handling ut fra det de har lært (Barton og Levstik 2004:238).

Disse ovenfornevnte konseptene er interessante å ta med seg inn i analysen av hvordan lærerne jobber med 22. juli i undervisningen, da de vil kunne si oss noe om «hvordan» man arbeider, og også «hvorfor» man bruker de valgte strategier.

2.7 Teori- et sammendrag

I dette kapitlet har jeg presentert teori som skal tas med videre i det videre arbeidet med intervjuer, analyse og drøfting. Men før jeg gjør rede for metodetilnærmingen jeg har hatt i dette arbeidet, vil jeg kort oppsummere de viktigste elementene fra det teoretiske rammeverket.

Jeg har gjort rede for hvordan den videregående skolens planverk åpner for bruk av 22. juli-tematikk i undervisningen, samtidig som det også åpner for en «ikke-bruk». Videre har jeg pekt på noen perspektiver i mediens behandling av tematikken. Vi har også vært inne på fire dominerende narrativ i den offentlige diskursen; demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen. Dessuten har det fremkommet ulike synspunkt rundt yringsfrihetens forhold til hendelsene, og mulige sammenhenger med rasismen i det norske samfunnet. Når det kommer til forskning rundt skolens håndtering, har vi kartlagt sentrale funn rundt hva og hvordan man jobber, og ikke minst årsaker til at 22. juli velges bort, helt eller delvis. Videre har jeg presentert noe forskning rundt hva skolen bør gjøre i forhold til 22. juli- tematikken. Etter dette ble det pekt på sentrale kunnskapshull som denne studien skal søke å fylle. Til slutt i dette kapitlet om det teoretiske rammeverket, har jeg tatt for meg forklaringsmodeller, minneteori, historiebruk, historiebevissthet og metodiske konsepter innen historiedidaktikken.

3 METODE

Dette kapittelet om studiens bruk av metode, er delt opp i fire delkapittel. I det første vil jeg ta for meg presentasjon og begrunnelse for valg av metode, mens jeg i kapittel 2 tar for meg beskrivelse, begrunnelse og diskusjon av studiens datainnsamlingsprosess. I det tredje delkapitlet drøftes kvalitetskriteriene; validitet, reliabilitet og overførbarhet, mens det fjerde og siste tar for seg sentrale etiske problemstillinger.

3.1 Presentasjon og begrunnelse for valg av metode

Både kvantitativ og kvalitativ metode blir benyttet i historiedidaktisk forskning. Tidligere har den kvantitative forskningen ofte blitt betraktet som mer høyverdig, men den kvalitative forskningens legitimitet er stadig økende (Brinkmann og Tanggaard 2012:5). «Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er f.eks. opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfaringens *kvaliteter*. I kvantitativ forskning er det å undersøke *hvor mye* som finnes av noe, som er viktig» (Brinkmann og Tanggaard 2012:5).

I min studie har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, da denne tillater at man kommer tettere på studieobjektene og gjør det mulig å få forståelse for «(..) hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikles» (Brinkmann og Tanggaard 2012:12). Målet mitt har vært å finne ut hvordan samfunnsfags- og historielærere i den videregående skolen bruker 22. juli-hendelsen i sin undervisning. Jeg ønsket å finne ut hvilke forklaringer de vektla, og hvilke didaktiske valg de gjorde. Denne målsetningen krever en dybde som det ikke hadde latt seg gjøre å komme frem til ved hjelp av kvantitativ metode. Jeg har vært ute etter å studere det spesielle, i denne sammenhengen lærernes egne perspektiver, og ikke det generelle og allmenngyldige.

3.1.1 Intervjuet

Når det kom til metode, falt valget på det kvalitative forskningsintervjuet. Det bygger på en fenomenologisk forskningsforståelse, hvor man ønsker å studere et objekt i dets rette miljø (Tjora 2012:105). Forskeren ønsker å finne de modeller eller figurer som informantene forstår samfunnet ut fra. "Besides closely observing what they say and do, we look, as well, at the texts, media, social practices, social and institutional interactions, and diverse Discourses that influence them" (Gee 2011:96). Det dreier seg om å forstå det

verdensbildet og den livsanskuelsen som ligger bak visse valg. En av fordelene ved denne metoden er samspeilet mellom den som undersøker og den/de som undersøkes. Dette er avgjørende for den kunnskapen som oppnås (Brinkmann og Tanggaard 2012:22).

Da jeg i min studie ønsket å få innsikt i informantenes fagdidaktiske begrunnelser, egnet det kvalitative intervjuet seg. «(..) og her er få metoder mer anvendelige enn kvalitative intervjuer, idet nettopp disse intervjuene lar mennesker komme til orde med sine egne fortellinger» (Brinkmann og Tanggaard 2012:23). Videre valgte jeg å benytte et semistrukturert intervju. Intervjuguiden ble utformet med relativt konkrete spørsmål knyttet til temaet mitt, men jeg tillot likevel at samtalen beveget seg ganske fritt ut fra denne, for så å gå tilbake til guiden igjen når det passet slik. Som forsker må man ha praktisert en stor grad av åpenhet og fleksibilitet da det ikke er helt forutbestemt hva man ser etter. «Den erfarne intervjuer vil typisk være i stand til å tilpasse stilen til hvordan intervjuinteraksjonen forløper (..)» (Brinkmann og Tanggaard 2012:22). På denne måten ble det åpnet for refleksjon og erindring hos intervjuobjektet.

3.1.2 utfordringer ved kvalitativ intervjuforskning

Det finnes flere utfordringer ved den kvalitative intervjuforskningen. Gjennomføringen av en kvalitativ intervjustudie kan for det første være en ressurskrevende prosess. Videre kan informasjonen man får være kompleks og vanskelig å håndtere, og det tar tid både å gjennomføre intervjuene og bearbeide datamaterialet i etterkant. Metodens fleksibilitet kan i denne sammenheng være et forsterkende element, da det stadig vil dukke opp ny informasjon som må behandles.

Det har også blitt pekt på at man i kvalitativ forskning vanskelig kan generalisere utfra funnene man gjør, da materialet blant annet sjelden kan sies å representere et bredt nok utvalg. Dette baserer seg ofte på en tradisjonell oppfatning av at en generaliserbar viten er mer verdifull enn den mer situasjonsbaserte (Kvale mfl. 2015:289). Men kvalitativ forskning har andre kvaliteter. For eksempel har dybdeintervjuer større muligheter til å studere sammenhenger, da man som nevnt kommer tettere på objektene sine og har muligheter til å stille utdypende spørsmål.

Det kan ses som en utfordring at forskerens intervjukompetanse er avgjørende for å få gjennomført kvalitative intervju på en tilfredsstillende måte. "Når forskerens person blir det

viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet-hans eller hennes evner, følsomhet og kunnskaper- avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres" (Kvale mfl. 2015:85). For å møte denne utfordringen bør man erverve seg de behøvede kunnskaper og ferdigheter så langt det lar seg gjøre.

En annen kjent utfordring er at nærheten mellom undersøker og den/de som blir undersøkt kan bli for tett i en intervjusituasjon (Dalen 2013:20). Som forsker kan man da påvirke informantene og endre dataene man får som resultat av dette. Vi må også ta med at informanter kan forsøke å svare det de oppfatter som riktig eller forventet av dem, for å unngå å gi et dårlig inntrykk av seg selv (Tjora 2012:118).

Videre kan både intervjuobjektet og forskerens subjektivitet representere en utfordring. Informasjonen forskeren får fra intervjuobjektene vil være subjektiv, da det alltid er deres egne tanker og meninger som kommer frem (Tjora 2012:105). I tillegg har det blitt stilt kritiske spørsmål til at så mye av forskningsmaterialet som hentes inn og analyseres er avhengig av forskerens egen dømmekraft og evne til å vurdere (Granlund og Andersen 2005:72). Denne doble subjektiviteten er en vanlig innvending ved bruk av kvalitativ metode i forskning der målet er å generalisere.

Vi skal komme nærmere inn på relevante sider ved denne kritikken jeg nå har presentert under vurderingen av studiens reliabilitet og validitet.

3.2 Beskrivelse, begrunnelse og drøfting av studiens datainnsamlingsprosess

3.2.1 Intervjuguiden

Det er vanlig å utarbeide en intervjuguide til gjennomføringen av et semistrukturert intervju. Guiden skal med sine spørsmål fungere som en konkretisering av problemstilling og forskningsspørsmål, og sørge for at man får innhentet de dataene man trenger for å kunne svare på disse (Brinkmann og Tanggaard 2012:30). Den danner en ramme for samtalene, og man bør lære seg spørsmålene utenat for å få en fin flyt i samtalen (Brinkmann og Tanggaard 2012:28–29). Idealet for intervjuet er dybdesamtalen, og det er viktig å være bevisst på at for mange og detaljerte spørsmål kan hindre denne frie praten (Tjora 2012:135). Til denne studien utarbeidet jeg en slik intervjuguide med hjelpe- og oppfølgingsspørsmål, som kan ses som vedlegg 2 til denne studien.

Jeg gjennomførte et prøveintervju i slutten av august. Årsaken til at jeg valgte å gjøre dette, var at jeg blant annet ønsket å se i hvilken grad formuleringene fungerte etter hensikten. Videre ville jeg kartlegge om jeg hadde spørsmål som overlappet hverandre tematisk, eller om jeg manglet spørsmål for å få svar på forskningsspørsmålene mine. Det var i tillegg ønskelig å få øve seg litt på intervjusituasjonen, da dette er en ny rolle for meg. Gjennomføringen resulterte i en del viktige erfaringer. Jeg oppdaget blant annet at jeg måtte snakke mindre og lytte mer, for å unngå å legge svar i munnen på intervjuobjektet. Videre ble noen unødvendige spørsmål fjernet, og det ble lagt til noen oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg blant annet fikk tydeligere svar rundt hvorfor informantene velger de arbeidsmåtene de gjør i klasserommet.

3.2.2 Valg og rekruttering av informanter

Da jeg startet dette prosjektet, ville jeg i utgangspunktet undersøke 22. julis plass i historiefaget. Men det viste seg å være vanskelig å innhente mange nok historielærere som faktisk hadde det jeg vil definere som en aktiv bruk av emnet. Flere unnlot å svare på mine henvendelser og flere andre takket nei, med den begrunnelsen at de ikke mente at de brukte 22. juli- terroren tilstrekkelig i undervisningen til at det hadde noen hensikt å la seg intervju. Enten oppga de at de ikke brukte tematikken overhode, eller at de bare brukte den i referansesammenheng. Videre forteller flere lærere at kollegaer har fortalt dem at de ikke tar opp 22. juli i historieundervisningen, med den begrunnelsen at temaet er for nytt til å inkluderes. På bakgrunn av disse opplysningene er mitt inntrykk at det bare er et fåtall som mener at 22. juli- hendelsen har en tydelig plass i historiefaget på det nåværende tidspunkt.

Etter å ha fått innsikt i dette, utvidet jeg søket mitt til også å innbefatte lærere innen de andre samfunnsfagene. Informantene ble hovedsakelig funnet på to måter. For det første ble flere funnet og valgt gjennom mitt eget kontaktnett i regionen, grunnet både praktiske og ressursmessige årsaker. Den andre måten jeg fikk informanter på, var ved å kontakte avdelingsledere på skolene og be dem om å dele ut informasjon om studien min.

Erfaringsmessig har jeg sett at det er lettere å få folk til å stille opp om man har en slags forbindelse til dem, enn hvis det for eksempel bare sendes en mail til den aktuelle skolen som så videreformidles. I tillegg til dette forsøkte jeg å få tak i informanter via facebook-sider hvor lærere deler tips og informasjon, men uten hell.

Før intervjuet startet hadde jeg en samtale med intervjuobjektene om forskningens formål og hvordan denne kan være til hjelp for fremtidig undervisning om emnet, da dette bør diskuteres i forkant med de som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.97). Jeg forklarte litt rundt hva tidligere forskning hadde vist, hvilke hull jeg ville forsøke å fylle og hvilken nytte jeg mener denne studien kan ha for skoleverket, men også for det samfunnet som denne er en sentral del av. Jeg valgte å ha en slik samtale for å motivere og for å dempe eventuelt stress rundt situasjonen, samt at jeg ved å få et opplyste samtykke, ble sikrere på at dette var et emne disse lærerne kunne snakke om uten for stor belastning. Videre har informantene fått mulighet til å lese igjennom sine transkriberte intervju og komme med kommentarer, men ingen har valgt å benytte seg av dette. Intervjuene opplevdes som positive og fra mitt ståsted så det ikke ut til at informantene fant samtalen belastende.

Ved hjelp av et stort kontaktnett i den videregående skolen i området, endte jeg opp med åtte informanter. Disse er fordelt på seks skoler. Tre av dem er kvinner og fem av dem er menn. Fire av dem jobber på rene studiespesialiserende skoler, mens fire arbeider på skoler med både yrkesfaglige- og studiespesialiserende linjer. Informantene på yrkesfaglig studieretning underviste påbygg-klasser og klasser på voksenopplæringen. Omtrent halvparten hadde fra 3-6 års erfaring, mens resten hadde fra 10 og opp til 26 år. For å gi en tydelig oversikt over dataene har jeg valgt å sette dem inn i en tabell.

<i>Deltager</i>	<i>Kjønn</i>	<i>Ansenitet</i>	<i>Underviser i fag</i>	<i>Grad av bruk</i>	<i>Form for bruk</i>
A	M	26 år	Historie Vg3, samfunnsfaglig engelsk og samfunnsfag	En del bruk.	Referanse og del av tema
B	M	10 år	Norsk, historie og geografi.	Liten bruk.	Referanse
C	M	11 år	Historie, engelsk Vg1, samfunnsfaglig engelsk og internasjonal engelsk.	En del bruk.	Referanse og del av tema.
D	M	16 år	Samfunnsfag, sosiologi og sosialantropologi, sosialkunnskap	Stor bruk.	Eget emne og som del av andre tema.
E	K	4 år	Samfunnsfag, norsk, fransk og sosiologi og sosialantropologi	En del bruk	Eget tema, del av tema og referanse
F	K	3 år	Eldre historie, samfunnsfag/samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi og engelsk Vg1.	En del bruk.	Del av annet tema og referanse.
G	K	3 år	Samfunnsfag, norsk og historie. Tidl. kultur og kommunikasjon.	Stor bruk	Eget tema og del av andre tema
H	M	16 år	Norsk og historie.	En del bruk	Del av tema og referanse

Tabell 1: Oversikt over deltagende lærere i studien.

For å kartlegge bruken, spurte jeg informantene om de hadde en aktiv bruk av 22. juli i undervisningen sin. Svarene de ga var veldig ulike. I tabellen har jeg delt informantene inn etter kjønn, ansenitet, undervisningsfag, grad av bruk og form for bruk. For å skape ytterligere oversikt, har jeg delt inn i kategoriene "liten bruk", "en del bruk" og "stor bruk". Form for bruk er delt inn i kategoriene "som referanse", "som del av et større tema" eller "som et eget tema". To respondenter kommer i kategorien "stor bruk". Det vil i denne sammenhengen si at de har hatt 22. juli som et eget tema i tillegg til annen bruk, og at de har brukt mellom 4-8 skoletimer på opplegget. Fem respondenter kommer i kategorien "en del bruk". Det vil si at de har tatt opp dette emnet som en del av ett eller flere andre tema. I tillegg har flere av dem brukt terroren i referansesammenheng. I denne kategorien tilsvarer bruken en til to skoletimer, og referansebruk på toppen av dette. En informant kommer i kategorien "liten bruk". Det vil si at han stort sett har brukt 22. juli i referansesammenheng. Med referansebruk menes det i denne studien at man bruker narrativ, Anders Behring Breivik eller andre elementer vedrørende 22. juli- hendelsene, som eksempler i undervisningssammenheng. Det er verdt å merke seg at referansebruken til informantene ofte skjer i ulike sammenhenger og gjentatte ganger i løpet av året. Det må presiseres at det her vil være nyanseforskjeller som ikke fremgår i en slik fremstilling.

Åtte informanter kan kanskje sies å være noe lite, men jeg mener likevel at det bør være tilstrekkelig til å kunne få med et bredt spekter av informasjon rundt undervisningen av 22. juli i den videregående skolen. Vi ser blant annet at flere ulike grader og former av bruk er inkludert i materialet. Utvalget gir også et godt grunnlag for å kunne forstå hva og hvordan de lærerne som bruker 22. juli- tematikk i klasserommet velger å gjøre det. Vi kan derfor si at studien dekker kravet om at; "Man bør intervju så mange at man mener man har fått alle de relevante innspillene som finnes i det aktuelle miljøet". Men den vil på ingen måte kunne gi et utførlig bilde av undervisningen rundt 22. juli.

Videre måtte jeg ta hensyn til tidsramme, prosjektramme og ressursramme (Brinkmann og Tanggaard 2012:20–21). Et litt begrenset utvalg av intervjuobjekter åpner for noe lengre samtaler og grundigere analyse enn et mer omfattende materiale ville kunne innbefatte. Mine samtaler hadde en varighet på mellom 45 minutter og en og en halv time. Jeg satt da igjen med en god mengde data til analysen min. "Som grunnregel er det bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse. Om man gjør mange intervjuer, øker risikoen

for at man drukner i mengden data og ikke får laget en sammenhengende og nyskapende analyse og fortolkning av materialet" (Brinkmann og Tanggaard 2012:21).

Jeg hadde, som nevnt, et krav om at informantene skulle ha undervist om 22. juli. Dette var nødvendig for at studien min skulle få noen data rundt hvordan og hvorfor man arbeider med terrorhandlingene.

3.2.3 Gjennomføring

Før intervjuet ble lærerne informert om prosjektets mål og om at NSD sine regler om samtykkeerklæring ble etterfulgt. For å sikre pålitelighet fikk imidlertid ikke informantene intervju spørsmålene på forhånd. Jeg ville unngå at noen forberedte seg godt, mens andre kanskje ville stille uforberedt. I en slik situasjon kunne noen informanter endt opp med å tilføre studien mye mer informasjon enn andre. I intervjuet lot jeg informantene uttrykke seg fritt. Jeg passet videre på å stille oppfølgingsspørsmål for å sikre korrekt forståelse av informantenes tanker og livsverden. Videre ble de intervjuet i omgivelser som sikret trygg og komfortabel stemning (Tjora 2012:210), samt åpenhet og tillit (Kvale mfl. 2015:199).

Utformingen av intervjuet var gjort slik at spørsmålene skulle starte enkelt for så å gradvis stige i kompleksitet. På denne måten sikret jeg at informantene fikk kommet litt i gang før de støtte på spørsmål som jeg tenkte var litt vanskeligere. Dette vil jeg si fungerte etter hensikten. Så langt det lar seg vurdere, mener jeg at de opplysninger som fremkom er pålitelige.

Som nevnt gjorde jeg lydopptak av samtalene mine. Gjennom dette mistes en del informasjon som formidles bl.a. gjennom kroppsspråkets uttrykk. "Lydopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra det samtalende personers direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, for eksempel kroppsholdning og gester" (Kvale mfl. 2015:205). Fordelen med lydopptak er at man kan konsentrere seg om samtalen med intervjuobjektet uten å måtte tenke på å notere eller lignende. Om man trenger det, kan man også spole tilbake og høre ting på ny om man er usikker. For å kompensere for noe av det som går tapt i et slikt opptak, skrev jeg ned min opplevelse av blant annet stemning og kommunikasjonssituasjon raskt etter at intervjuene ble gjort.

Videre valgte jeg å transkribere intervjuene. Det vil i praksis si at jeg skrev den muntlige teksten om til skriftlig materiale. Denne metoden har både fordeler og ulemper. Fordelene er

blant annet at det gjør det enklere å kode resultatene og dermed også å tolke og kontrollere dem. "Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen" (Kvale mfl. 2015:206). Bakdelene er at man mister mye av det som kommuniseres gjennom trykk og intonasjon, stemmeleie, pauser, pust, uthevninger, sarkasme og ironi (Brinkmann og Tanggaard 2012:34; Kvale mfl. 2015:205). Noe av dette kan tas med i en transkripsjon, gjennom å markeres med ulike tegn og lignende i teksten, men man vil aldri kunne få helt det samme inntrykket av en skriftlig tekst som av en muntlig samtale. Det er ingen strenge regler for hva som er riktig å gjøre i denne sammenhengen, men man må ta valget om hvor detaljert transkripsjonen skal være med utgangspunkt i hvilke mål man har med intervjuet. I min transkripsjon ble ord og uttrykk som uttrykker nøling, tenkning og pauser bare tatt med i de tilfellene der det ble nødvendig for å forstå hva intervjuobjektet ville kommunisere. Bortsett fra dette, valgte jeg i all hovedsak å skrive om intervjuet til en formell tekst da ".. spesialiserte former for transkripsjon er verken mulige eller nødvendige når det dreier seg om meningsanalyse av store intervjutekster i vanlige intervjuprosjekter" (Kvale mfl. 2015:209). Jeg etterstrebet å beholde setningens mening, slik den fremsto for meg. Årsaken til at jeg valgte denne fremgangsmåten er blant annet at det var intervjuobjektene tanker og meninger jeg ville ha tak i, ikke deres kommunikasjonsmåter. "Ved å overføre samtalen til en litterær stil blir det mulig å formidle meningen med intervjupersonenes historier til leserne" (Kvale mfl. 2015:212). Jeg valgte derfor en transkripsjonsversjon som jeg mener kommuniserer klarest og best dette innholdet. For å sikre kvaliteten tilbød jeg informantene å lese igjennom og kommentere transkripsjonen. Jeg vil komme nærmere inn på de etiske hensynene rundt transkriberingsprosessen under delkapittelet om etikk.

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuer og transkribert alle data, startet jeg på arbeidet med å gjøre materialet klart for analyse. For å gjennomføre analysen har jeg tatt utgangspunkt i en figur utviklet av Aksel Tjora (2012) som tar for seg en stegvis deduktiv- induktiv metode. I en slik modell jobber forskeren først oppover, induktivt, fra data til teori. Deretter jobber man nedover, deduktivt, og «man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske» (Tjora 2012:175).

Analyseprosessen startet med generering av empiriske data, som i dette tilfellet var transkripsjonen av intervjuene. Dermed startet bearbeidingen av det som betegnes som rådata i figuren til Tjora. Etter å ha fått oversikt over disse startet arbeidet med å kode

materialet. Tjora tar for seg to måter å kode på, sorteringsbasert koding og tekstnær koding (Tjora 2012:181–84). Med den sorteringsbaserte kodingen, koder man ut fra hvilke temaer som tas opp. En fare ved dette er at man kan ende opp med å finne ut hva det snakkes om, men ikke hva informanten egentlig mener (Tjora 2012:182). Mens man i den tekstnære kodingen har hovedfokus på den meningen som kommuniseres. I min analyse brukes derfor denne. Jeg valgte å lage empirinære koder der jeg sorterte ut flere undertemaer som kom frem i transkripsjonene. Etter hvert begynte større kategorier å ta form. Disse kategoriene bidro til at jeg nå kunne utvikle ulike konsepter. Til slutt kunne jeg diskutere disse konseptene i lys av teori.

Transkripsjonene ble lastet opp til Nvivo, og jeg begynte med en nøyaktig gjennomlesning, hvor jeg markerte passasjer av særlig interesse. Etter å ha kategorisert funnene, kom jeg frem til flere temaer som tok for seg hvordan lærerne bruker 22.juli i undervisningen, og materialet var klart for videre analyse og tolkning. Dette kommer jeg til å presentere i analysekapittelet.

3.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for kvalitetskriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, og drøfte i hvilken grad denne studien kan sies å innfri disse (Tjora: 202). For å styrke studiens reliabilitet, vil jeg blant annet peke på hvilke grep som har blitt gjort for å trygge troverdigheten i denne oppgaven. I sammenheng med validiteten vil det bli vurdert hvordan eventuelle forhåndsoppfatninger vil ha kunnet påvirke meg i mitt arbeid (researcher bias), og hvordan jeg som forsker vil ha kunnet påvirke informantene mine (reactivity). Jeg vil i tillegg vise hvordan disse utfordringene ble forsøkt løst. Til slutt vil det drøftes i hvilken grad mine funn er generaliserbare eller om de har en form for overføringsverdi.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale mfl. 2015:276). Reliabilitet i kvantitative studier vil si at studien er utført og beskrevet på en slik måte at den skal kunne etterprøves av andre forskere (Dalen 2013:93). Men i kvalitative studier blir det vanskelig å etterkomme et slik reliabilitetskrav. Selv om en studie gjentas av samme forsker, med samme respondenter og på samme måte, vil man som menneske ha endret seg, og konteksten vil også være annerledes i kraft av at tid har gått. I

kvalitative studier vil derfor reliabiliteten i stedet vurderes ut fra hvor nøyaktig de enkelte leddene i prosjektet er beskrevet (Dalen 2013:93). I dette delkapittelet skal jeg derfor gjøre rede for og drøfte forhold ved forskeren, informantene og intervju situasjonen. Jeg skal også gjøre rede for og vurdere de analytiske metodene som er anvendt under bearbeidingen av datamaterialet.

For at min studie skal oppnå reliabilitet, vil det være nyttig å gjøre rede for min egen bakgrunn og motivasjon for å velge nettopp dette prosjektet. "For å styrke prosjektets pålitelighet blir det viktig å reflektere over om man har noe til felles med informantene, eller om man har spesiell kunnskap og engasjement, og hvordan slikt kan ha påvirket tilgangen til feltet, utvalg, datagenerering, analyse og resultater" (Tjora 2012:204). Når jeg ikke studerer, jobber jeg som lærer på en videregående skole. Det har jeg gjort de siste 22 årene. Mine undervisningsfag har variert litt, men samfunnsfag, historie, norsk, sosialkunnskap og politikk og menneskerettigheter er det jeg har befattet meg med i størst grad. I 2011, da terrorhandlingene inntraff, både jobbet jeg med ungdom og hadde egne ungdommer hjemme. På samme måte som veldig mange, andre opplevde jeg 22. juli som særdeles brutal, og det kjentes som tryggheten vi hadde følt for barna og ungdommene våre forsvant.

Ut fra min yrkesbakgrunn, må det sies at jeg har god kjennskap til det feltet studien min omfatter. Jeg kjenner blant annet igjen de beskrivelsene som gis i tidligere studier om 22. juli i skolen, som viser at vi snakker lite og usystematisk om dette temaet (Anker og Lippe 2015). Jeg har derfor vært spent på om den nye læreplanen K20 ville innebære at 22. juli- hendelsene kom tydeligere på plass i kompetansemål og retningslinjer, noe de ikke ser ut til å gjøre. Dette er min bakgrunn for å ville finne ut hva andre lærere tenker og praktiserer i forhold til 22. juli i sin undervisning. Denne posisjonen kan trolig ha påvirket studien i både positiv og negativ forstand (Tjora 2012:203). En fordel har vært at jeg kjenner godt til lærernes arbeidsprosesser og hverdag. Dette har vært til stor hjelp iblant annet utforming av spørsmålene og forståelse av de svarene som blir gitt. En bakdel har vært at jeg har måttet være svært bevisst på at mine forhåndsoppfatninger ikke skulle påvirke informantene.

Videre vil jeg også gjøre rede for min relasjon til intervjuobjektene. Som jeg var inne på tidligere i dette kapittelet, ble halvparten informantene funnet gjennom mitt kontaktnett. Den andre halvparten tok selv kontakt med meg etter at de hadde blitt informert om studien gjennom skolens administrasjon. En av fordelene ved å ha lang erfaring fra skoleverket er at

det har vært mulig for meg å innhente informanter, på tross av en spesiell samfunnssituasjon denne høsten. Jeg har fått til avtaler med lærere fordi de kjenner meg, eller har tillit til meg i kraft av min stilling. Jeg opplevde likevel ikke at disse ulike relasjonene hadde innflytelse på de svarene som ble gitt. Om noe, vil jeg si at bekjentskapet gjorde at informantene slappet mer av enn de ellers ville ha gjort. Felles for alle var at de virket til å svare ærlig og oppriktig på det jeg spurte om, og de fremsto som åpne og villige til å dele informasjon med meg. Respondentene hadde gode refleksjoner rundt hva, hvordan og hvorfor de arbeidet på den måten de gjorde med 22. juli. Det styrker troverdigheten til studieobjektene i denne undersøkelsen.

I intervjusituasjonen lot jeg informantene uttrykke seg fritt og fullstendig. Jeg passet videre på å stille oppfølgingsspørsmål, for å sikre korrekt forståelse av informantenes tanker og livsverden, noe som befestet dataenes stabilitet og styrket studiens reliabilitet. Det er likevel viktig å påpeke at slike intervju ikke kan sies å gi fullstendig nøytral og objektiv informasjon. "I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter" (Kvale mfl. 2015:156). Bare en så enkelt ting som mitt valg av forskningstema har vist seg å påvirke informantene i retning av at dette er noe de «bør synes er viktig». På den annen side kan det også hevdes at «(..)en bevisst bruk av det subjektive perspektivet behøver ikke være en negativ ensidighet; intervjupersonen og intervjuerens personlige perspektiver kan gi en unik, sensitiv forståelse av den daglige livsverden» (Kvale mfl. 2015:200). Når dette er sagt, har jeg etter beste evne søkt å opptre så nøytralt som mulig i hele prosessen.

Videre har jeg forsøkt å være tydelig og åpen om alle valg underveis, for på denne måten å opplyse leseren om hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort og hvorfor jeg har tolket slik jeg har gjort. Jeg har lagt vekt på å la informantene selv komme til orde, gjennom direkte sitering, og så langt det har latt seg gjøre, har jeg søkt å forklare konteksten rundt sitatene, for å styrke studiens reliabilitet. En fullstendig gjennomsiktighet er det trolig ikke mulig å oppnå, men jeg har forsøkt etter beste evne.

3.3.2 Validitet

Om et forskningsprosjekt kan oppnå en klar gyldighet avhenger av om resultatene oppfattes som korrekte eller ei, og om de sammenhengene man påviser er reelle. Valideringsarbeidet må gjøres kontinuerlig i arbeidet med en slik studie (Kvale mfl. 2015:278). Det er to

hovedfaktorer som må vurderes når det kommer til studiens validitet, nemlig informantenes beskrivelser og min tolkning av disse. Disse faktorene vil her drøftes med utgangspunkt i Joseph Maxwell sine begreper «researcher bias» og «reactivity»(2008). Videre peker Monica Dalen på seks aspekter som må vurderes rundt studiens validitet: Forskerrollen, forskningsopplegget inkludert utvalg og metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytisk tilnærming (Dalen 2013:94). Nedenfor skal vi nå vurdere studiens validitet med utgangspunkt i Maxwell og Dalens aspekter.

Forskerens bakgrunn og forhåndsoppfatninger kan påvirke analyse og resultater. "Mye kunnskap om det aktuelle temaet er en fordel for å stille presise spørsmål, men det kan også være en ulempe ved at man har med seg mange forutinntattheter" (Tjora 2012:204).

"Researcher bias" (Maxwell 2008:124–25) vil si at forskeren blir påvirket av eventuelle forhåndsoppfatninger, og på den måten risikerer å utelukke data som ikke er i samsvar med disse. Som jeg har vært inne på ovenfor, var mitt inntrykk av bruken av 22. juli i skolen i samsvar med det som har fremkommet i tidligere forskning. Jeg hadde altså mine hypoteser og oppfatninger før jeg startet innsamlingen av materialet, men jeg var samtidig åpen rundt hva jeg kom til å finne og om jeg ville finne nye og interessante svar. Jeg mener derfor at studiens validitet ikke ble svekket av mine forutinntagelser.

Det andre begrepet til Maxwell, "reactivity", tar for seg hvordan forskeren har påvirkning på situasjonen eller objektet som studeres (Maxwell 2008:125). Man kan si at intervjuobjektene ble påvirket av situasjonen på den måten at det fremkalte refleksjon rundt 22. julis plass i skolen, og flere av dem mente at de trolig ville hente frem disse hendelsene i større grad fremover på grunn av at denne samtalen hadde fått dem til å reflektere rundt hendelsens viktighet. Flere av informantene uttrykte tanker rundt at jeg som intervjuet dem sikkert ikke syntes at de vektla disse hendelsene nok i undervisningen. Det at jeg ville skrive om emnet, ble tolket dithen at jeg syntes det var et viktig tema som burde vektlegges. Her ser vi altså at den kjensgjerning at man velger å skrive om et visst tema, vil sende signaler til informantene, som vil påvirke gjennomføring og kanskje også resultater. En informant sa blant annet at han, før samtalen, ikke hadde tenkt på å vektlegge 22. juli- hendelsene mer i inneværende år enn det han hadde gjort tidligere, men at han nå gjorde det.

For å unngå «reactivity» la jeg vekt på å stille nøytrale og ikke-ledende spørsmål. Jeg har også vært tydelig på hvilke data som er fremkommet i intervjuene og hva som er mine egne

analyser. En måte å tydeliggjøre dette på har vært å ta med direkte sitater fra intervjuobjektene, slik jeg har vært inne på tidligere. "Dette vil kunne styrke påliteligheten i undersøkelsen fordi informantens "stemme" gjøres synlig i noen grad helt fram til leseren" (Tjora 2012:205). Jeg vil i denne sammenheng nevne at ett av spørsmålene i intervjuguiden viste seg å være mer ledende enn det jeg hadde forutsett. Jeg spurte om hvorfor noen lærere "unnlot" å ta opp 22. juli. Spørsmålet var ledende i den forstand at det bygde på et premiss om at lærere gjør dette bevisst, noe som langt fra er sikkert. Da jeg oppdaget dette og fant ut at spørsmålet hadde denne effekten, tok jeg bort ordet "unnlot". Jeg spurte i stedet om de hadde noen tanker om hvorfor lærere ikke tok opp 22. juli, og dette så ut til å fungere etter hensikten. Nå er ikke det nødvendigvis alltid negativt å stille ledende spørsmål (Kvale mfl. 2015:202), og jeg kunne trolig ha beholdt det slik det var, men da ville jeg ha gått glipp av innspill som jeg ønsket meg. Videre har jeg brukt åpne spørsmål, og lagt vekt på å ikke styre samtalen mot forskningsspørsmålene i for stor grad, men heller tilpasset spørsmålene etter de svarene som kom. Respondentene har også fått tid og mulighet til å svare slik de ville, for på denne måten å styrke studiens gyldighet. Ut fra dette mener jeg har klart å føre forskningen på en nøytral måte uten å påvirke informantene i særlig grad.

Jeg har vært inne på mange av momentene ved den metodiske tilnærmingen i tidligere delkapitler, jeg skal derfor bare kort nevne det som er relevant for studiens validitet her. Det ble gjort lydopptak av intervjuene ved hjelp av en portabel lydopptaker, «Zoom H1n Handy Recorder», noe som resulterte i god lyd kvalitet og ga et godt grunnlag for videre transkribering. Dataene ble så transkribert og lastet opp i analyseverktøyet Nvivo, som ga oversikt og la til rette for ryddig og utfyllende kategorisering, samt videre analyse. Dette er med på å sikre dataenes gyldighet.

I denne studien har tidligere forskning hatt et sentralt fokus for å sikre studiens relevans. Jeg har forsøkt å gi en oversikt over det som oppfattes som sentral forskning rundt 22. juli i skolen, med hovedvekt på de siste årenes utvikling. Jeg opplever at min studie kan knyttes til flere tidligere studier, noe som vil bidra til studiens validitet.

For å oppsummere det jeg har skrevet rundt studiens kvalitet, vil jeg si at jeg med dette prosjektet etter beste evne har prøvd å gi en sann fremstilling av virkeligheten slik den ble beskrevet for meg av intervjuobjektene mine. Jeg har forsøkt å opptre nøytralt i samtalene for å unngå påvirkning på informantene, selv om det selvsagt er vanskelig å oppnå dette i

fullstendig grad. Videre vil jeg understreke at jeg gjennomgående har søkt å synliggjøre mine metodevalg for å oppnå transparens og etterprøvbarhet, samt å begrunne og drøfte de valgene jeg har tatt. Da min studie er basert på bruken av det kvalitative forskningsintervjuet, er det ikke relevant å undersøke om resultatene ville bli annerledes utført av en annen forsker. Men man kan likevel si at det vil kunne være nyttig å gjennomføre en ny, liknende undersøkelse, ettersom forskjeller mellom mine funn og andres vil kunne nyansere forskningsbildet.

3.3.3 Generaliserbarhet og overføringsverdi

Med generaliseringskriteriet henviser man til om studien kan ha relevans utover det utvalget man har presentert (Kvale mfl. 2015:289). Vi spør med andre ord om denne studien kan si noe generelt om hvordan det undervises om 22. juli i den videregående skolen. Dette avhenger av faktorer som antallet informanter og hvordan informantene ble valgt ut. I kvalitativ intervjuforskning kan det ofte være for få informanter til at funnene kan generaliseres (Kvale mfl. 2015:289). Målet med denne forskningen har derfor tradisjonelt ikke vært å komme frem til statistisk generaliserbare funn.

Jeg har intervjuet åtte lærere, og det er et begrenset utvalg. Min studie vil derfor ikke kunne presentere noen gyldige og generelle funn for lærere uavhengig av alder, utdanning, geografisk tilknytning osv. Men i stedet for å si noe allmenngyldig om undervisningen om 22. juli i den videregående skolen, har målet vært å kaste lys over hvordan denne undervisningen gjennomføres nå ni år etter tragedien. Det at jeg har valgt ut lærere som har en aktiv bruk av temaet 22. juli, vil styrke studiens mulighet til å si noe om hva som fortelles, samt hvordan og hvorfor praksisen er som den er. Funnene vil derfor kunne ha en form for overførbarhet. Studiens resultater kan ses som del av et større bilde, om man sammenligner med andre samtidige prosjekt, og den kan ses som en del av en utvikling om man kaster blikket fremover eller bakover i tid. "For å sikre relevans ut over de data som er analysert i prosjektet, benyttes tidligere forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet" (Tjora 2012:215).

Videre kan fordelene ved kvalitativ forskning heller sies å være muligheten til å gå i dybden enn i bredden, og antallet informanter er blant annet avhengig av hvilket formål man har med studien. "I postmoderne oppfatninger av samfunnsvitenskapene er målet om den universelle generaliseringen erstattet av muligheten for å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen med fokus på samfunnsvitenskapens kontekstualisering og heterogenitet" (Kvale mfl.

2015:200). Funnene jeg har gjort i denne studien gir, etter mitt syn, adekvate svar på de spørsmålene jeg har stilt rundt 22. juli- tematikken i den videregående skolen, og de vil trolig være av interesse for bl.a. pedagoger i skolen. Og på samme måte som det kan være interessant å se på mine funn i sammenheng med tidligere studier, vil det også kunne være nyttig og se på sammenhenger i forhold til nye og oppdaterte studier om ikke så lenge.

3.4 Etske problemstillinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer. Her slås det fast hvilke grunnleggende etiske prinsipper jeg som forsker må tenke over (De nasjonale forskningsetiske komitéene 2018). Ettersom jeg valgte å bruke intervju med opptak av lyd som metode, søkte jeg om godkjenning til gjennomføring fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Intervjuene ble gjennomført etter at denne godkjenningen forelå. Retningslinjene fra NSD (NSD u.å.) og NESH (De nasjonale forskningsetiske komitéene 2018) ble fulgt gjennom hele studien.

Videre har jeg fulgt "Etske retningslinjer for studenter ved UiS" (Læringsmiljøutvalget 2018).

Når det gjelder kvalitative intervju, må man allerede i planleggingsfasen legge vekt på hvilke etiske hensyn som skal tas (Kvale mfl. 2015:97). Et informert samtykke betyr at informanten på forhånd skal orienteres om alt som angår hans eller hennes deltagelse i forskningsprosjektet (Dalen 2013:100). Som en del av forespørselen om deltagelse, fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv om studien, med informasjon i de ulike sidene ved studien (Vedlegg 2). Vedlagt dette skrevet var også en og samtykkeerklæring som ble signert i forkant av samtalene (Vedlegg 2). Informantene ble i informasjonsskrivet opplyst om at deltagelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg uten at dette trengte noen begrunnelse. På denne måten fikk de tid til å lese gjennom informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet før et eventuelt samtykke og intervju. Informantene fikk altså skriftlig informasjon om innholdet i intervjuet og om sine rettigheter. I tillegg til dette informasjonsdokumentet, brukte jeg tid i forkant av selve intervjuet til å snakke med dem om studien, og da spesielt hvilken målsetning den hadde, hvilke metoder som skulle brukes og hvordan resultatene skulle formidles. Ettersom jeg hadde til hensikt å gjøre digitale opptak av intervjuene, innhentet jeg også samtykke til dette. Respondentene fikk også tilbud om å motta studien etter at den var ferdig.

Et av kravene fra NESH og NSD er konfidensialitet. "Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig" (De nasjonale forskningsetiske komitéene 2018:Punkt 9). Dette innebærer blant annet at informantens navn ble oppbevart adskilt fra resten av materialet i en kodenøkkel, mens jeg i alle deler av studien bare bruker koden. Ellers er det viktig å påpeke at det kun er jeg som har hatt tilgang til lydopptak og transkripsjoner. "Det er nødvendig å lagre opptakene og transkripsjonene trygt, og å slette opptakene når de ikke lenger skal brukes." (Kvale mfl. 2015:213). Jeg valgte derfor å lagre det skriftlige materialet i OneNote, beskyttet av påloggingskode, selv om det allerede var anonymisert. Det ble i denne studien heller ikke spurt om opplysninger som kunne true anonymiteten, slik som navn, arbeidssted eller alder. De opplysningene som fremgår er ansenitet, kjønn og undervisningsfag, noe som ikke bør gjøre det mulig å forstå hvem informantene er. Lydopptak og transkripsjoner vil bli slettet ved prosjektets ferdigstillelse.

4 PRESENTASJON AV EMPIRI

I dette kapittelet skal jeg presentere datamaterialet jeg har samlet inn og analysen jeg har gjort av det. Studiens første forskningsspørsmål tar for seg i hvilket omfang 22. juli- tematikk brukes i den videregående skolen, noe det ble redegjort for i kapittel tre. Jeg har derfor valgt å dele dette kapitlet inn etter de fire påfølgende forskningsspørsmålene. Første del tar for seg hvilke narrativ som formidles og hvorfor lærerne velger å fokusere på disse. I denne sammenheng vil jeg gjøre rede for fire momenter; temaer man knytter 22. juli til, årsaksforklaringer, konsekvensforklaringer og hva det ikke snakkes om. I andre del redegjøres det for hvordan man i praksis jobber med 22. juli- tematikken i den videregående skolen. Mitt fokus vil i denne sammenheng være på hvilke metodiske konsepter som vektlegges. Deretter undersøkes hvilken historiebruk som praktiseres. Videre vil jeg i kapittelets fjerde del kartlegge hva informantene opplever som sentrale påvirkningsfaktorer på sine valg av innhold og arbeidsmåter, og også vurdere hvilke av disse som er mest sentrale. Til slutt vil jeg undersøke noen momenter rundt veien videre, og søke å finne svar på hvordan lærerne mener vi bør håndtere 22. juli- undervisningen, før jeg oppsummerer hovedfunnene mine.

4.1 Studiens «Hva?»

I metodekapittelet så vi i hvilken utstrekning informantene oppgir at de bruker 22. juli. Men det er mange ulike måter å gjøre dette på, og mange ulike aspekter og vinklinger man kan velge å bruke. Videre skal vi derfor kartlegge hva lærerne snakker om når de snakker om 22. juli.

4.1.1 Hvilke temaer knyttes 22. juli til?

I studiens teoridel påpektes det at 22. juli- terroren ikke er konkret nevnt i noen av læreplanene for den videregående skolen. Lærerne tar derfor utgangspunkt i et læreplanmål med en mer generell formulering når de tar opp terrorhandlingen i sin undervisning. Noen ganger er det 22. juli- terroren i seg selv som er hovedsaken, mens andre ganger trekkes terroren inn som ett av flere momenter under et mer overordnet tema. Vi skal nå kort se på hvilke temaer 22. juli inkluderes i, eller settes i sammenheng med, i undervisningen. For å gjøre dette på en oversiktlig måte har jeg samlet informantenes svar inn i seks hovedkategorier: Terrorisme, ytringsfrihet, det norske straffesystemet, historiebruk- og misbruk, etterkrigshistorie og radikaliserings/polarisering. Med «radikaliserings» menes her «Prosessen der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå sine politiske mål.

Radikaliseringprosesser kan skje innenfor alle typer livssyn, politiske retninger og ideologier» (regjeringen.no 2019). Mens «polarisering» brukes i betydningen «(..) polarisering er en skjerping av standpunkter, slik at to klart motstridende og ofte ekstreme oppfatninger får økt tyngde» (Thorsen 2020). Polarisering og radikalisering brukes som en felles kategori, da informantene i stor grad knyttet disse prosessene til hverandre.

<i>Tema</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>
Straffesystemet	Ja				Ja	Ja		
Historiebruk og misbruk	Ja		Ja				Ja	
Etterkrigshistorie	Ja							Ja
Terrorisme	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	
Ytringsfrihet			Ja			Ja	Ja	
Radikalisering og polarisering	Ja		Ja	Ja	Ja		Ja	Ja

Tabell 2: Oversikt over temabruk tilknyttet 22. juli.

Terrorisme er det temaet som flest informanter tar opp 22. juli-terroren i sammenheng med. Det kan ha en naturlig forklaring i at terrorisme er inkludert i læreplanmål for samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006d), og at det er naturlig å ta opp i forbindelse med kompetansemålet om "internasjonale konflikter etter 1945" i historie (Utdanningsdirektoratet 2006b). Informant E og F knytter Breivik til gjennomgang av de ulike terroristtypologiene i henholdsvis sosiologi- og sosialantropologi og samfunnsfag, mens informant C trekker Breivik inn i forbindelse med internasjonal ekstremisme og terror i internasjonal engelsk.

Ytringsfrihet er et annet tema som de fleste respondentene setter i sammenheng med 22. juli-hendelsene på en eller annen måte. Grensene for ytringsfriheten og fordeler og ulemper ved ytringsfrihet, er temaer som informantene diskuterer med klassene. Lar vi alle komme til orde, med den faren at holdningene deres smitter, eller legger vi lokk på disse ytringene og risikerer at trykk-kokeren eksploderer? Det er en av flere sentrale problemstillinger som drøftes.

Informant C sier blant annet:

«Skal en ha lov til å ytre ekstreme holdninger? Det er jo sånne ting som vi er nødt til å problematisere for dem, spesielt i dag fordi det virker som ungdom mer og mer synes at sensur er kjempefint. Vi vil ikke høre ting vi ikke liker, sant. Så inn i et sånt større bilde tenker jeg at vi må ta det og det er viktigere enn fokuset på han".

Respondent G underviser blant annet i samfunnskunnskap etter Kunnskapsløftet 2020. I denne forbindelse tar hun opp 22. juli i tilknytning til drøfting rundt ytringsfrihetens grenser.

"Og vi har ofte en diskusjon rundt om det er slik at vi skal sensurere det for å bli kvitt det eller skal vi heller ha den åpne diskusjonen og la de hatefulle ytringene bli stilt spørsmål ved".

Flere av informantene har i tillegg brukt Anders Behring Breivik som eksempel når de har hatt om rettssystemet og forvaring. Informant E forteller blant annet:

"Så det som vi kanskje også har snakket om i samfunnsfag, for vi har hatt om rettssystemet, for dette med forvaring synes mange av mine elever er litt ullent. Og selv om jeg har forklart det, så har det blitt misforstått av noen. Men i alle fall så bruker jeg han som et eksempel på forvaring".

En av fordelene med å bruke Breivik som eksempel i denne sammenhengen er at dette er en kjent sak som kan fungere som en knagg for forståelsen av dette begrepet, mener flere av respondentene.

Videre trekker noen av dem frem at 22. juli er godt egnet til å jobbe med i tilknytning til mange av læreplanmålene under "Historieforståelse og metoder i historiefaget». I denne sammenheng har de blant annet tatt opp 22. juli i forbindelse med historiebruk/misbruk. Informant A bruker 22. juli og Anders Behring Breiviks teorier som eksempel på hvordan historie kan misbrukes.

"Og så syns jeg jo det er et godt eksempel på hvordan historie blir dratt med videre, altså denne korstogskoblingen. Da pleier jeg jo også bruke, altså i den sammenhengen så pleier jeg også å bruke det faktum at den amerikanske presidenten bruker ordet "crusade", altså korstog, i dagen etter 09.11.».

Informant G er innom historiebruk ved at hun trekker 22. juli inn i forbindelse med læreplanmålet om minnehåndtering i historiefaget. "Gi eksempler på og drøfte hvordan utstillinger, minnesmerker og minnedager og markeringer av bestemte historiske hendelser

har betydning for nåtiden" (Utdanningsdirektoratet 2006b). På denne måten aktualiseres hva og hvordan vi som samfunn håndterer fortiden. Videre ser vi at flere respondenter tar opp 22. juli- hendelsene som en del av sin gjennomgang av norsk etterkrigshistorie, hvor temaet settes i sammenheng med generell samfunnsutvikling.

Også polarisering og radikaliseringsprosess er en kategori som står sentralt i mine data. Informantene tar opp 22. juli- terroren i sammenheng med utviklingen av et mer polarisert politisk landskap og radikaliseringsprosesser som delvis kan settes i sammenheng med denne utviklingen. Disse kategoriene vil jeg komme nærmere inn på under årsaksforklaringer.

I tillegg til de temaene jeg nå har pekt på ovenfor, nevnes temaer som psykiske kriser og demokrati og medborgerskap, i mindre skala. Vi ser ut fra dette at 22. juli- terroren og terroristen Anders Behring Breivik trekkes inn i sammenheng med mye ulik tematikk. Hvilke emner de ulike lærerne bruker har selvsagt også sammenheng med hvilke fag de underviser i. Dataene viser altså at det ikke finnes noen tydelig konsensus rundt hvor mye 22. juli bør tas opp i undervisningen, i hvilke sammenhenger man tar det opp eller i forhold til hvilken tematikk man knytter det. Terrorisme, radikaliseringsprosess og polarisering er likevel det som ser ut til å være de emnene som i størst grad inkluderer 22. juli- tematikken. De relativt store ulikhetene mellom informantene kan trolig delvis forklares med at læreplanene, med sin manglende konkretisering, åpner for valgfrihet.

4.1.2 Hvilke årsaksforklaringer dominerer i undervisningen?

Under studiens «hva» ønsket jeg også å undersøke hvilke årsaksforklaringer lærerne bruker i undervisningen rundt 22. juli. Det jeg fant i min studie var at alle informantene tar opp årsakssammenhenger rundt terroren. Videre ser vi at så å si alle er innom både samfunnsrelaterte- og individrelaterte årsaker, men at det er ulikheter mellom hvilke av disse som vektlegges mest. Et mindretall fokuserer på individrelaterte årsaksforklaringer, mens flertallet konsentrerer seg om forklaringer i samfunnsstrukturene.

For å skape oversikt over hvilke årsaksforklaringer informantene benytter seg av, har jeg delt svarene deres opp i seks overordnede kategorier. De to første, "personlighetstrekk" og "sosialisering", er forklaringer på individ- og gruppenivå, mens de fire siste, "det multikulturelle samfunnet", "den teknologiske utviklingen", "radikaliseringsprosess og polarisering" og "utenforskap", er forklaringer på samfunns- eller strukturnivå. Med kategorien

"personlighetstrekk" menes her de egenskapene ved terroristen som person som kan settes i sammenheng med hans valg om å gjennomføre terroren, som for eksempel sosial frustrasjon, mens det med "sosialisering" menes både den primære sosialiseringen i hjemmet og den sekundære i for eksempel barnehage, skole og hjelpeapparat. Med kategorien "det multikulturelle samfunnet" menes den utviklingen det norske samfunnet har gjennomgått, ved at mennesker fra andre land og kulturer har bosatt seg i Norge enten som innvandrere, asylsøkere eller flykninger, og den debatten om innvandring og integrering som har fulgt i kjølvannet av dette. Kategorien "den teknologiske utviklingen" inkluderer de prosessene medier og kommunikasjon har gjennomgått, da inkludert de sosiale mediene, som muliggjør global kommunikasjon i et høyt tempo over stor avstand. Med "radikalisering og polarisering" menes det i denne sammenhengen den polariserte, politiske diskursen mange opplever at Norge har fått de siste tiårene, og utviklingen av radikale meninger og holdninger på begge sider av politikken. Kategorien "utenforskap" tar for seg mennesker som, av ulike årsaker, ikke opplever seg som å være på innsiden av samfunnets fellesskap.

Årsak	A	B	C	D	E	F	G	H
Personlighetstrekk					Ja	Ja		
Sosialisering		Ja		Ja	Ja	Ja		
Det multikulturelle samfunnet	Ja	Litt	Ja	Ja	Litt	Litt	Ja	Ja
Den teknologiske utviklingen			Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Radikalisering og polarisering	Ja	Litt	Ja	Ja	Litt	Litt	Ja	Ja
Utenforskap	Ja	Ja		Ja	Ja	Ja	Ja	

Tabell 3: Oversikt over mest brukte årsaksforklaringer.

Som det fremgår av tabellen har respondent B, E og F i størst grad fokusert på de individrelaterte årsakssammenhengene, "personlighetstrekk" og "sosialisering". Informant D har stort og jevnt fokus på både individ- og strukturforklaringene, mens A, C, G og H har størst fokus på forklaringene på strukturnivå. Det er en viss sammenheng her ved at det er de informantene som bruker mest tid på 22. juli- tematikken som også i størst grad har strukturaspektene på dagsorden. Unntaket på dette punktet er informant E.

Informant B er den som bruker 22. juli- tematikken minst, og som samtidig har et tydeligst fokus på individnivå.

"Jeg har lest mange av de biografiene som er kommet om han. Derfor har jeg dratt de litt inn. Om barndommen hans. Og barndommen til moren har vi vært så vidt innom".

Også informant E og F har stort fokus på de individrelaterte årsakene gjennom bruken av en forklaringsmodell som tar for seg ulike veier inn i terrorisme. Modellen tar for seg en blanding av individ- og strukturelementer, men ut fra intervjuene ser det ut til at det er individaspektene som i størst grad blir vektlagt. Informant E forklarer det slik: "F.eks. med Anders Behring Breivik, så hva er det som ikke har fungert med han? Jo, han klarte ikke å fullføre videregående og sånn".

De årsakssammenhengene som har fokus hos disse informantene, er med andre ord personlighetstrekk hos terroristen og den sosialiseringen han gjennomgikk i hjem og skole etc. Men man trekker også inn hva samfunnet kunne gjort for å forebygge at Breivik ble i psykisk ubalanse. Fire av informantene knytter altså Breiviks barndom og oppvekst til terrorhandlingene i 2011.

Dataene viser likevel at et flertall av respondentene oppgir at de fokuserer på samfunnsrelaterte årsaker, og som vi ser, peker flertallet også på mange av de samme strukturelle forklaringene. I mange tilfeller kan disse ses i sammenheng, da de representerer sentrale sider ved utviklingen av det moderne samfunnet som det kan være vanskelig å skille klart fra hverandre. Fremveksten av det multikulturelle samfunnet er f.eks. noe som har medvirket til en polarisert diskurs, og den teknologiske utviklingen kan trolig ses både som en årsak til polariseringen og som en driver av den. En opplevelse av utenforskap legger på sin side til rette for radikaliserings og polarisering. For respondentene sin del varierer det hvilke av disse de vektlegger i størst grad.

Den årsakssammenhengen som flest respondenter oppgir at de tar opp i forbindelse med 22. juli er fremveksten av det multikulturelle samfunnet i norsk etterkrigstid. Informantene kan sies å ta Breivik sitt manifest på alvor, og de velger på bakgrunn av dette å gripe fatt i de årsakene han oppgir som sine beveggrunner. Informant A er en av dem som har vært innom 22. juli i denne sammenhengen. Han mener at vi ikke kan se bort fra det Anders Behring Breivik oppga som sine motiver, selv om disse likevel ikke er noe vi kan akseptere:

"Altså det han selv sier var motivasjonen, det går jo på multikulturalisme og på en måte det å ta vare på norsk kultur og identitet. Det han oppfattet som norsk kultur og identitet. Og det er jo klart at det må en jo bare forholde seg til, selv om man kan være rasende uenig i den koblingen eller altså handlingen. Men jeg mener jo det er et poeng å få frem at han velger å gjøre det han gjør ut fra den motivasjonen han har".

Videre peker de fleste informantene på et teknologisk aspekt ved årsakssammenhengene. Handlingene settes i forbindelse med den nye og polariserte mediehverdagen, som er med på å forsterke ekstreme holdninger og synspunkt. Informant C er en av dem som tydeligst setter 22. juli- terroren i sammenheng med fremveksten av Internett og globaliseringen av moderne kommunikasjon og medier.

"Ja, og så snakker vi jo også om det i forbindelse med radikaliserings og internett, og dette med ekkokammer og sånn. Der også kommer jo motivasjonen inn. Det er jo et forkvaklet verdensbilde som blir generert i et sånt lukket system, hvor motivene baserer seg på feilslutninger om verden, sant".

I sammenheng med det teknologiske aspektet trekker informantene også inn utviklingen av konspirasjonsteorier, ekkokammer, algoritmebruk og debattklima i ulike sosiale medier som Facebook og Twitter, som medvirkende årsaker til at terrorhandlingene fant sted.

Radikalisering eller polarisering er andre sentrale temaer alle informantene tar opp i forbindelse med 22. juli, direkte eller indirekte. Innen samfunnsfag og de samfunnsfaglige programfagene settes disse momentene i stor grad i sammenheng med utviklingen av mediene, som jeg var inne på ovenfor. Her ses det på relasjoner mellom 22. juli og andre terrorhandlinger ulike steder i verden. Informant C er en av dem som mener det er viktig å se ulike terrorhandlinger i sammenheng.

"Alt han har tatt, har han tatt fra andre folk, slik som "akademikere", på en måte i hermetegn. Som påberoper seg en alternativ verdensanskuelse som de mener er mist like legitim som den etablerte samfunnsvitenskapen».

Utenforskap en annen årsaksfaktor som mange av informantene tar opp. Respondent G formulerer det slik:

"Og dette med utenforskap, har vi også snakket mye om. At de som ofte er knyttet til ekstreme grupperinger og utfører slike handlinger, er mennesker som føler på utenforskap. Og at en måte å forebygge dette på er å forebygge utenforskap".

Utenforskap kommer også inn hos noen respondenter i forbindelse med gjennomgang av de ulike typene av terrorister, da f.eks. «Den sosialt frustrerte» terroristen er et menneske som opplever utenforskap, slik E forklarer her:

«Der er gjerne en manglende farsfigur, eller omsorgspersoner i det hele tatt, fattigdom, ikke fullført videregående, høye krav, kommer seg ikke inn på arbeidsmarkedet. Så der er mange klassiske trekk. Og folk vil gjerne finne et fellesskap og vende seg til».

Om vi skal gå nærmere inn på hvorfor mindretallet av informantene velger seg et individfokus når det kommer til årsaksforklaringene, så ser vi at enkelte påvirkes av at deres læreverk benytter seg av tematikken i sammenheng med å forklare ulike personlighetstyper. For informant B sin del, ser vi at det er hans egne interesser for emnet som oppgis som årsak. Hans individfokus kan kanskje være medforklarende til at bruken av temaet blir redusert, da disse forklaringene i mindre grad lar seg knytte til læreplanmål i mange fag. Men som vi har sett, er flertallet av respondentene klare på at det er samfunnsrelaterte årsaker, som utviklingen av det multikulturelle samfunnet, den teknologiske utviklingen, radikaliserings og polarisering, og utenforskap, som må ha fokus i sammenheng med 22. juli. Informant A forklarer det slik:

"Og det er klart det blir ofte en litt interessant diskusjon fordi noen avskriver ham som gal, sprø, men samtidig så går det ikke an å kun se det aspektet. Fordi at det er mulig at han var gal, men hvorfor valgte han akkurat de ofrene? Hvorfor valgte han å offentliggjøre dokumenter der han på en måte gir en begrunnelse for dette her? Hva står det i de dokumentene der?".

Informant C utdyper videre:

"Det er jo det som er spesielt. For da er det en veldig stor problemstilling da som bare blir forbigått, hvis man bare har fokus på det. Og det er jo, tanken om at dette her er jo ikke en ensom ulv i den forstand. Ja, han gjorde dette alene, men han hadde jo et

enormt nettverk rundt seg. Som var med på denne radikaliseringsprosessen. Jeg tenker på sånn som han «Fjordmann», og disse her. De må jo ha sitt ansvar de også i dette her".

Når det gjelder Breiviks mentale helse, som man kanskje kunne forventet å finne blant årsaksforklaringene, så ser det fra disse dataene ut til at dette aspektet tas opp i mer indirekte forstand. Man peker på at det kan være en del av forklaringen, men at det ikke kan være hele forklaringen. Ut fra dette kan vi trekke den slutningen at flertallet av informantene ikke forklarer 22. juli-terroren med «en gal manns verk», men at hans personlighet og psykiske helse må ses som en del av et større og mer komplekst bilde, som også inneholder sosialiseringen han har gjennomgått og den generelle utviklingen i samfunnet. En forklaring av 22. juli som kun baserer seg på at gjerningsmannen var ustabil eller utilregnelig, blir sett på som en forenkling, og som noe man vil bort fra, slik det fremgår av sitatene ovenfor.

4.1.3 Hvilke konsekvenser av 22. juli-terroren tas opp?

Flertallet av informantene oppgir at de tar opp konsekvensene av 22. juli-terroren for samfunnet. Disse kan i all hovedsak sies å falle innenfor fire kategorier; samfunnets bearbeidelse av traumet, minneste-prosessen, terrorens smitteeffekt og den økte polariseringen i samfunnet.

Samfunnets bearbeidelse av traumet har stort fokus i de fleste av informantenes undervisning. Informant G, som representerer en harmoniserende diskurs, forklarer:

"Men nå i senere tid har vi snakket om hvilket fokus det var på åpenhet. Til og med i norsken, så har vi sett på disse talene. Talen til Jens Stoltenberg og det at alle møttes og dette med rosetogene og dette her. Så vi har sett på hvordan slike alvorlige hendelser samler".

Informant G er også opptatt av samfunnets bearbeidelse gjennom minneste-prosessen og en utvikling av kollektiv identitet.

"For de elevene vi har nå, så begynner det å bli lenge siden det skjedde, altså. Og de var kanskje små og for å gi dem en følelse av at dette er noe som har forandret Norge

eller er en del av vår identitet, så er jo det voldsomt viktig med disse minnestedene og hvor de blir plassert og hvordan man velger å utforme det".

Her ser vi at undervisningen har fokus på de følgene som har virket samlende for oss som befolkning og som ses som viktige for en videreutvikling av et kollektivt minne. Vi ser også at minnestsdebatten er en annen og mer konkret følge av 22. juli- hendelsene, som hentes frem hos denne informanten.

Videre ser vi at de fleste informantene tar opp den smitteeffekten terroreren har hatt. Noen nevner en generell smitteeffekt over nettet, mens andre peker på terroristen på New Zealand eller Manshaus spesifikt. Informant C som underviser i internasjonal engelsk, har et internasjonalt perspektiv i denne sammenheng.

"Det er den samme ideologien som en ser f.eks. i New Zealand og han galningen der. Han refererer jo til Breivik også, og disse her i USA og, Dylan Roof og alle disse folkene som har begått mye av det samme der. Så bruker de jo han Breivik som en sånn læremester, sant. Han går jo inn som en sånn legende på den fronten".

Økt polarisering i samfunnet oppgis også som en konsekvens 22. juli- terroreren fra flere av informantene. Informant D tenker i de baner:

"Men så ser vi det gjentar seg med Manshaus. Vi ser at vi er fortsatt der. Vi har liksom ikke lært noe av det likevel. Det er blitt flere resett-meninger der ute. Så spørsmålet er om 22. juli har skapt polarisering? Har det blitt brukt polariserende?"

Vi ser altså at polarisering trekkes inn både som en årsak til, og som en følge av, 22. juli-terroreren.

Flere informanter problematiserer rundt hva som kan sies å være konsekvenser av 22. juli- hendelsene. De mener vi bør drøfte hva vi som samfunn egentlig har lært av terroreren i skolens undervisning, og også om vi har lært noe i det hele tatt, slik informant G forklarer her.

"Det spørsmålet; lærer vi av historien egentlig? Når vi ser at ting skjer på nytt og på nytt? Og ideologier blir praktisert som vi av erfaring vet er dårlige liksom. Så det er litt håpløshet også, for lærer vi av det? Men vi må i alle fall gjøre så godt vi kan".

Informant C påpeker at det faktisk ikke er sikkert vi som samfunn har lært noe av 22. juli hendelsene.

"Og da igjen, så er det hvis det tas med i en større kontekst. For jeg vet ikke om den hendelsen, rosetoget og alt det er, det var en veldig sann akkurat som i USA etter 11. 09. Det var en spesiell stemning, samhold og alt det der. Men hvor lenge varer det liksom? Så jeg vet ikke om hendelsen i seg selv ... De sier at dette endret historien til Norge, det er jeg ikke så sikker på. Jeg tror kanskje vi er på vei tilbake til der vi var før".

Vi ser dermed at det er store ulikheter i hva lærerne velger å fokusere på når det kommer til konsekvensene terrorhandlingene 22. juli 2011 har hatt. Flere av informantene påpeker også at hendelsens fulle og hele betydning for ettertiden ikke helt lar seg gripe enda. Dette er noe som vi vil kunne få oversikt over mye lenger frem i tid. Mange av dem uttrykker en grunnleggende historiebevissthet med å påpeke at det er fremtiden som vil vise hvilke konsekvenser 22. juli faktisk fikk og at betydningen vil kunne endre seg ettersom nye ting skjer, slik informant C forklarer.

"Det blir jo litt sann. Det kommer jo litt an på hva som skjer i fremtiden. Det kan jo være at dette blir "Skuddene i Sarajevo" om 50 år. Det var liksom en av de tingene som utløste rasekrig, eller hva det skal være- en vet jo ikke hva som kommer".

4.1.4 Hva snakkes det ikke om?

Like viktig som en kartlegging av hva det snakkes om i undervisningen rundt 22. juli-terroren, er en kartlegging av hva det ikke snakkes om. Av denne studiens data fremgår det at det er fire momenter ved terrorhandlingene som man i hovedsak unngår å snakke om, helt eller delvis. Dette er kritikk av offentlige myndigheter for manglende beredskap eller mangelfull håndtering, hets av muslimer og overlevende, rasismen i den norske befolkningen og sammenhenger mellom høyrepopulistisk politikk og høyreekstrem vold.

Det er et fellestrekk ved informantenes beretninger at ingen av dem nevner den kritikken staten og de ulike etatene har fått for mangelfull beredskap og handling. Det samme gjelder den hetsen mange av de overlevende opplevde. Dette betyr nødvendigvis ikke at de ikke tar

det opp, for jeg spurte ikke direkte etter det, men det er likevel påfallende at det ikke blir nevnt av noen, og det kan være et tegn på at disse momentene ikke får stor oppmerksomhet i undervisningen.

Videre er det et fellestrekk ved intervjuene at det i svært liten grad snakkes om de negative reaksjonene rettet mot muslimer som kom rett etter at terroren ble kjent. Den eneste som oppgir at dette tas opp, er respondent E. Respondent G uttrykker at hun planlegger å ta det opp, mens informant A uttrykker et ønske om å ta det opp, uten at han har planer om å gjøre det. Årsaken til dette er at han ikke opplever at læreplanen åpner for det.

"Og når det da blir klart at dette er en etnisk norsk som står bak så er jo det ja, der er nok en del sånn tankevirksomhet der som kunne vært interessant å få innblikk i, ikke sant. Altså dette her å mistenke noen før man vet. Og det der paradokset at dette er en etnisk nordmann som står bak, som også blir en del av denne responsen som samfunnet går igjennom etterpå. Og det er jo noe som kan være interessant å gå ganske mye i dybden på, men jeg har ikke gjort det i særlig grad fordi læreplanmålene ikke legger opp til det".

Informantene trekker dessuten inn rasisme, innvandrings skepsis og fremmedfrykt som årsaker til Breivik sine handlinger. Men de tar ikke opp sammenhenger mellom den etablerte høyrepopulistiske politikken og høyreekstrem vold.

Noen informanter oppgir at de ikke tar opp aspekter ved hendelsene som de opplever som vanskelige. Flere mener at nazismen og fascismen har trekk som vil kunne la seg sammenligne med ideologien bak 22. juli- terroren. På spørsmål om hvilke historiske linjer 22. juli- terroren kan være en del av, svarer G at:

"Det er de ideologiene som vokser frem etter 1. verdenskrig, der uro og økonomiske utfordringer skapte grobunn for sånne ideologier som nazisme og fascisme. Men også at ved terrorisme så skaper man uro i et land og det fører igjen til at ekstreme grupperinger kan vokse. Så jeg ville kanskje dratt den linja".

Men selv om flere informanter uttrykker målsetninger om å ta opp sammenhenger mellom disse ideologiene og Behring Breivik sitt tankegodt, fremgår det at mange lærerne ikke er

inne på disse forbindelsene. Vi ser altså at informantene ikke alltid tar opp alle aspekter i undervisningen sin, selv om de mener de er viktige. Dataene kan derfor tyde på at disse perspektivene mangler i undervisningen i på det nåværende tidspunkt.

4.1.5 Oppsummering av studiens "hva"

I studiens metodedel så vi at et flertall av informantene ikke tar opp 22. juli- terroren som et eget tema, men at det i høy grad knyttes opp mot sentrale kompetansemål i læreplanene. Bruken som referanse ser ut til å komme i tillegg til dette, og dominerer ikke lenger alene. Videre kan vi si at det ikke ser ut til å eksistere noen tydelig enighet angående hvilke årsaksforklaringer undervisningen må inneholde. En viss konsensus kan vi likevel se ved at mange av informantene peker på både individrelaterte og strukturrelaterte årsakssammenhenger, og at et flertall av dem legger størst vekt på samfunnsaspektene.

Utviklingen av det multikulturelle samfunnet, etterfulgt av økende radikaliserings, polarisering og opplevelse av utenforskap, er strukturelle årsaksforklaringer som av flertallet ses som medvirkende til terrorhandlingene i 2011. Flere av respondentene uttrykker at man må ta Breivik sitt manifest på alvor og se det han gjorde som den politiske terroren det var. De gir uttrykk for at man i undervisningssammenheng må drøfte sentrale spørsmål, som hvorfor han valgte det målet han gjorde, om det er grupper og personer som kan ses som medskyldige, og hvilken rolle den rådende diskursen og det politiske klimaet spilte. Disse momentene settes også i sammenheng med den forsterkende effekten av den teknologiske utviklingen mediene har gjennomgått de siste tiårene. Uten denne kan man ikke se for seg smitteeffekter av samme intensitet, over så store avstander, på samme måte som man ser i dagens samfunn. Når det kommer til terrorens konsekvenser, finnes det heller ikke et entydig bilde. Noen fokuserer på en harmoniserende diskurs, mens andre i større grad problematiserer.

4.2 Studiens "Hvordan"?

I forrige delkapittel så vi på innholdet i undervisningen rundt 22. juli. I dette delkapittelet skal vi nå søke å kartlegge noen aspekter ved hvordan det jobbes med 22. juli-tematikken i de utvalgte fagene. For å skape oversikt har jeg delt inn arbeidsmetodene i ulike kategorier. De første kategoriene består av sentrale metodiske konseptene innen historiedidaktikken. Disse vil i tillegg suppleres med de nyere begrepene- historisk empati og historiebevissthet.

Lærerne i min studie viser en bevisst bruk av ulike historiefaglige konsepter. Tabellen nedenfor gir en forenklet oversikt over de konseptene som de ulike informantene inkluderer i sin undervisning rundt 22. juli. Denne oversikten sier ikke noe om hvilke konsepter som vektlegges eller hvordan man praktiserer dem, men den gir et overblikk over hvilke som er brukt i stor utstrekning og hvilke som ikke er det. Nedenfor skal jeg forsøke å skissere noen linjer rundt hvordan disse konseptene brukes.

Metode	A	B	C	D	E	F	G	H
Realhistorisk kunnskap	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Årsak- virkning	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Drøfting og problematisering	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja
Kritisk tenkning	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Kildekritisk bevissthet			Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Kontinuitet og brudd	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja
Aktør- struktur	Ja			Ja	Ja	Ja		
Refleksjon	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja		Ja	Ja
Historisk empati	Ja		Ja				Ja	
Historiebevissthet	Ja	Ja					Ja	

Tabell 4: Oversikt over brukte metodekonsepter blant informantene.

4.2.1 Realhistorisk kunnskap

Realhistorisk kunnskap regnes som et historiedidaktisk første ordens konsept (Kvande og Naastad 2020:33). I denne sammenhengen tenker jeg at undervisning i realhistorisk kunnskap vil bety at man peker på hva som hendte og rekkefølgen av hendelsene.

De aller fleste informantene tar opp de realhistoriske aspektene i større eller mindre grad, ved at man bruker tid på gjennomgang av hendelsene. Noen av dem snakker om det med elevene, henter frem kunnskaper elevene har fra før og supplerer, mens andre ser en dokumentar eller spillefilm som tar for seg hva som skjedde. Informant G, forteller at hun starter med en orientering. "Ja, først før vi går igjennom opplegget fra 22. juli- senteret, så går vi gjennom hendelsesforløpet, og så prøver vi å gå igjennom motivene. Og da har vi snakket om dette med utenforskap, men vi har også sett på tankegangen".

Av dataene fremgår det hvorfor de fleste lærerne ser viktigheten av å gjennomgå de faktiske hendelsene. Årsakene er at man ikke kan anta at elevene har tilstrekkelige forkunnskaper på

dette feltet, og fordi det er grunnleggende viktig for å få en reell forståelse for hva som hendte, omfanget og konsekvensene. Flere uttrykker at de mener dette er viktig nå, og at det vil få økende betydning ettersom avstanden i tid blir større. Informant C forklarer hvorfor han mener at det er sentralt å være tydelig på hva som faktisk skjedde.

"Noen vil jo tenke at å be folk å fordype seg i sånne ting som er sånne blodbad er litt voldsomt, og at det blir litt sånn sjokkfaktor i det. Katastrofer er jo fort fryktelig interessant og at en bruker det for å lokke interessen deres gjennom blod og gjør og alt det der. Men jeg tror at en er nødt å fokusere litt på de tingene der også, for å vise hvor alvorlig dette er. (..) For rosetoget er fint, men det må liksom settes opp mot den kontrasten til det sinnsyke «grapset» som skjedde. Og det har også noe å gjøre med at hvis ikke en gjør det, så er det lettere å tenke at "var det så galt da?". Det han gjorde liksom? Hvis en går vekk i fra grusomhetene der, og ikke snakker om de, så er det kanskje lettere å hvitmale det".

Et mindretall av informantene fokuserer ikke på realhistoriske aspekter i undervisningen, noe som blant annet begrunnes med en opplevelse av at elevene har nok bakgrunnskunnskap til at man ikke trenger å gjennomgå de faktiske hendelsene. Informant E har ikke fokusert på dette frem til nå, men uttrykker at denne praksisen er noe hun vil endre på, ettersom hun har erfart behovet. Hun begrunner sitt bortvalg delvis med at den læreboka hun bruker i sosiologi og sosialantropologi ikke legger opp til at man skal gjøre rede for de realhistoriske aspektene.

"Men jeg føler at i denne boka, selv om den kom i 2017, dvs. før nye læreplaner var påbegynt, så antar vi jo at elevene vet en del om 22. juli. For de skriver det- "Her beskriver vi ikke hele historien om tiden etter 22. juli osv.". Så det er mer sånn. Den baserer seg på at dette kan de allerede".

Flere respondenter peker likevel på at det er mangler ved elevenes kunnskaper rundt 22. juli. De forteller for eksempel at ikke alle elevene vet at det først var en bombe i regjeringskvartalet som fungerte som en avledningsmanøver, eller at Breivik skrev et manifest. Ofte har elevene en del mer grunnleggende fakta på plass, mens de mangler forståelse for årsakene bak og lignende. Informant A forklarer det slik:

"Det eneste er vel at det har hendt at der har vært elever som har uttalt seg om den hendelsen uten egentlig å ha så mye faktakunnskap. At det var en gal mann som skjøt og så vet de egentlig ikke stort mer enn det. Det varierer litt hvor mye de vet om hans motivasjon om bakgrunnen hvorfor han gjennomførte angrepet der han gjennomførte det. Hva med det dokumentet som han la ut på nettet i forkant. Det kjenner egentlig ikke så mange så veldig mye til".

Et noe mer spesielt tilfelle som informant E forteller om, er en elev som ikke visste hvem Anders Behring Breivik var. Her må det påpekes at denne eleven var kommet til Norge en stund etter hendelsene.

4.2.2 Drøfting og problematisering, refleksjon, kritisk tenkning og kildekritisk bevissthet
I praktisk undervisning vil konseptene refleksjon, drøfting og problematisering, kritisk tenkning og kildekritisk bevissthet ofte henge tett sammen, og forklaringene nedenfor vil derfor overlappe hverandre i noen grad.

Drøfting og problematisering fremstår som sentralt i de fleste informantenes undervisning. Flere uttrykte at det skal være rom for mange ulike meninger i klasserommet og at det for eksempel skal være lov til å mene at vi ikke bør ha innvandring til Norge, uten at man samtidig blir puttet i en høyre-radikal bås. Informant D mener det er viktig med drøfting også av de mer utfordrende sidene ved årsakene til 22. juli. Her tar han for seg viktigheten av å diskutere med dem som mener at Breivik hadde rett når det gjaldt det multikulturelle samfunnet.

"Nå er det mange færre som mener det nå, enn da jeg startet i 2003, men det er fortsatt noen som er veldig kritiske. Men vi skal gi dem en røst og vi skal gi dem en mulighet til å komme med de gode argumentene. Og så kan vi eventuelt sammen finne ut at de for eksempel ikke får mer stønad enn nordmenn".

Vi ser altså at informantene er samstemte rundt viktigheten av å la elevene reflektere og delta aktivt i diskusjon rundt ulike aspekter ved 22. juli-terroren.

Som det fremgår av tabellen, gir alle informantene inntrykk av å være opptatt av å sette elevene i stand til å praktisere kritisk tenkning, noe som også kommer frem gjennom deres

begrunnelser for å praktisere "refleksjon", samt "drøfting og problematisering" i stor grad. Noen informanter stiller likevel spørsmål ved i hvilken forstand skolen faktisk setter elevene i stand til å praktisere "kritisk tenkning". Respondent D forteller blant annet at forskning han har lest viser at norske elever er noenlunde flinke til å vite hva kritisk tenkning er, men at de er dårlige på å utøve det. Han mener at den kritiske tenkningen må innebære at elevene også blir handlende aktører i samfunnet. Den må ha en praktisk side, og innebære aktivitet. D og G har begge erfart at elevene er kritiske så lenge de er på skolen, men at de ikke tar dette med seg videre ut i samfunnet. Informant D knytter synspunktet sitt til begrepet «medborgerskap», som står sterkt i Kunnskapsløftet 2020.

"(..) men i og med at vi har medborgerskap som sånn tverrfaglig tema nå, så bør en fokusere mye mer på dette. Og det handler om strukturen i skolen også. Vi har jo elevråd, men hvor mye makt har de? Hvor mye opplever elevene selv at de er med på å bestemme i sin hverdag?".

Dataene viser med andre ord at lærerne er opptatt av å utvikle elevenes evne til å tenke kritisk rundt hva som hendte 22. juli, men at det muligens er noe ulikt hva man legger i begrepet «kritisk tenkning». For D og G hører det med en aktiv samfunnsdeltagelse på dette punktet, noe som ikke fremgår hos de andre informantene. Det alle uansett har til felles, er et fokus på at elevene ikke skal pugge fakta, men at de skal utvikle kunnskaper, og kanskje også ferdigheter, som de selv har et aktivt forhold til.

Som det fremgår av tabellen, bruker de fleste av lærerne primær- og sekundærkilder som utgangspunkt for elevenes arbeid. Elevene får for eksempel oppgaver som å sette seg inn i en terrorhandling gjennom å bruke kilder fra aviser og andre nettsteder, for siden å presentere dette arbeidet for klassen. Andre har fått kilder som de så har arbeidet med for å forklare hvilke narrativ disse forteller oss om 22. juli. I informant G sitt undervisningsopplegg om 22. juli står både primær- og sekundærkilder sentralt. Informanten bruker blant annet opplegget fra 22. juli-senteret som er utarbeidet for elever på ungdomsskoler og videregående skoler. I dette opplegget inngår det tolkning av ulike kilder og også film.

"Og der får de flere kilder og så får de disse overskriftene: Kilden forteller noe om, kilden forteller lite om, kilden får oss til å lure på, kilden får oss til å tenke på, kilden får oss til å føle".

Informant G begrunner sitt valg av opplegg slik:

"Jeg tenker at de får en kilde og så må de tenke; hva er fordelene med dette? Hva er ulempene? Hva forteller det, sant. Og at de må finne ut noe selv, og at det ikke bare står noen og forteller det til dem. Det er en fordel. Og at det er mange ulike kilder som de må se i sammenheng. (..). For til slutt skal de jo se på hvordan disse kildene til sammen forteller en historie".

Også et flertall av de andre informantene bruker flere ulike kilder i tilknytning til dette arbeidet. Informant D kan tjene som eksempel. Han har brukt kilder på flere ulike måter.

"Det kan være alt fra forskning.no til avisartikler. Jeg har av og til faktisk gitt dem avisartikler som er bare tull, veldig subjektive, fra resett.no eller sånne ting for å teste ut kildekritikken".

Vi ser altså at lærerne i stor utstrekning bruker både primære og sekundære kilder i undervisningen rundt 22. juli, og at elevene lærer å reflektere kritisk rundt hva kildene forteller, men også rundt troverdighet og pålitelighet.

Det må likevel i denne sammenheng nevnes at flere av lærerne oppgir at de er skeptiske til å gi elevene originale biter av Breiviks manifest. De er redde for at noen elever skal like det som står der, og de er også redde for å få negative reaksjoner fra andre lærere eller skoleledelsen. De har derfor i de fleste av tilfellene valgt å bruke deler av manuskriptet som har vært gjengitt i mediene eller andre steder. Informant A forklarer det slik:

"Jeg har ikke villet bruke det dokumentet i undervisningen. Der er jo selvfølgelig en vurdering av hvordan det kan trigge, ikke sant. Men jeg har som sagt referert til det i den forstand at jeg har sagt at det er et dokument som bygger på denne korstogsideologien, til en viss grad".

Av denne studiens data fremgår det at drøfting og problematisering, refleksjon, kritisk tenkning og kildekritisk bevissthet i stor grad praktiseres i undervisningen rundt 22. juli-terroren. Fokuset begrunnes ofte med pedagogiske hensyn. De fleste respondentene er enige om at dette er et tema hvor elevene vil ha størst læringsutbytte om man lar dem reflektere og

drøfte. Mange av informantene uttrykker også at 22. juli er en tematikk som egner seg godt for å øve på elevenes ferdigheter i bruken av disse konseptene, grunnet blant annet sin nærhet i tid. Informant A er en av dem som benytter seg av diskusjon i forbindelse med 22. juli og begrunner valget slik:

"Det blir noe annet enn at jeg bare forteller hva som skjedde liksom og peker på virkninger, så får du på en måte den dere deltagelsen, refleksjonen rundt det. Så derfor så syns jeg at i forbindelse med sånne nyere hendelser som f.eks. 22. juli, så kan det være greit å bruke det som metode".

Av denne studiens data fremgår det altså at kognitive prosesser som drøfting og problematisering, refleksjon, kritisk tenkning og kildekritisk bevissthet er sentrale i lærernes arbeid ed 22. juli- tematikken.

4.2.3 Kontinuitet og brudd

For å kartlegge om lærerne knyttet begrepsparet kontinuitet og brudd til arbeidet med 22. juli, undersøkte jeg om informantene satte terroren inn i en kontinuitet, eller om de understreket aspekter ved hendelsene som markerte et brudd, med et tydelig før og etter.

Mange av respondentene setter 22. juli inn i større sammenhenger som understreker hendelsenes plass i en mer omfattende kontinuitet. På spørsmål om hvilke historiske linjer hun ser 22. juli som en del av, sier informant G blant annet:

"Det er de ideologiene som vokser frem etter 1. verdenskrig, der uro og økonomiske utfordringer skapte grobunn for sånne ideologier som nazisme og fascisme».

Flere av informantene, både samfunnsfagslærere og historielærere, peker også på 22. juli-terroren som en del av en større terrorbølge som har rammet verden de siste tiårene. Informant A forklarer:

"Vi kan jo også sette det inn i en større sammenheng med terrorisme som handling, rent historisk sett. Altså det har jo vært perioder med mye terrorisme før. Du hadde venstre-terrorisme på 60-tallet, du hadde IRA på 80- tallet osv. At en på en måte kan sammenligne lite grann".

I lys av dette kan vi si at 22. juli på mange måter blir fremstilt som en del av en kontinuitet. For lærerne i de samfunnsfaglige programfagene eller samfunnsfag/samfunnskunnskap er perspektivene naturlig nok mer kortsiktige enn for historielærerne. Likevel er også noen av dem inne på at 22. juli- terroren kan ses som en del av en lengre tendens.

Noen informanter problematiserer likevel rundt mulighetene for å betrakte 22. juli som en del av en kontinuitet. Informant A understreker at det er for tidlig å konkludere på dette punktet.

"Fordi at det er en hendelse som blir markert, men samtidig så er det såpass ferskt at det å sette det inn i en form for periode eller trend eller utvikling, det synes jeg er litt for tidlig. Faktum er jo det at terrorisme i Europa er jo, altså vi kan snakke om trender på 60- tallet og på 80- tallet, men jeg er litt usikker på i hvor stor grad vi kan snakke om det nå. Altså på 2000- tallet".

Samtidig beskriver informantene 22. juli som et nasjonalt sjokk og traume. Opplevelsen skildres som noe vi ikke trodde kunne skje her hos oss. Dette fremgår ikke minst gjennom bruken av egne opplevelser og minner fra 22. juli 2011. Informant H forsøker å formidle opplevelsen av dette sjokket til sine elever.

"Jeg mener å huske at jeg snakket om det. Hvor sjokkerende det var. (..) De skjønner ikke helt hvor stort dette var og hvor sjokkerende det var. Det var ingen som hadde opplevd noe sånt».

Ut fra dette må vi slutte at de også på mange måter fremstiller hendelsene som et brudd i den norske historien.

Dataene viser at 22. juli- hendelsen ses i lys av både kontinuitet og brudd, og at flertallet av lærerne er inne på begge aspektene. Vi ser også at historielærerne setter 22. juli inn i ulike kontinuiteter i større grad enn samfunnsfagslærerne. Flere historielærere peker på at det er sammenhenger mellom tankegodset i Breiviks manifest og ideologier og tankesett tilbake til starten av 1900- tallet. Ut fra disse funnene kan vi se at begrepene kontinuitet og brudd er i aktiv bruk i forbindelse med undervisningen av 22. juli-terroren. På en side belyser lærerne flere sammenhenger eller kontinuiteter som 22. juli kan ses som en del av, men på den annen side tar de i tillegg opp det store sjokket og den massive omveltningen det var for det norske

samfunnet å ta innover seg hva det var som faktisk hadde skjedd, og at det faktisk hadde skjedd oss. Mange av lærerne reflekterer også rundt usikkerheten rundt hvilken sammenheng 22. juli vil vise seg å få i fremtiden. De peker på at dette avhenger av den videre utviklingen, og at fremtiden vil påvirke vår oppfattelse av fortiden også her.

4.2.4 Aktør- struktur

Aktør- struktur konseptet har vært presentert under årsaksforklaringer, i sammenheng med individ- og strukturforklaringer. Som det fremgår av tabellen, er fire av informantene inne på "aktør- struktur"- problematikk. Informant A er tydelig på dette:

«Ja, det er jo en av de tingene jeg spør elevene om. Hva tror dere lå bak at en så ekstrem handling kunne finne sted? Hva var hans motivasjon. Fordi da blir det en diskusjon rundt. Det blir på en måte en motsetning mellom det personlige aspektet og mer samfunnsforhold, i hvor stor grad de har påvirket han».

Andre informanter har en annen innfallsvinkel til aktør- struktur konseptet. De bruker en terroristtypologi til å forklare Anders Behring Breivik. Her ser de på aktørenes ulike påvirkninger fra samfunnet, men også forhold knyttet til selve individet. E sier blant annet:

«For her er det mange teorier om hvorfor folk blir kriminelle, der er det aktuelt å trekke inn. Men også bare hvordan tenker vi i dette faget når vi forsker og sånn. Og da er det liksom et par slike forklaringer, sant. Her står det om de ideologiske aktivistene, medløpere osv. Og det som er litt gøy, og som gjorde det veldig konkret (..) Det er at de sier at Anders Behring Breivik er litt sånn, og det forklarer han mye og det forklarer han mindre».

På bakgrunn av dette kan vi slutte at lærerne velger å belyse både handlingsrommet Breivik hadde, med de begrensningene det innebar, og årsaker knyttet til individet Breivik.

4.2.5 Historisk empati

For å kartlegge om historisk empati er en arbeidsprosess som benyttes i dagens undervisning, vil jeg hovedsakelig undersøke tre aspekter. Tar lærerne utgangspunkt i elevenes interesser? Appellerer de til elevenes følelser gjennom bruk av egne minner fra 22. juli? Og får de

elevene til å endre holdninger, verdier, tro og handlinger, både på skolen og utenfor, ut fra det de lærer?

Alle respondentene forteller at de opplever at elevene er interesserte i temaet, og flere forteller også at de etterspør det. Flere informanter forteller at denne interessen har bidratt til at de har valgt å ta det opp. H sier blant annet "Og så er det jo også det at de spurte faktisk i dag. Nei, ikke i dag, men en dag; skal vi ha om 22. juli? Det spurte 3.klasse om". I tillegg til at elevene tar initiativ til undervisning om 22. juli, så viser de også interesse og glede over å få arbeide med det, ifølge mange av informantene. Respondent E gir uttrykk for dette: "Ja, jeg tror det fenger litt, om det går an å si det sånn. Når jeg skal forklare teori, så liker jeg å forklare det gjennom noe de kan forstå eller relatere seg til".

Stort sett alle respondentene forteller at de bruker egne minner om terroren 22. juli i sin formidling til elevene. Informant G er en av dem som aktivt bruker egne minner: "Jeg husker akkurat hvor jeg var da det skjedde, hva jeg tenkte og hva som skjedde etterpå. Så det bruker jeg, fordi det er liksom mitt vitnemål".

Flere av respondentene opplever at de får følelsesmessige reaksjoner fra elevene i sammenheng med undervisningen. Informant G forteller: "Helst det at det har gått litt inn på dem. Men det opplever jeg ikke som en utfordring. Jeg tror bare det er litt bra". Ingen av informantene forteller likevel at de opplever at elever synes at undervisningen er for ubehagelig nå, men flere har opplevd å få sterke reaksjoner tidligere.

4.2.6 Historiebevissthet

Som vi var inne på i teorikapittelet, er historiebevissthet å forstå seg selv som historieskapt og historieskapende, noe som på mange måter innebærer en problematisering av hva historie og historiefaget faktisk er.

Slik det fremgår av tabellen, oppgir noen av informantene at de bruker 22. juli- tematikken i forbindelse med utvikling av elevenes historiebevissthet. Informant G er veldig tydelig på sitt fokus på dette. Hun bevisstgjør elevene om at det er vi som skriver den historien menneskene i fremtiden skal lese om 22. juli.

"At det var en hendelse som var et angrep på demokratiet. At det var en ekstrem handling. At det er en person som gjør mye ødeleggelse, men demokratiet er sterkere. Det er en del av vår historie som vi skal fortelle fremover. At historie er menneskeskapt, at vi er historieskapende og historie alltid er subjektivt. For det er alltid noen som skriver den eller lager den, så det er vanskelig å få en objektiv historie, om det er mulig i hele tatt".

Informant A på sin side, jobber med å utvikle historiebevisstheten til elevene gjennom sin bevisstgjøring av hvordan historien brukes av ulike aktører.

«(..) Altså i den sammenhengen så pleier jeg også å bruke det faktum at den amerikanske presidenten bruker ordet "crusade" altså korstog, i dagene etter 09.11. Altså gjør den koblingen også, selv om han går vekk fra det begrepet da og unnskylder det etter hvert, så hvorfor dukket det ordet opp, ikke sant?".

4.2.7 Oppsummering av arbeidsmetoder

Av dataene jeg har innhentet fremgår det at arbeidsmetodene som brukes i tilknytning til 22. juli er svært varierte. I tillegg til konseptene nevnt ovenfor, fremgår det av datamaterialet at også konseptet "årsak- virkning" gjennomgående blir brukt, da alle respondentene leter frem og drøfter årsakssammenhenger. Omfanget varierer i forhold til tiden de bruker på temaet. Da jeg gikk nærmere inn på dette under studiens «hva» ovenfor, drøftes ikke dette nærmere her.

Når vi oppsummerer, ser vi at flertallet av informantene vektlegger realhistorisk kunnskap, arbeid med kilder, kritisk tenkning, drøfting og problematisering, samt refleksjon hos elevene sine. Men også andre sentrale metodiske konsepter benyttes i stor utstrekning. Det ses som sentralt at elevene får lov til å tenke selvstendig, selv om dette innebærer at de bryter med det som oppfattes som "politisk korrekt". For et flertall ser det ut til å være viktig å forklare at mennesker kan være kritiske til det multikulturelle samfunnet og Arbeiderpartiet, uten at de støtter eller er enige i det Breivik gjorde.

Informantene belyser sannsynligvis årsaker både knyttet til aktør og struktur, fordi det ses som nødvendig for å forstå hele bildet av hvorfor 22. juli inntraff. Hos de lærerne der dette ikke fremgår, kan årsaken være at man anser aktør-momentene som noe elevene allerede kjente til, og at man derfor heller legger vekt på å utvide deres forståelse ved å legge til

strukturelle forklaringer. En del utsagn kan tyde på dette. Informant C sier blant annet at man "(..) ikke bare kan ikke se på individforklaringer".

Ut fra disse funnene kan vi dessuten slutte at undervisningen rundt 22. juli- terroren inneholder både kognitive aspekter, perspektivanerkjennelse og affektive elementer. Vi ser altså at historisk empati kan sies å være en prosess som til en viss grad benyttes i undervisningen om 22. juli i disse fagene. Videre har vi sett at historiebevissthet er et begrep som har hatt en betydelig plass i Kunnskapsløftet 2006. Likevel ser det ut fra disse dataene ut til at det bare er et mindretall av lærerne som benytter seg av denne innfallsvinkelen i forbindelse med terrorhandlingene. Dette kan skyldes at fokuset på denne delen av læreplanen er lite, eller at dette er noe man knytter til andre tema. Det kan også skyldes at man f.eks. kun har en teoretisk innføring i historiebevissthetsbegrepet og at man glemmer å knytte det opp mot den praktiske undervisningen.

4.3 Hvilken historiebruk praktiseres?

I teorikapittelet presenterte jeg Karlssons kategorier for historiebruk. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvilken historiebruk som preger undervisningen rundt 22. juli gjennom å fokusere på fire kategorier som jeg har funnet mest relevante i denne sammenheng; vitenskapelig-, eksistensiell- og politisk- pedagogisk historiebruk, samt ikke-bruk.

4.3.1 Vitenskapelig historiebruk

En vitenskapelig historiebruk er i undervisningssammenheng ofte knyttet til utviklingen av forståelse, på bakgrunn av fakta og dokumentasjon.

Dataene fra denne studien viser at flere informanter mener at vinklinger som må sies å fremme forståelse for hva demokrati og medborgerskap innebærer, bør stå sentralt i undervisningen om 22. juli, og da spesielt forståelse for utsatte gruppers stilling i samfunnet. Informant E jobber systematisk med bruk av både informasjon og drøfting for å rette opp i fordommer og misforståelser elevene måtte ha.

"For meg personlig er det veldig viktig at muslimer ikke er lik terrorister. For det føler jeg at mange enten har hørt hjemme eller på nyhetene, eller hvor de nå får det fra. Men det skjer ganske tidlig hos mange. Og da tror de at det bare er muslimer som blir

terrorister. Og da blir det et viktig poeng for meg, at terror har ingen religion. Og det er litt viktig å vise".

Informant C peker på at vi må tydeliggjøre og dokumentere de faktiske grusomhetene som denne terroren faktisk bestod av.

"Noen vil jo tenke at å be folk å fordype seg i sånne ting som er sånne blodbad er litt voldsomt, og at det blir litt sånn sjokkfaktor i det. Katastrofer er jo fort fryktelig interessant og at en bruker det for å lokke interessen deres gjennom blod og gørr og alt det der. Men jeg tror at en er nødt å fokusere litt på de tingene der også, for å vise hvor alvorlig dette er. (..) Og det har også noe å gjøre med at hvis ikke en gjør det, så er det lettere å tenke at "var det så galt da?". Det han gjorde liksom?".

Alle respondentene viser gjennomgående vektlegging av vitenskapelig historiebruk, noe som også fremgikk av flertallets fokus på realhistorie, som vi presenterte i forrige delkapittel. Av svarene deres fremgår det at årsaken til dette er ønsket om å gi elevene kunnskaper slik at de bedre kan forstå ulike sammenhenger i samfunnet og også gi slipp på ulike fordommer de måtte ha. Dette vitner om en vitenskapelig historiebruk.

4.3.2 Eksistensiell historiebruk

I sammenheng med undersøkelsene rundt eksistensiell historiebruk, har jeg valgt å fokusere på bruk som prøver å fremstille minnene rundt 22. juli på en meningsskapende måte, og på bruk som søker å fremme en nasjonal identitet. Jeg vil også kartlegge om informantene benytter seg av 22. juli som et eksempel på noe som vi, som nasjon, ikke kan la gjenta seg.

Flere av informantene bruker begrepet "nasjonalt traume" om 22. juli terroren, og informant C er et eksempel på dette. "Men fortsatt så har det, selv om de var barn, festet seg litt sånn som et nasjonalt traume i hodet på dem også. Så de husker det veldig godt". Bruken av dette begrepet understreker at terroren var skjellsettende for oss som befolkning. Informant G er også inne på at skolens undervisning i 22. juli kan ha en viktig identitetsskapende funksjon. Denne vil bli enda viktigere ettersom avstanden i tid blir større.

"For de elevene vi har nå så begynner det å bli lenge siden det skjedde, altså. Og de var kanskje små og for å gi dem en følelse av at dette er noe som har forandret Norge eller er en del av vår identitet (...)"

Vi ser altså at 22. juli knyttes til noe nasjonen opplevde i fellesskap. På denne måten er denne historiebruken med på å skape en felles nasjonal identitet bygget på kollektive minner.

Eksistensiell historiebruk kommer også til uttrykk i mange av informantenes undervisningspraksis gjennom bruken av historien om 22. juli i preventive hensyn. H sier blant annet at "Det er jo det der at vi må passe på at det ikke skjer igjen. At vi må være bevisst på det". Flere av informantene, blant annet lærer G, problematiserer likevel rundt i hvilken grad dette lar seg gjøre.

"Det spørsmålet; lærer vi av historien egentlig? Når vi ser at ting skjer på nytt og på nytt? Og ideologier blir praktisert som vi av erfaring vet er dårlige liksom. Så det er litt håpløshet også, for lærer vi av det? Men vi må i alle fall gjøre så godt vi kan".

Et annet interessant moment, når det kommer til 22. julis rolle i utviklingen av nasjonal identitet, er at denne felles opplevelsen, kan brukes til å kaste lys over tidligere nasjonsbyggende hendelser, som f.eks. utbruddet av 2. verdenskrig. Informant C peker på mulighetene som ligger der.

«At du må dra den parallellen for å gjøre det litt mer nært for de. Det tror jeg er viktig hele tiden. Og da kan jo 22. juli være en slik parallell både til 1814 og grunnloven, det kan være 2. verdenskrig, men også tankene før 2. verdenskrig».

På denne måten knyttes eldre historie til 22. juli ved hjelp av sammenligning. En slik eksistensiell historiebruk skaper en gjensidig forsterkende effekt. De eldre hendelsene får ny aktualitet, og sammen med 22. juli-terroren får fortellingene styrket betydning for den nasjonale identiteten.

4.3.3 Politisk- pedagogisk historiebruk

Kjernen i en politisk- pedagogisk historiebruk er sammenligning av nåtid og fortid, ofte med en vektleggelse av likheter, men også ulikheter kan inkluderes. Vi finner spor av denne hos de fleste informantene. Hos de informantene der denne ikke fremkommer, har det sannsynligvis sammenheng med den begrensede bruken av temaet. For å kartlegge den politisk- pedagogiske bruken, vil jeg undersøke om lærerne sammenligner 22. juli- terroren med hendelser eller utviklingstrekk i fortid, nåtid eller en mulig fremtid. Videre vil jeg søke å forstå hvilke hensikter de har med denne historiebruken.

Flere av informantene trekker sammenligninger mellom 22. juli- terroren og tidligere terrorhandlinger i historien. Informant A forteller blant annet at:

"Vi kan jo også sette det inn i en større sammenheng med terrorisme som handling, rent historisk sett. Altså det har jo vært perioder med mye terrorisme før. Du hadde venstre-terrorisme på 60-tallet, du hadde IRA på 80- tallet osv. At en på en måte kan sammenligne lite grann".

Her er det altså likheter som fremheves. Også informant D sammenligner 22. juli med annen voldsbruk i historien. "For det er det samme opplegget om at samfunnet er så galt, at om vi skal endre det, så må vi ty til vold". Vi ser altså at 22. juli- terroren sammenlignes med tidligere terror ved at en ser på likhetstrekk ved bakgrunn og årsaker. 22. juli- terroristen brukte vold til å forsvare det han oppfattet som sin kultur, på samme måte som andre terrorgrupperinger har gjort tidligere i moderne historie.

Flere av informantene sammenligner Breiviks beveggrunner med ideologiene som har lagt bak andre historiske hendelser, som f.eks. 2. verdenskrig. Informant D begrunner det slik:

"Men helt klart, du har jo 2. verdenskrig og tanker om rase. Men rasisme er mer enn bare rase. Det handler om kultur og etnisitet. Det finnes ikke noen raser likevel. Så du kan nok koble det opp mot 2. verdenskrig i alle fall. Du kan kanskje koble det opp imot grunnloven og 1814, hvor man også ikke ville gi jøder, jesuitter og munkeordener tilgang til riket. Denne tanken om at noen ikke hører til. Den er ikke ny i det hele tatt. Der kan en jo evt. dra det inn".

Her åpner han med andre ord for å se på likheter i tankegodset bak disse historiske hendelsene. Det er nærliggende å tro at lærerne, ved å kartlegge årsaker til ulike terrorhandlinger og ved å finne fellestrekk ved disse, ønsker å kunne vise elevene hvordan man kan forebygge og forsøke å hindre nye terrorhandlinger.

Ut fra dette kan det se ut til at informantene, ved hjelp av historiske paralleller, ønsker å lære elevene at bruken av vold og terror som virkemidler for å endre samfunnet, ikke er noe nytt. Vi ser også at Breiviks ideologi sammenlignes med tidligere høyreekstreme ideologier. Slike sammenligninger har med andre ord pedagogiske hensikter ved at man ønsker å fremme forståelse. Det må likevel påpekes at flere av informantene uttrykker at det kan trekkes paralleller mellom 22. juli og andre historiske hendelser, men at de likevel ikke gjør slike sammenligninger i sin undervisning. Dette vil jeg komme nærmere inn på nedenfor.

4.3.4 "Ikke-bruk" av 22. juli- tematikken i skolen

I starten av kapittelet pekte jeg på at det er store variasjoner mellom hvor omfattende informantene oppgir at deres undervisning i temaet 22. juli er. I tabell 1 fremgikk det at kun to lærere rapporterer om "stor bruk", fem informanter forteller om "en del bruk", mens en har det som må kalles "liten bruk" av temaet. Ut fra disse kan vi slutte at 22. juli er et tema det snakkes om i den videregående skolen, men at det ikke eksisterer noen felles norm rundt omfanget. "Ikke- bruk" av historie er, slik det ble beskrevet i teorikapittelet, en bevisst utelatelse eller glemsel. Det at noe ikke blir omtalt i undervisningen, betyr dermed ikke at det automatisk eksisterer en "ikke- bruk", det vil avhenge av årsakene til at man ikke omtaler det. I dette delkapittelet vil jeg kartlegge hva lærerne unnlater å snakke om, og hvilke årsaker de oppgir for dette, mens jeg i neste kapittel vil drøfte i hvilken grad dette kan kalles "ikke-bruk" av historie.

Nedenfor vil jeg skissere de viktigste årsakene lærerne oppga for at de unnlater å ta opp 22. juli- tematikken, helt eller delvis.

1. 22.juli hører ikke til i historiefaget

De aller fleste sier at den viktigste årsaken til at de ikke tar opp 22. juli som et eget emne er at de rett og slett ikke kommer så langt. Informant C sier blant annet:

"Det handler jo om at vi ikke er kommet dit sånn kronologisk i faget. Så jeg har ikke hatt egne undervisningsopplegg i det. Det kommer så seint, sant, i kronologien at det er vanskelig å

komme dit i løpet av et år". Dette gjelder også flere andre lærere som jeg prøvde å verve til studien, men som takket nei fordi de brukte 22. juli lite i undervisningen sin, nettopp på grunn av dette.

Flere informanter oppga i tillegg at de ikke mente at 22. juli som tema hørte til i historiefaget. Informant G forklarer hvorfor hun tror mange ikke tar det opp her. "Kanskje det har en tydeligere plass i samfunnsfag, fordi historie er et fag som ofte føles som et rotterace". Informant H på sin side mener at de lærerne som underviser i historie nå, er utdannet i en tid da man stoppet historiefaget etter den kalde krigen. "Så alt etter den kalde krigen det er "ikke historie"". Informant B mener også at 22. juli fremdeles har en mer rettmessig plass blant samfunnsfagene enn i historiefaget:

"(..) men jeg mener å ha hørt at de siste tretti årene er samfunnsfag og historien begynner før det da. For det er så vanskelig å se vår egen samtid".

Han er også inne på at emnet kan falle litt mellom to stoler. "(..) at alle tenker at det tar de andre".

Flere informanter mener det foreløpig ikke er tydelig hvor sentral 22. juli er som hendelse i norsk historie. Informant A støtter dette synet. Han peker på at den videre utviklingen og sammenhengen, som vil komme til syne etter hvert, vil ha en del å si for hvordan vi vil oppfatte og tolke 22. juli- terrorens betydning for norsk historie fremover. "Så det kan jo fort bli at 22. juli blir en større, eller en viktigere hendelse om 10, 20, 30 år. 100 år for den del. Det vil jo bare fremtiden vise".

Informant G representerer det motsatte synspunktet.

"Det bør ha en ganske stor plass, synes jeg. Det er noe jeg har sett på som en tendens nå i Europa i hvert fall. Ekstreme grupper på begge sider beveger seg bort fra hverandre, polarisering. Det er jo det historiefaget er til, er det ikke det. At det skal lære hvorfor er vi her og hva skjer videre? Hva vil vi videre?".

For historiefaget sin del ser det ut til at kombinasjonen av en opplevelse av å ha dårlig tid, en tradisjon for at man stopper historieundervisningen etter den kalde krigen og en oppfatning av

at terrorhendelsene er mer hjemmehørende innen samfunnsfagene, kan medføre at 22. juli-hendelsene ikke tas opp. På tross av at historielærerne er veldig bevisste på både kunnskapsbaserte og metodebaserte konsepter, er det påfallende at alle organiserer undervisningen sin etter et relativt strengt kronologisk prinsipp. På den annen side er dette kanskje ikke så rart, med tanke på at læreplanenes kompetansemål på mange måter har en kronologisk oppbygning, og ikke minst at de fleste læreverk også er strukturert slik. Da krever det en ekstra bevissthet og påpasselighet om man skal få inkludert et tema i nyere tid.

2. Nærhet og berøringsangst

Respondent D forteller at han tidligere fikk «berøringsangst», da han hadde en opplevelse med en elev som fikk en sterk reaksjon etter at han hadde hatt om temaet. Eleven hadde en relasjon til noen som hadde vært på Utøya og det var ikke læreren klar over da han tok det opp. Men dette er flere år siden nå, og han opplever ikke dette som vanskelig lenger. Også respondent A og B har hatt elever som enten hadde vært på Utøya selv, eller som hadde nær relasjon til overlevende, men heller ikke de opplever at emnet er for nært nå. Informant B sier:

"Vi må tørre å ta det litt ubehagelige også. Men jeg merket at de første årene, da vi hadde elever som hadde vært der da syns jeg det var verre. Men det var jo veldig spesielt. De var jo litt traumatisert. Gikk litt inn og ut av klassen og. Så det synes jeg var, men med litt avstand så synes jeg det går helt fint".

Respondent C uttrykker at han tror at noen lærere synes det er vondt å ta det opp fremdeles, da det kan være ubehagelig å "gjenoppleve" det gjennom for eksempel bruk av kilder eller film osv.

"Mange lærere har en tendens til å unngå ting som er traumatiske og vanskelige å snakke om, av frykt for at folk skal bli for følelsesmessig påvirket. Men jeg tror ikke det er lurt. Jeg tror det er viktig å ta sånne ting som er vanskelige å snakke om (..).

Vi ser altså at ingen av lærerne i denne studien oppgir at de i dag unngår å ta opp 22. juli i fagene sine fordi de opplever det som for nært og vondt for seg eller elevene, men flere av dem forklarer at de tidligere har gjort det. Samtidig forteller flere om kollegaer som fremdeles finner tematikken vanskelig, noe de ytrer forståelse for.

3. Det er et vanskelig tema

Flere informanter uttrykker at de opplever at aspekter ved 22. juli har politisk utfordrende sider. Informant H er en av dem som synes at dette kan være vanskelig å håndtere.

Han forteller at han synes det har vært problematisk fordi han ikke ønsket å påvirke elevene i en politisk retning. Han er redd for at elevene skulle oppleve det som at det bare var lov å være "politisk korrekt" i klasserommet ". Informant D er inne på det samme. Han stiller spørsmål ved om 22. juli har blitt brukt polariserende i skolen.

"Så spørsmålet er om 22. juli har skapt polarisering? Har det blitt brukt polariserende? Jeg vet ikke. Det er interessant. Det er nok en del av pakken. Jeg er usikker, men jeg bruker det jo selv".

Flere informanter uttrykker at elevene har en klar oppfattelse av hva som er politisk korrekt å mene i skolekontekst, og at de ofte innretter seg etter dette mer eller mindre automatisk. Respondent C peker på et annet aspekt i denne sammenheng, nemlig at dette trolig kan gjøre det vanskelig for en del lærere som ikke er enige i "den politisk korrekte" narrative å ta det opp. De kan føle seg litt fanget av forventningene i skolen om å presentere en korrekt versjon, og lar derfor heller være.

"Du har jo han Max Hermansen i Oslo, som er ganske ekstrem. Han fikk vel sparken fordi han var det. Om du kommer inn i faget med den typen holdninger, vil du da ta tak i det?".

Opplevelsen av å måtte holde seg innenfor grensene av det som oppfattes som politisk korrekthet kan med andre ord påvirke hva man velger å snakke om rundt temaet 22. juli.

Vi ser altså at lærerne frykter at det er vanskelig for elevene å ha andre meninger enn den politisk korrekte. Noen av informantene gir uttrykk for at de er redd for at 22. juli kan bli brukt slik at man setter høyre- og venstresiden i norsk politikk opp mot hverandre, og at man på denne måten fremmer polariserte meninger og holdninger. Noen lærere forklarer også at de er redd for å indoktrinere egne meninger på elevene. Disse to aspektene kan være medforklarende til at man unngår å bruke emnet. Men det må også nevnes at ikke alle informantene deler oppfattelsen av at 22. juli- tematikk er politisk vanskelig. Respondent A uttrykker at disse hendelsene var så ekstreme at det er uproblematisk å diskutere dem. Alle er

enige i at slike handlinger bør fordømmes, mener han. Informanten opplever det som mer komplisert å diskutere tema som innvandring og islam. Flere andre oppgir også at de syntes det går relativt greit fordi de føler seg så faglig trygge.

4. Redsel for ting man ikke kan håndtere

Flere informanter er inne på at noe av tankegodset hos terroristen rundt innvandring og det multikulturelle samfunnet kan by på utfordringer. Informant D er en av dem som påpeker at en mulig årsak til at lærere unngår å ta opp 22. juli, selv om de kanskje egentlig har et ønske om det, kan være at de er redde for debatten.

"Jeg tror kanskje at det kan være det at man er bekymret for om man har elever som kan være enige i tankegangen. At de ikke vil ha innvandrere til Norge. Og det er viktig for meg i timene, når vi har om innvandring, at det er fullstendig lov å være mot innvandring til Norge. Det er lov å ville redusere innvandringen til Norge. Det gjør deg ikke mindre verdt som menneske. Det skal være fullstendig lov, men det handler om de gode argumentene".

Informant G tror noen lærere er litt redde for at de skal ha elever som kan komme med rasistiske utsagn, eller like det Anders Behring Breivik sto for.

"Ja, det er jo litt skummelt. Og jeg vet ikke hvordan jeg hadde reagert, men man må jo ta det. Da har du i alle fall en kjempeviktig jobb, om det skjer. Og da er det jo samtaler med eleven og kanskje knytte inn andre også, for å få hjelp. For det kan man jo frykte når man går gjennom 2. verdenskrig også det".

Informant A er inne på det samme. Han mener at 22. juli, innvandring og multikulturalisme kan oppleves som ømtålige emner, og at lærere kanskje kan frykte konflikter blant elevene.

Ut fra dette ser vi at flere av informantene uttrykker at rasisme og innvandringsmotstand kan være utfordrende å håndtere i klasserommet. Det er likevel viktig å påpeke at de ikke opplever slike utsagn særlig ofte. Disse utsagnene kan ses som styrket av det faktum at ingen av informantene velger å bruke originale deler av Breivik sitt manuskript, blant annet av frykt for at enkelte elever kan bli trigget av det.

5. «Stillhet i samfunnet gir stillhet i skolen»

Noen informanter setter et mulig manglende fokus på 22. juli i skolen i sammenheng med den generelle utviklingen i samfunnsdebatten. Informant D ytrer blant annet:

"Kanskje vi ikke gjør en god nok jobb på dette, men det var kanskje litt mye press og mye skriverier om det i årene etterpå og nå er det liksom veldig lite. Det kan ha noe med det å gjøre".

En «stillhet» i samfunnet settes med andre ord i sammenheng med en opplevelse av «stillhet» i skolen.

For å oppsummere hva dataene forteller rundt hvorfor man velger bort aspekter ved 22. juli, bevisst eller ubevisst, er det viktig å påpeke at ingen av informantene oppgir å ha et fravær av temaet 22. juli i sin helhet. Men dataene tyder likevel på at det finnes "ikke- bruk" av aspekter ved terroren.

4.3.5 Oppsummering av historiebruk

Alle respondentene viser gjennomgående vektlegging av vitenskapelig historiebruk, noe som også fremgikk av flertallets fokus på realhistorie, som vi presenterte i forrige delkapittel.

Videre har eksistensiell historiebruk en dominerende plass i undervisningen, ved at 22. juli blant annet knyttes til noe nasjonen opplevde i fellesskap og gjennom å aktivisere tidligere nasjonsbyggende hendelser. På denne måten er denne historiebruken med på å skape en felles nasjonal identitet bygget på kollektive minner. Dessuten har politisk- pedagogisk historiebruk en sentral plass i undervisningen. Informantene bruker blant annet historiske paralleller for å vise at bruken av vold, terror og høyreekstrem ideologi ikke er noe nytt. Når det kommer til ikke- bruk av historie, ser vi at denne har blitt mindre, men at det fremdeles er aspekter ved 22. juli- terroren som det praktiseres en strategisk stillhet rundt.

4.4 Påvirkningsfaktorer

I denne delen av oppgaven vil jeg kort presentere de aspektene som fremgår å ha størst innflytelse på lærernes valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen om 22. juli- hendelsene. Under dette punktet har jeg delt informantenes svar inn i fire hovedkategorier for å skape oversikt. Det er læreplanene, læreverkene, elevenes nysgjerrighet og lærernes egne interesser.

4.4.1 Læreplaner

Ingen av læreplanene for fagene samfunnsfag, historie og programfagene innen politikk, individ og samfunn nevner 22. juli- terroren spesifikt. Likevel ser vi at flere av læreplanene har kompetansemål som åpner for at det kan undervises i tematikken.

Læreplanen for samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2006 (SAF01-03) har styrt mange samfunnsfagslærere i retning av å ta opp 22. juli. Flere oppgir at de arbeider med denne tematikken med bakgrunn i læreplanmålet som sier at elevene skal kunne «analysere omfanget av ulike former for kriminalitet og overgrep og drøfte korleis slike handlingar kan førebyggjast, og korleis rettsstaten fungerer» og «diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme" (Utdanningsdirektoratet 2006d:9).

Her brukes 22. juli fordi det er en terrorhandling som elevene kan noe om og som engasjerer dem, mer enn kanskje terrorhandlinger i utlandet ville gjort. Men mange lar også elevene jobbe med 22. juli som en av flere terrorhendelser. Vi ser altså at K06 har lagt til rette for at man kan ta opp 22. juli i tilknytning til terrorisme. I K2020 har faget skiftet navn til samfunnskunnskap. En annen endring er at læreplanmålet om forebygging av terrorisme er tatt bort. Blant lærerne er det ulike oppfatninger i forhold til om endringene i K2020 utgjør en styrking av 22. juli sin plass i samfunnskunnskap, eller ikke. Det er heller ingen klar konsensus rundt hva det innebærer for hvordan temaet skal vinkles. Informant G underviser i samfunnskunnskap etter ny læreplan og mener denne gir god dekning for å undervise om 22. juli. Hun knytter temaet opp mot disse nye læreplanmålene i K2020: «Elevane skal kunne» (..)

- "Utforske over korleis det gir seg utslag i forskjellige meiningar korleis interesser og ideologisk ståstad påverkar våre argument og val av kjelder, og reflektere over korleis det gir seg utslag i forskjellige meiningar"
- " Innhente informasjon om forskjellige former for sosial ulikskap i Noreg og drøfte samanhengen mellom ulikskap og utanforskap"
- "Vurdere årsaker til og tiltak som kan førebyggje rasisme, diskriminering og hatefulle ytringar, og drøfte grensene for ytringsfridommen" (Utdanningsdirektoratet 2020a)

Informant F er mer i tvil om hvordan læreplanendringen skal tolkes.

«Jeg synes jo de nye læreplanene er mer åpne for hva du vil gå i dybden på. Jeg synes dette med direkte terror var tydeligere i den forrige, i forhold til den nye. Så det handler jo om hvilke valg vi tar på skolen og hvilke læremidler vi har. Ja, velger du selv å gjøre. Ut fra planen så kjapt, så sier den meg ikke at jeg må ha om 22. juli».

Respondent E er usikker på hvordan noe av begrepsbruken i den nye læreplanen vil bli tolket. I K2020 skrives det at elevene skal kunne «Utforske ei utfordring eller ein konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå og drøfte korleis utfordringa eller konflikten påverkar forskjellige grupper». Hun mener at mange vil tolke dette som at man skal utforske en krig.

"Folk tolker det som krig. Før skulle du lære om en konflikt, men nå er det byttet ut med konflikt eller utfordring. Så da føler jeg at det åpner for f.eks. at man dropper en vanlig krig og heller tar terrorisme som utfordring. Men dette er jeg spent på, for her har vi ikke helt landet. Hva gjør vi her? Tenker vi fortsatt krig når vi mener konflikt? Eller skal vi ta den utfordringen?".

Vi ser her at åpne formuleringer legger grunnlag for ulike tolkninger av læreplanmålene.

Når det gjelder programfagene innen den samfunnsfaglige retningen, ser vi også en del endringer i K2020. Informant D er inne på tanken om at 22. juli trolig vil få en mindre tydelig plass i sosialkunnskap, da den nye læreplanen ikke lenger inkluderer temaet «kriminalitet». Han viser til at elevene ikke lenger skal kunne "gjøre rede for teorier om årsaker til kriminalitet, vurdere samfunnets reaksjonssystem og drøfte tiltak som kan forebygge kriminalitet» (Utdanningsdirektoratet 2006c:7). Nye læreplanmål kan muligens åpne for å inkludere 22. juli, men denne informanten mener, basert på de høringsforslagene som har kommet, at det er mindre tydelig at 22. juli skal tas opp nå enn det var tidligere.

For historiefaget sin del, åpner Kunnskapsløftet-06 for at 22. juli kan inkluderes i undervisningen, men den stadfester ikke at man må inkludere temaet. (For eksempler på dette, vises det til teorikapittelet). Men det er ulikheter i hvordan dette planverket tolkes og praktiseres. En del historielærere tolker læreplanen på en slik måte at de lar være å ta opp 22. juli, andre lærere tar det opp i sammenheng med sentrale tema, mens andre igjen har en bevisst bruk av 22. juli som eget tema.

Informant A sin tolkning av kompetansemålene i historie er en han har til felles med mange andre informanter.

"Så læreplanmålene i historiefaget er jo relativt romslige, for å si det sånn. Sånn at det å knytte det til norsk etterkrigshistorie og selvfølgelig også knytte det til fremveksten av det multikulturelle samfunnet og på en måte hvordan det dessverre kan kobles til den hendelsen. Det er jo et poeng".

Respondent A er i tillegg en av dem som bruker 22. juli i forbindelse med et læreplanmål om historiebruk som sier at elevene skal kunne «drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger».

På hvilken måte kan vi ut fra dette si at læreplanen har innflytelse på informantenes undervisning? Noe som kommer frem i mine samtaler med historie- og samfunnsfagslærerne er at de til en viss grad tolker læreplanene ulikt på bakgrunn av planenes åpne formuleringer. Dette gir rom for at lærerne kan velge i hvilken grad de ønsker å inkludere 22. juli-tematikken i undervisningen sin. Når det kommer til revideringen av læreplanen, ser vi at det er ulike oppfatninger rundt hvilke konsekvenser dette vil ha, da noen lærere opplever at det vil bli lettere å inkludere 22. juli etter K2020, mens andre mener at det vil bli mindre rom for dette nå.

4.4.2 Læreverk

De fleste lærerne gir uttrykk for at de i liten grad er påvirket av læreverk når det kommer til spørsmålet om de tar opp 22. juli eller ikke. Noen få uttrykker at de ikke hadde tatt det opp om det ikke sto i boka, men de fleste mener at de hadde kommet inn på det uansett. Informant A svarer blant annet "Tror nok at det hadde blitt tatt opp uansett. Ja, det hadde jeg ganske sikkert".

Mange opplever at de lærebøkene de bruker er så utdaterte, at de mesteparten av tiden lager sine egne undervisningsopplegg og sitt eget undervisningsmateriale. Informant A sier:

"Jeg prøver å knytte det til en viss grad til læreboka, for det er en måte å strukturere stoffet på som er greit for elevene, men samtidig så må en jo skjele til læreplanen også.

Og det er ikke alle læreplanmål, spesielt på den delen som går på metodikk, så er det ikke alle læreplanmål som er like konkret fulgt opp i læreverk".

Informant H, på sin side, er tydelig på at læreboka har vært viktig for hans valg om å ta opp 22. juli "Hadde ikke læreboken vært bygget opp slik som den er, så hadde jeg ikke tatt det opp. Det hadde nok ikke kommet av seg selv". Det er i tillegg påfallende at flere av informantene tar frem læreboka for å vise meg hva som står der og hva de har brukt, når jeg spør om hva de har snakket om. Informant E forklarer det slik "Jeg har allerede tatt det opp dette skoleåret i programfaget sosiologi. Jeg tenkte jeg ville vise deg det i boka». Dette indikerer trolig en viss påvirkning fra læreverkene i retning av å ta opp temaet.

Vi ser altså at læreverkene har en viss påvirkning når det kommer til lærernes valg rundt egen undervisning, men at mange oppgir utdaterte læreverk som årsak til at denne påvirkningen er liten.

4.4.3 Elevenes- og lærernes interesser

Som jeg var inne på under punktet om historisk empati, oppgir informantene at de er påvirket av elevene i retning av å ta opp 22. juli. Noen informanter forteller at nettopp det at elevene har etterspurt emnet har bidratt til at de har valgt å ta det opp. H sier blant annet:

"Og så er det jo også det at de spurte faktisk i dag. Nei ikke i dag, men en dag; skal vi ha om 22. juli? Det spurte 3.klasse om". De uttrykker altså at elevinteresse er en faktor som spiller inn for om de velger å ta opp et tema eller ikke.

Også lærernes egne interesser og bakgrunn spiller inn på hva de velger å fokusere på i undervisningen. På spørsmål om hvilke årsaker han vektlegger svarer informant B blant annet:

«Ja, men det er jo mest av personlige grunner. Jeg har lest mange av de biografiene som er kommet om han og derfor har jeg dratt de litt inn. Om barndommen hans, og barndommen til moren. Det har vi vært så vidt innom».

Vi ser altså at både elevinteresse og egen interesse påvirker informantene i retning av å ta opp 22. juli i undervisningen. Videre kommer det frem at på tross av at bakgrunn og interesser påvirker, understreket alle informantene at det ikke er akseptabelt å ikke ta opp 22. juli på

bakgrunn av at man føler man har for lite kunnskap om temaet. I slike sammenhenger har man ifølge dem et ansvar for selv å skaffe seg denne kompetansen gjennom for eksempel å kurse seg eller å lese seg opp.

4.4.4 Oppsummering av påvirkningsfaktorer

Det fremkommer altså i disse intervjuene at både læreplaner, læreverk, elevs interesse og egne interesser påvirker lærernes valg rundt undervisningen om 22. juli. Den største påvirkningen ser ut til å komme fra læreplanene, som er lærernes primære styringsverktøy for undervisningen. Disse er langt viktigere for informantenes valg rundt egen undervisning, enn det læreverkene er. Spesielt gjelder dette for de lærerne som opplever å måtte bruke eldre læreverk. Videre er det også interessant at lærerne er tydelige på at om man ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse rundt et emne, er det ens eget ansvar å skaffe seg dette. Ut fra disse funnene kan vi slutte at 22. julis plass i undervisningen i den videregående skolen i størst grad påvirkes av emnets plass i læreplanen.

4.5 Veien videre

I dette siste delkapittelet vil jeg samle informantenes synspunkt rundt hvilken plass de mener 22. juli bør ha i undervisningen i den videregående skolen. Hensikten med dette er å utdype bakgrunnen for de valgene som tas med hensyn til innhold og metoder i undervisningen. Kartleggingen er inndelt i spørsmålene om hva elevene bør lære om 22. juli, hvilke konsekvenser en mulig ikke- bruk kan medføre og hvilken plass terroren bør ha i læreplanene.

4.5.1 Hva bør elevene lære om 22. juli?

Informantene er enige i at årsaksforklaringene rundt 22. juli hendelsene er sammensatte, og at de består av både aspekter knyttet til Breiviks fortid og sider ved det samfunnet han er en del av. Informant A sier blant annet:

"Jeg mener man bør gjøre koblingen mellom det som skjedde og det samfunnet som påvirket han. Altså jeg mener jo at han muligens var gal? At det på en måte er en slik individsak dette her. Men hvorfor er det akkurat den vinklingen som ligger bak hans handlinger?".

Alle informantene mener også at elevene bør kjenne til hendelsesforløpet og de realhistoriske aspektene. Det som skiller dem er om de oppfatter at dette er noe elevene kan nok om fra før eller ikke. Informant H mener at fokuset bør ligge nettopp på realhistorien for historiefaget sin del.

"Kanskje historiefaget er at vi ikke må glemme det? Her er det hovedpoenget, og så er det kanskje andre fag der det er enda viktigere med å sette det inn i en sammenheng".

Men på dette punktet er de andre informantene ikke enige. De fleste påpeker at trykket bør ligge på å se sammenhenger og årsaksforklaringer. Respondent E svarer blant annet:

"Så på en måte hendelsesforløpet, men samtidig så tenker jeg litt sånn at det jeg har vektlagt er hvem var han og hvorfor skjedde det. Og det tenker jeg at kanskje nesten er viktigere. Fordi hvorfor skjer det? Hvorfor blir folk ekstremister?".

4.5.2 Konsekvenser av ikke- bruk

Flertallet av informantene mente at konsekvensene av en ustrakt "ikke- bruk" av 22. juli-tematikk i skolen ville medføre at noe gikk tapt. Informant G formulerte seg slik:

"Da vil det kanskje dø ut med den generasjonen som husker det. For de som husker det er jo de som kan skrive eller lage noe om det. Og om ikke elevene får lære om det, så kan ikke de skrive om det».

G mener også at skolen har en sentral rolle i å holde minnene om 22. juli i live: «Det nytter jo ikke å bare ha et minnesmerke. Det må jo leve på en måte og det er på mange måter i skolen vi holder det i live. Ikke bare i skolen da".

Flere av lærerne mener videre at den økende avstanden i tid vil gjøre behovet for formidling av 22. juli større. Informant C er en dem som påpeker dette:

"Alle har en eller annen «connection» til det enda. Men når vi kommer til at de er født etter det tidspunktet, da blir det vanskeligere, tror jeg.(..) Nå har de forkunnskaper

fordi de har opplevelser direkte knyttet til det, mens om ti år, så må disse forkunnskapene bli gitt dem. Og da må de gjerne gis av skolen på et tidligere nivå".

4.5.3 Plass i læreplanene?

Det råder ikke noen konsensus blant informantene rundt spørsmålet om 22. juli konkret bør inkluderes i en fremtidig læreplan. Informantgruppen er delt så å si på midten. Tre mener at det bør nevnes, en er usikker, mens fire mener læreplanene generelt ikke burde være så konkrete, men at man bør overlate en del valgfrihet til lærerne. Informant C er usikker. Han mener at det i så fall må presiseres hva en skal fokusere på.

"Jeg vet ikke. Kanskje man må spesifisere at det ikke skal ses isolert. At det må tas med som en del av et større blikk på ekstremisme. At det må snakkes om i den sammenhengen der".

Informant A støtter dette synet:

"Jeg er litt motstander av å nevne spesifikke hendelser i en læreplan, men jeg synes det er helt naturlig at det er en del av norsk etterkrigshistorie. Altså jeg synes det er merkelig å ikke nevne det, men om det bør være et eget kompetansemål, det er jeg ikke så sikker på. Det synes jeg blir for mye detaljstyring. Men jeg synes det er helt naturlig at lærerne velger å ta det med og at lærebøkene velger å omtale det. Det synes jeg".

På dette spørsmålet var det et tydelig skille mellom kjønnene. Kvinnene mener det ville være bra med en mer konkret presisering, på bakgrunn av at man da ville få en tydeligere kvalitetssikring. Informant F mener konkretisering må til da skolen er preget av en noe konservativ kultur, og at det er vanskelig å endre hvordan lærere underviser. «Det er jo vanens makt som råder i skolen. Det vi har gjort i fjor, det gjør vi i år også». Mens mennene enten er i tvil, eller så mener de at læreplanene burde beholde sin åpne struktur. Årsakene de oppga var blant annet at lærerne burde få spille på sine egne styrker og at man burde stole på deres kompetanse.

4.5.4 Oppsummering av veien videre

Vi har nå sett at alle informantene er enige i at 22. juli er en så sentral del av moderne norsk historie at elevene i den videregående skolen bør lære om den, og at behovet for dette øker med den stadig større avstanden i tid. Flertallet mener i tillegg at det er viktig å se på sammenhenger og årsaksforklaringer i forbindelse med undervisningen om 22. juli- terroren. Mange mener også at det vil ha påtakelige konsekvenser om dette temaet ikke tas opp i den videregående skolen.

Videre ser vi at informantene deler en forståelse av at Kunnskapsløftet 2006 åpner for at 22. juli- tematikk kan inkluderes i undervisningen i både samfunnsfag, politikk, individ og samfunn, og historie, men at man også kan undervise i disse fagene, i tråd med læreplanen, uten å komme inn på emnet. Når det kommer til spørsmålet om 22. juli bør nevnes konkret i fremtidige læreplaner, er informantene derimot delte.

4.6 Hovedfunn

Nedenfor følger en kort oppsummering av oppgavens hovedfunn. I neste kapittel vil jeg drøfte disse videre og sette dem i sammenheng med det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2.

Hva snakkes det om?

- Det er ingen klar enighet blant lærerne når det kommer til hva man bør lære elevene i tilknytning til 22. juli. Vi ser likevel at informantene som oppgir "en del" eller "stor" bruk av emnet, tar for seg en kombinasjon av individrelaterte- og strukturelaterte årsaksforklaringer. Årsaker som personlighetstrekk, sosialisering, fremveksten av et multikulturelt samfunn, radikaliserings og polarisering, samt utenforskap, i kombinasjon med et teknologisk aspekt, ses på som sentrale av et flertall.
- Hos de informantene som ikke tar opp 22. juli som et eget tema, knyttes tematikken til overordnede kompetansemål. De kompetansemål som i størst grad velges i denne sammenheng kan knyttes til tema som; terrorisme, ytringsfrihet, polarisering og radikaliserings. Men også emner som straffesystemet, historiebruk og misbruk og generell etterkrigshistorie oppgis av flere som momenter 22. juli- terroren knyttes til.
- Det man ikke snakker om er blant annet hets av muslimer og overlevende i etterkant av hendelsene, mangelfull beredskap og håndteringen fra politiet, innvandrings skepsis

og rasistiske holdninger i den norske befolkningen, samt sammenhenger mellom høyrepopulisme i den etablerte politikken og høyreekstremisme.

Hvordan undervises det?

- Det er ingen konsensus rundt hvor mye man bør undervise i 22. juli. Her er det store variasjoner fra mellom 6-8 timer og helt ned til kun referansebruk.
- Sentrale undervisningskonsepter som realhistorisk kunnskap, årsak- virkning, drøfting, kildekritisk bevissthet og refleksjon står sentralt i den undervisningen som praktiseres. Forståelse og dybdelæring ser i stor grad ut til å være målsetningene, ikke utenatføring og faktakunnskap.
- Undervisningen rundt 22. juli- terroren inneholder kognitive aspekter, utvikling av perspektivanerkjennelse og affektive elementer. Vi ser at historisk empati kan sies å benyttes i undervisningen av 22. juli i disse fagene, selv om dette ikke er en bevisst strategi. Prosessen inkluderer bruken av egne minner og at man velger å spille på elevenes interesse for temaet.
- Historiebevissthet knyttes i liten grad til arbeidet med 22. juli.

Hvorfor velges disse narrativene og disse metodene?

- Lærerne opplever at det er behov for å undervise om 22. juli i den videregående skolen, da elevene kan for lite om temaet fra før og fordi kunnskapene deres i stor grad er for overfladiske.
- Læreplanen er den sterkeste påvirkningsfaktoren på lærernes undervisning, men også elevene og egne interesser spiller inn på deres valg rundt undervisningen om 22. juli.
- Informantene er samlet i synet på at læreplanene åpner for bruk av 22. juli-tematikk, men at de samtidig ikke krever en slik bruk.
- De fleste informantene mener at 22. juli- tematikken foreløpig har sin mest naturlige plass i samfunnsfag/samfunnskunnskap, og programfagene innen "politikk, individ og samfunn". Når det kommer til historiefaget, gir et flertall uttrykk for at tematikken av ulike årsaker ikke hører hjemme i dette faget, men at temaet vil bli mer sentralt her i årene fremover.
- Det praktiseres en strategisk stillhet rundt aspekter ved 22. juli. Det man ikke snakker om er blant annet hets av muslimer og overlevende i etterkant av hendelsene, mangelfull beredskap og håndteringen fra politiet, innvandrings skepsis og rasistiske

holdninger i den norske befolkningen, samt sammenhenger mellom høyrepopulisme i den etablerte politikken og høyreekstremisme.

- Flertallet oppgir at hovedårsakene til at de tar opp 22. juli i mindre grad enn de skulle ønske, skyldes manglende konkretisering i læreplanen og for liten tid. Informantene oppgir ikke nærhet til hendelsene som årsak, men peker på at de kjenner til og forstår at dette er årsaken hos andre lærere. Andre forklaringer er at man er redd for å bli for politisk ledende, eller for å støte. Noen frykter konflikt blant elevene rundt tema som rasisme og innvandring. Andre igjen opplever andre tema som mer sentrale i faget. Og sist, men ikke minst, pekes det på at stillhet i samfunnet gir stillhet i skolen.

5 SAMMENFATNING OG DRØFTING

Nå som vi har fått presentert empirien i tilknytning til de ulike forskningsspørsmålene, vil jeg gå videre med en nærmere drøfting av dem. Det vil jeg gjøre ved å sette spørsmålene opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2. Dette kapittelet består av fem deler. I det første drøftes bruk av metode, i del to diskuteres så forskningsspørsmål en og to, mens de tre påfølgende drøfter de resterende spørsmålene.

5.1 Drøfting av metode

Med denne studien har jeg ønsket å bidra til økt forståelse rundt hvordan lærere i den videregående skolen bruker 22. juli-hendelsene i sin undervisning. Mitt valg av kvalitativ metode har, slik jeg ser det, fungert etter hensikten. Intervjuene har bidratt med et nåtidsperspektiv på undervisningspraksisen, gjennom innsyn i lærernes livsverden, og gitt informasjon om informantenes refleksjoner rundt egen praksis. Teorien har på denne måten blitt aktualisert. Tanken har vært å tilføre forståelse og kunnskap om bruken av en konkret terrorhendelse i undervisningen i den videregående skolen, samt å undersøke hvilken historiebruk som praktiseres, og å drøfte hvilke konsekvenser en slik bruk kan ha. Dette mener jeg å ha lyktes med.

5.2 Hvilke narrativ velges og hvordan begrunnes dette?

Av empirien fremgår det at det ikke er noen tydelig konsensus rundt hvor stor plass 22. juli bør ha i undervisningen, på hvilken måte man skal bruke tematikken eller hvilke aspekter som skal gjennomgås.

5.2.1 I hvilket omfang benyttes 22. juli- tematikken?

Flere tidligere studier har vist at 22. juli har blitt lite brukt i den videregående skolen (Anker og Lippe 2015; Knapstad 2012:70; Strandbu og Schultz 2015:48; Åsenden 2016:83). Et annet sentralt funn, er at terroren ikke tas opp som eget tema, men i tilknytning til andre emner eller som en referanse (Solstad 2016:71; Åsenden 2016:83–84). På en annen side, viser studier fra de seneste årene (Hafslund 2018:4; Syed 2019:61) at bruken ser ut til å være økende.

Om man ser 22. juli- tematikken under ett, kan det ut fra mine data se ut til at den har fått en større plass i skolen sammenlignet med tidligere. Hos informantene ser vi blant annet tegn til at tematikken har styrket seg noe i samfunnsfagene, mens dette ikke ser ut til å gjelde for

historiefaget sin del. Empirien min bekrefter i all hovedsak at 22. juli ikke tas opp som et eget tema, men indikerer likevel at tematikken knyttes til flere narrativ enn tidligere. Mine funn kan derfor sies å støtte tendensen hos Hafslund og Syed (2018:4; 2019:61). Referansebruken innen samfunnsfagene har også minsket i forhold til tidligere studier, selv om den fremdeles er markant. Tendensen som ses, er i større grad at tematikken inkorporeres som en sentral del av mer generelle læreplanmål, og at referansebruken kommer i tillegg til dette.

Videre ser vi at flere av lærerne som velger å ta opp emnet, gjør det fordi de mener at læreplanen åpner for dette. Det ble pekt på slike mulige kompetansemål i kapittel 2. De begrunner også valget med at 22. juli er noe som opptar elevene, og/eller at dette er noe de selv er engasjert i. Lærerne som velger emnet bort, helt eller delvis, oppgir at årsakene er manglende konkretisering i læreplanen, ofte kombinert med en opplevelse av at man har for liten tid. I tillegg peker flere på at de ikke betrakter tematikken som relevant for sitt fag, eller at de synes deler av den kan være vanskelig å snakke om. Dessuten merkes en viss påvirkning fra læreverkene. De relativt store forskjellene når det kommer til omfang, kan derfor trolig forklares med manglende konkretisering av 22.juli- temaet i læreplanene, at lærerne har ulik bakgrunn og erfaring, at man tilhører ulike miljø og at man benytter forskjellige læreverk. Selv om man tar utgangspunkt i samme læreplan, ser dermed undervisningen likevel ulik ut.

På tross av ulikhetene, finnes noen fellestrekk for et flertall av lærerne. De fleste oppgir for eksempel at de har «en del» bruk av temaet og at de knytter det til relevante kompetansemål. Jeg vil komme nærmere inn på dette under drøftingen av historiebruk nedenfor.

5.2.2 Dominerer den harmoniske diskursen fortsatt?

Som vi har sett tidligere, er det ikke en klar enighet rundt hvilke narrativ man skal bruke i tilknytning til 22. juli- tematikken. En viss konsensus kan vi likevel se ved at mange av informantene peker på både individrelaterte- og strukturrelaterte årsakssammenhenger, og at et flertall av dem legger størst vekt på sistnevnte. Videre har vi kartlagt at en harmonisk diskurs dominerte i offentligheten de første årene etter 2011. Fokuset lå på Breivik som en «ensom ulv» (Lödén 2014), og man forklarte handlingene hans med årsaker på individnivå. I tillegg til å vektlegge Breivik som person, og den sosialiseringen han har opplevd, konsentrerte man seg om de samlende aspektene i form av «demokratifortellingen», «kjærlighetsfortellingen» (Lenz 2018:96–97), og for mange også «mangfoldsfortellingen»

(Lenz 2018:101). De strukturelle og potensielt mer splittende årsaksforklaringene, ser ut til å ha blitt mindre belyst.

Denne harmoniske diskursen kan også sies å ha omfattet skolens undervisning (Anker og Lippe 2015; Rafoss 2018:129). Men om vi ser på funn rundt slike perspektiv i nyere forskning, ser bildet i de senere årene ut til å ha endret seg noe. Nyere studier viser at den harmoniserende diskursen ikke lenger får dominere i den videregående skolen. Videre fremgår det også at lærerne knytter arbeidet med 22. juli opp mot et bredere spekter av emner, som terrorisme, ekstremisme, multikulturalisme, ytringsfrihet, dødsstraff, demokrati, demokratisk deltagelse og sosiale avvik (Solstad 2016:51; Syed 2019:64; Åsenden 2016:83).

I min studie kommer det frem at 22. juli er inkorporert i arbeid med temaer som terrorisme, radikaliserings og polarisering og ytringsfrihet. Men også emner som det norske straffesystemet, norsk etterkrigshistorie, historiebruk, minnehåndtering, demokrati og medborgerskap og psykiske kriser er brukt av mine respondenter. Om vi sammenligner med tidligere studier, ser vi altså at mange av temaene viser seg å ha beholdt sin tilknytning til 22. juli- tematikken, slik som f.eks. terrorisme, ekstremisme/radikaliserings og polarisering, og ytringsfrihet. De årsaksnarrativene som har fått et klarere fokus i min empiri, sammenlignet med tidligere studier, er fremveksten av det multikulturelle samfunnet og det teknologiske aspektet. Blant mine respondenter dominerer ikke lenger den harmoniserende diskursen. Lærerne oppgir nå i større grad at de tar opp mer kontroversielle aspekter ved terroren. Flertallet av informantene vektlegger både individbaserte- og strukturbaserte forklaringer, og av disse får de strukturbaserte størst fokus hos de fleste. Disse resultatene er i samsvar med funnene hos Syed (2019:64) og Hafslund (2018:4).

At terror- tematikken har beholdt sin tilknytning til 22. juli, har trolig blant annet sin forklaring i at temaet er konkret nevnt i læreplanen for samfunnsfag, SAF01-03 (Utdanningsdirektoratet 2006d) og at emnet fremstår som sentralt under kompetansemålet om «internasjonale konflikter» for historie, HIS01-02 (Utdanningsdirektoratet 2006b).

Når det kommer til årsaksforklaringer i min empiri, er det forklaringer knyttet til utviklingen av det multikulturelle samfunnet, etterfulgt av økende radikaliserings og polarisering og opplevelse av utenforskap, i kombinasjon med et teknologisk aspekt, som flertallet av informantene fremhever som sentrale i forhold til terrorhandlingene i 2011. Men når vi

kommer til narrativ rundt terrorens konsekvenser, finnes det ikke et entydig bilde. Noen lærere fokuserer på en harmoniserende diskurs, mens andre i større grad problematiserer.

Som vi nå har sett, ligger ikke fokuset hos mine informanter ensidig på narrativ som demokrati-, kjærlighet-, mangfold- og beredskapsfortellingene (Lenz 2018). Isteden tas både harmoniserende og mer problematiske sider opp, både når det gjelder årsaksforhold og konsekvenser. Vi har med andre ord fått en utvidet bruk av tematikk, da empirien viser et bredere spekter av narrativer enn det vi fant i de tidlige studiene (Anker og Lippe 2015; Knapstad 2012). Mer utfordrende sider ved 22. juli- terroren tas altså opp, men fremdeles finnes vanskeligere aspekter som det unnlates å undervises om. Min empiri indikerer at det er stille i skolen rundt momenter som manglende beredskap, dårlig håndtering fra politiet og andre etater, muslimhetsen, hets av overlevende, rasisme i det norske samfunnet, og sist, men ikke minst, sammenhenger mellom høyrepopulistisk politikk og høyreekstrem vold.

Vi har sett at det er ulike årsaker til at lærere velger bort 22. juli- tematikken, helt eller delvis, som at de opplever dette som «vanskelig historie», at de frykter utfordrende innspill fra elevene, eller at de ikke opplever det som relevant eller lignende. Når det gjelder det tidligere fokuset på en harmonisk diskurs, kan denne muligens forklares med utgangspunkt i begrepet «screen memory» (Rothberg 2009:13). De harmoniske fortellingene om demokrati, kjærlighet og mangfold kan ha fungert som en barriere mot de vanskeligere sidene ved 22. juli, som at terroren kan ha sammenheng med utstrakt rasisme i det norske samfunnet. Samtidig som fortellingen beskyttet oss, viste den oss et bilde vi kunne leve med, et bilde som ga mening og som samlet oss. Bruken av et slikt skjerm-minne springer trolig ut av at 22. juli, som en katastrofal historisk krise (Rüsen 2021), har vært vanskelig å innarbeide i meningsfulle narrativ, da tilgjengelige historiske paradigmer ikke strakk til. Min empiri viser derimot at harmoniske narrativ ikke lenger fungerer som «screen memories» i forhold til en del vanskelige aspekter ved terroren, men at vi likevel har momenter som det ikke snakkes helt åpnet om. Dette vil jeg komme nærmere inn på under drøftingen av historiebruk nedenfor.

5.3 Hvilke undervisningsmetoder praktiseres og med hvilket formål?

For å besvare studiens «hvordan» og «hvorfor» har jeg valgt å ta utgangspunkt i noen sentrale historiedidaktiske kategorier (Seixas 2015), i tillegg vil jeg drøfte hva informantenes historiebruk har å si for formidlingen. På bakgrunn av dette vil jeg forsøke å belyse hvilke formål lærerne har med de strategiene de praktiserer i sin undervisning om 22. juli.

5.3.1 Historiedidaktiske konsepter

I tidligere studier rundt 22. julis plass i skoleverket, ser vi at metodiske konsepter blir vektlagt. Blant annet har kritisk og selvstendig tenkning en sentral plass (Solstad 2016:58; Åsenden 2016:53). «De synes også å gå inn i det grusomme i en undervisningskontekst og ramme inn og minnes det som skjedde 22. juli 2011, og på den måten gi hendelsen mening ved å stimulere elevenes utvikling av sin selvstendige og frie tankegang» (Solstad 2016:58). Også refleksjon vektlegges av flere (Solstad 2016:57; Åsenden 2016:60). «På den måten synes hun å bruke 22/07 på en meningsbærende måte ved å appellere til elevenes refleksjoner over egne erfaringer» (Solstad 2016:57). Det understrekes at elevene ikke skal føle seg bundet av en oppfattelse av at noe er mer korrekt å mene enn noe annet. «Det er viktig at det er rom for å diskutere ulike temaer i klasserommet uten at elever blir hengt ut på grunn av holdningene de har» (Åsenden 2016:60). Også kildekritikk vektlegges. «Dette viser at lærerne legger vekt på å utdanne kritiske elever og at man må være klar over hvem som har skrevet det man leser» (Åsenden 2016:62). Vi ser dermed at selvstendig og kritisk refleksjon, drøfting og kildekritikk er grunnleggende konsepter som fremstår som brukt i tidligere forskning.

I min empiri fremgår det at undervisningen om 22. juli-terroren i stor grad baserer seg på sentrale historiefaglige konsepter. Realhistorisk kunnskap vurderes som viktig, sammen med årsak- virkning, drøfting og problematisering, kritisk tenkning, kildekritisk bevissthet, kontinuitet og brudd, samt refleksjon. Aktør- struktur konsepter er noe mindre brukt, men mange tar også opp slike aspekter. Et av de synspunktene som er felles for alle mine informanter er deres vektlegging av kritisk og selvstendig refleksjon hos elevene. Den mer tradisjonelle vitenskapelige historiebruken er også viktig, men da som et grunnlag å bygge videre på. Man anser at slik informasjon må ligge i bunn for det videre arbeidet med å utvikle selvstendig refleksjon, kildekritiske ferdigheter, drøfting og andre kognitive prosesser.

Flere av mine funn samsvarer godt med det som ble funnet blant annet hos Solstad (2016) og Åsenden (2016). Informantene uttrykker at det er viktig å gi elevene lov til å ha ulike meninger om slike temaer som det ikke råder politisk konsensus om i det norske samfunnet, som f.eks. innvandring og fremveksten av det multikulturelle samfunnet. Man legger til rette for at elevene skal få tenke selv og være kritiske. Flere bekymrer seg likevel for at elevene opplever at det er et press på å opptre politisk korrekt i skolen, og at dette kan være et medvirkende hinder for fri tenkning og diskusjon. Noen lærere frykter at skolen kommer til

kort på dette området, da elevene knytter disse kritiske ferdighetene til aktivitet i skolen, uten å overføre denne kompetansen til sitt liv utenfor klasserommet.

Vi ser at funnene, både i tidligere forskning og i min empiri, viser at lærerne oppfyller de metodiske kravene i K06, som blant annet vektlegger kritisk tenkning i stor grad (Kunnskapsdepartementet 2021b:1.3). Disse arbeidsmåtene henger logisk sammen med at de strukturelle narrative og de mer problematiske aspektene har vist seg å få tydeligere plass i de senere studiene om 22. juli i skolen, noe mine funn også støtter opp om. Om man skal gå inn på mer komplekse og sammensatte årsaksforklaringer på en konstruktiv måte, kreves det at elevene får tenke selvstendig, stille spørsmål og delta i diskusjon. I kapittel 2 påpektes det at elever bør trenes i å praktisere ulike former for historisk analyse for å mestre «historisk tenkning» (Seixas 2015:597). «Students' abilities to think historically can be defined in terms of their competence in negotiating productive solutions to them» (Seixas 2015:597). Seixas (2015:597) peker videre på nødvendigheten av å knytte denne refleksjonen til de etiske dimensjonene ved de historiske fortolkningene av 22. juli, og her kan det se ut til at vi fremdeles har en vei å gå. Man kan eksempelvis se for seg en praksis som legger til rette for refleksjoner rundt spørsmål rundt hvorfor vi ikke tar opp rasisme som årsak i større grad.

Om vi går over til konseptet «historisk empati», ser vi at det er et nytt begrep i norske læreplaner fra og med Kunnskapsløftet 2020, selv om det ikke er et nytt innen historiedidaktikken som sådan. I teorikapitlet ble Endacott og Brooks sin definisjon av «historisk empati» presentert som en prosess bestående av både kognitive og affektive komponenter (2013:1). I tillegg knyttes forståelse av kontekst, eller perspektivanerkjennelse, i stor grad til denne prosessen. Bruken av historisk empati i tilknytning til 22. juli- tematikken er dessverre ikke noe man har undersøkt i tidligere forskning. En affektiv komponent, perspektivanerkjennelse eller arbeid med holdningsendringer kan likevel spores i flere studier (Solstad 2016:55; Syed 2019:62). Men det fremkommer ikke at historisk empati, som bevisst prosess i undervisningen rundt 22. juli, er noe lærerne har praktisert i forkant av K20.

Lærerne i min studie brukte ikke begrepet historisk empati selv. Dataene viser imidlertid at de aller fleste tok i bruk skildringer av egne følelser og deling av minner om 22. juli med elevene, noe som kan tyde på at undervisningen har hatt en affektiv komponent. Tematikken oppleves som nær for både elever og lærere, noe som bør gjøre det enklere å koble på en følelsesmessig side i formidlingen. Bruken av egne minner kan også sies å ha en

perspektivanerkjennende og kontekstualiserende funksjon, da man på denne måten kan formidle hvordan det opplevdes for de av oss som «var en del av det». I tillegg ser vi at elevene ytrer interesse og engasjement for tematikken. Om arbeidet med 22. juli fører til endrede holdninger, verdier, tro og handlinger utenfor skolemiljøet, kan det ikke sies så mye om ut fra mitt datamateriale. Men det flere av informantene uttrykker, er at dette er viktig og at de ser et behov for at undervisningen bør ha denne funksjonen. Mange mener også at man bør ha sterkere fokus på de langsiktige perspektivene i denne sammenhengen, enn det de opplever at man har i skolen på det nåværende tidspunkt. Informant D ytrer blant annet "Disse demokratiske verdiene, likeverd, mangfold og demokrati. Alt dette her. Vi er dårlige på å lære elevene å utøve det». Ut fra disse funnene, kan vi si at vi ser spor av historisk empati i undervisningen om 22. juli, ved at en affektiv komponent kobles sammen med kognitive dimensjoner, som realhistoriske aspekter og forståelse.

Årsakene til at bruken av historisk empati er såpass stor i tilknytning til undervisningen om 22. juli, på tross av at begrepet frem til nå ikke har blitt benyttet i gjeldende læreplaner, er trolig delvis å finne i hendelsenes nærhet. I tillegg kan prosessen settes i sammenheng med utviklingen av et aktivt medborgerskap, en verdi vi ser forankret i skolens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet 2021a). Lærerne har sterke minner og følelser tilknyttet terroren, noe som gjør det nærliggende for dem å appellere til elevenes emosjoner. Videre er det trolig slik at elevene lærer lettere når de får jobbe med noe som interesserer dem (Barton og Levstik 2004:241–42), og flere av informantene oppgir nettopp elevinteresse som årsak til at de tar opp temaet. En slik elevinteresse kan tyde på at også elevene har følelser i tilknytning til hendelsene. Om målet med historieundervisningen er å få studentene til å ville handle i nåtiden, må vi få dem til å bry seg (Barton og Levstik 2004:238). Da kan det være nyttig å ta utgangspunkt i noe de føler noe for, slik som 22. juli- terroren. Elevinteressen kan med andre ord være et uttrykk for at 22. juli egner seg for å arbeide med holdninger, verdier, tro og handling. Noen av de informantene som går inn på de mer problematiske årsaksforklaringene rundt 22. juli, uttrykker nettopp et ønske om å utvikle et genuint og aktivt medborgerskap hos elevene sine. Dette kan være medforklarende til bruken av historisk empati i undervisningen.

5.3.2 Historiebruk

Som det fremgår av teorikapitlets redegjørelse, tar denne studien utgangspunkt i en av de mest brukte historiebrukstypologiene utviklet av Klas- Göran Karlsson (2009:59). Empirien, som det ble gjort rede for i forrige kapittel, viste at informantene i denne studien praktiserer

flere ulike former for historiebruk. Vi fant eksempler på vitenskapelig, politisk- pedagogisk, og eksistensiell historiebruk, i tillegg til «ikke- bruk» av historie. Også tidligere studier viser spor av ulike former for historiebruk, men da dette ikke er noe som de konkret undersøker, vil jeg ikke gå nærmere inn på dette her.

I forbindelse med den offentlige diskursen rundt 22. juli, har vi sett at det har blitt brukt en form for "communitarian silence" gjennom konstruksjonen av et "oss" som inkluderte hele det norske samfunnet, og som samtidig visket ut interne skillelinjer (Knudsen 2015:127). Talene til sentrale aktører som Jens Stoltenberg (2011a, 2011b) og kronprins Haakon (2011) er eksempler på en slik offentlig «ikke- bruk», og samtidig også på en eksistensiell historiebruk. Dette fremgår av at man for det første opptrer samlende og prøver å skape mening, og for det andre utøver stillhet rundt potensielt splittende aspekter for det norske samfunnet. Denne offentlige historiebruken ser ut til å ha smittet over på skolens praksis, da det også her finnes en «communitarian silence» (Anker og Lippe 2015; Knapstad 2012; Strandbu og Schultz 2015). Studiene peker på manglende konkretisering i læreplanen (Anker og Lippe 2015; Syed 2019:63; Åsenden 2016:41), liten tilstedeværelse i læreverk (Åsenden 2016:40), en opplevelse av dårlig tid (Syed 2019:63; Åsenden 2016:41), en følelse av at man mangler kompetanse (Anker og Lippe 2015; Strandbu og Schultz 2015:51), at tragedien oppleves for nær (Anker og Lippe 2015:Avslutning; Hafslund 2018:96–97; Strandbu og Schultz 2015:51; Åsenden 2016:42), og at den ikke lenger betraktes som aktuell nok i samfunnsfagene (Solstad 2016:50). I tillegg til dette, spiller det også inn at terroren oppleves som kontroversiell og vanskelig (Solstad 2016:58; Åsenden 2016:41). I tillegg oppgir flere et inntrykk av at kontroversielle tema ikke hører til i skolen og at vi mangler tradisjon for å håndtere slike hendelser (Åsenden 2016:41). Noen forteller også om frykt for å tape kontroll (Anker og Lippe 2015; Åsenden 2016:41).

I denne studiens empiri ser vi, som nevnt ovenfor, eksempler på mange ulike former for historiebruk. Den vitenskapelige historiebruken benyttes for å gi elevene kunnskaper, for å motvirke fordommer og feiloppfattelser og for å gi dem forutsetninger for å forstå ulike sammenhenger i samfunnet. Den politisk- pedagogiske historiebruken skal få frem at 22. juli er en hendelse man som samfunn ikke ønsker at skal gjenta seg. Her så vi at fokuset lå på å gi forståelse for sammenhenger mellom samfunnsutvikling og utviklingen av ekstremisme. Det som avtegner seg som en hovedårsak til «ikke- bruk» av 22. juli- terroren i mine data, er at den manglende konkretiseringen i læreplanen, kombinert med en opplevelse av for liten tid,

medfører en nedprioritering av tematikken til fordel for emner som oppleves som mer presterende. Informantene oppgir også vaner, eller oppfattelser av at 22. juli ikke hører hjemme i faget, samt manglende tilstedeværelse i læreverk som årsaker. Videre forteller flere av informantene at de siste tiårenes historie kan sies å falle mellom to stoler. Årene fra 1980-2015 oppleves med andre ord som for nye for historiefaget og for utdaterte for samfunnsfaget. Mange av informantene forteller at man i historiefaget, av ulike årsaker, ofte stopper etter den kalde krigen. Slike tradisjoner kan det være vanskelig å endre, forklarer flere informanter. For samfunnsfagene sin del, har man sett i tidligere studier at en del lærere mener at 22. juli ikke lenger er like aktuelt, og at man derfor i stedet velger seg terrorhendelser av nyere dato. Hovedtendensen er likevel at et flertall av informantene mener at 22. juli- tematikken foreløpig har en klarest plass i samfunnsfagene. 22. juli ses i teorien som et mer eller mindre obligatorisk tema, men det dekkes ikke i det lærerne oppfatter som tilstrekkelig grad. Den sterkeste påvirkningsfaktoren på egen undervisning oppgis å være læreplanene, men flertallet ønsker likevel ikke en konkretisering her.

Ingen av informantene i denne studien oppgir at de unngår 22. juli- tematikken fordi de synes den er «vanskelig historie», men når det er sagt, kan dette ha noe med utvalget mitt å gjøre. Disse informantene ble valgt på bakgrunn av at de hadde en aktiv bruk av emnet. Resultatet kunne blitt annerledes om informantene ble tilfeldig utvalgt. Som tidligere nevnt, takket flere lærere nei til å delta på bakgrunn av at de ikke brukte tematikken, og det er usikkert hva disse ville svart rundt dette spørsmålet. Videre forteller flere lærere at de tidligere har funnet dette for nært og vanskelig å undervise i, og at kollegaer av dem fremdeles unngår emnet av disse årsakene. Informantene forteller at de har forståelse for at andre lærere fremdeles opplever dette som problematisk, og de ser at dette vil kunne være påvirket av hvilken relasjon man har til hendelsene. Vi ser altså at denne studiens data hverken kan bekrefte eller avkrefte at 22. juli-tematikken fremdeles oppleves som vanskelig. Men det fremstår likevel som om emnet oppfattes som mer håndterbart nå enn tidligere. Likevel må det påpekes at selv om ingen oppgir at de unngår å snakke om 22. juli fordi de synes det er problematisk eller ubehagelig, så er det sider ved disse hendelsene som flere opplever at det er vanskelig å snakke om. Flere av respondentene uttrykker nettopp at de tar opp 22. juli på tross av at de synes det finnes utfordrende aspekter ved emnet. Dessuten er det slik at selv om man oppgir at man tar opp 22. juli- tematikk, er det ikke sikkert at det er alle sider ved terroren man snakker om. Om vi går nærmere inn på de ulike aspektene ved 22. juli- terroren, kan vi se spor av "ikke-bruk" av historie i det innhentede datamaterialet.

5.4 Hvordan kan denne historiebruken forklares?

Under redegjørelsen av studiens empiri, fant vi at det ble brukt vitenskapelig-, eksistensiell- og politisk- pedagogisk historiebruk, og dessuten ikke-bruk av aspekter ved 22. juli i undervisningen. Herunder skal det drøftes bakgrunnen for, og sammenhengen mellom, den eksistensielle historiebruken og ikke- bruken av historie.

5.4.1 Ikke-bruk og eksistensiell historiebruk

Vi har sett at det benyttes en strategisk stillhet, i form av en «communitarian silence» (Knudsen 2015:127), rundt aspekter ved 22. juli- hendelsene, i både offentlig diskurs og skolens undervisning, og at denne kan ses i sammenheng med praktiseringen av en eksistensiell historiebruk. Stillheten fører til en «ikke- bruk» av sentrale narrativ ved 22. juli-terroren. Ut fra mine data ser det likevel ut til at denne "ikke- bruken" har blitt mindre om man ser på temaet som helhet, men at elementer ved temaet likevel fremdeles omfattes av slik historiebruk. Aspekter som muslimhets, manglende beredskap, hets av de overlevende og mulige sammenhenger mellom høyrepopulisme og høyreekstrem vold, velges bort av mine informanter. Alle disse aspektene har til felles at de oppleves som splittende og mer eller mindre kontroversielle. En samfunnsstillhet, eller ikke- bruk av vanskelige elementer, kan forstås som en del av en identitets- og meningsskapende historiebruk. Så selv om den eksistensielle historiebruken tidligere har vært mer dominerende, ser vi rester av den fremdeles.

En eksistensiell historiebruk handler ikke bare om hva som velges bort, det handler også om hva man velger inn. Bruken kommer derfor også til syne i lærernes vektleggelse av hva 22. juli betyr for oss som nasjon og befolkning. Fokuset på demokrati-, kjærlighets- og mangfolds narrativene, i både samfunn og skole, i etterkant av terroren, kan betraktes som en eksistensiell historiebruk, ved at de ga oss en positiv følelse av samhold og fellesskapsfølelse. Denne historiebruken var trolig med på å skape kollektive minner og nasjonal identitet hos elevene. Og selv om disse harmoniske narrativene ikke står like sterkt i min empiri, eller andre senere studier (Hafslund 2018:96; Syed 2019:64), kan vi fremdeles finne en del eksistensiell historiebruk i undervisningen. Når lærerne f.eks. kaller terroren for et «nasjonalt traume» understreker de et fellesskap, at dette var noe vi opplevde sammen og at vi alle deler minnene om hva som skjedde. I sammenheng med den eksistensielle historiebrukens rolle i utvikling av en nasjonal identitet, ser vi at enkelte også benytter 22. juli til å aktualisere andre, tidligere, nasjonale hendelser, som 2. verdenskrig. Formålet er trolig å bidra til

identitetsskaping, på både individuelt og kollektivt nivå, samt å gi en opplevelse av mening. En slik praksis viser minnenes dynamiske karakter og tydeliggjør at de har en «multidirectional» dynamikk (Rothberg 2009:3).

Slik vi så i kapittel 2, var manglende beredskap et hovedfokus i Gjørsv-rapporten (regjeringen.no 2012), og det ble mye omtalt i mediene i etterkant. Men hva skyldes det da at man ikke snakker om dette i skolen nå? Det kan være mange ulike årsaker til dette. Det kan være et tegn på at samfunnet har et behov for å gå videre, og/eller at man føler seg ferdig med dette, eller det kan skyldes at det oppleves som ubehagelig eller unødvendig. Som tidligere nevnt, mener Cavalli at man etter en «crucial event» vil søke å rekonstruere en følelse av kontinuitet (Cavalli 2006:170). Hendelsen setter identiteten vår i fare og vi må rekonstruere den. Det at man ikke lenger snakker om den manglende beredskapen eller kritiserer håndteringen, kan ut fra en slik teori ses som et forsøk på å gjenopprette stabilitet og å gjenetablere en trygg selvoppfattelse.

Når det gjelder tausheten rundt hetsen av muslimer og overlevende, kan årsaken være at dette er aspekter som vi som samfunn har vanskeligheter med å akseptere som en del av det norske selvbildet. Som vi var inne på i kapittel 2, ble det pekt på at vi har utfordringer med rasisme i det norske samfunnet, og Arbeiderpartiet ved flere anledninger i den senere tid tatt til orde for at oppgjøret med disse holdningene og menneskene bak har vært mangelfullt i etterkant av 22. juli (Ertesvåg 2018; Fjellanger mfl. 2020; Kvande og Naastad 2013:116; Löden 2014). Rasisme og fremmedfiendtlige holdninger generelt i samfunnet blir med andre ord av flere sett på som en bakenforliggende årsak til Breivik sitt angrep. At vi som fellesskap har medansvar for at slike holdninger får komme til uttrykk og spre seg, kan trolig oppleves som vanskelig håndterbart for mange. For skolen sin del, ser det fra mine data ut til at en del lærere er redde for at rasistiske holdninger skal komme frem i klasserommet, noe som kan føre til at de velger å unngå aspekter av emnet. Dessuten oppgir flere informanter at de synes de politiske sidene er vanskelige. De er redde for å påtvinge elevene politisk korrekte holdninger, og enkelte nevner også at de frykter at 22. juli kan brukes til å polarisere. Noen informanter frykter også at de kan komme til å stimulere rasistiske holdninger, eller at man gjennom undervisningen skal skape interesse for Breivik sine holdninger og meninger. Dette mener man at kan være vanskelig å håndtere.

I teorikapittelet var vi inne på at det ikke er uvanlig at det praktiseres en form for «communitarian silence» i forhold til de sidene ved dramatiske hendelser som man finner det vanskelig å håndtere, ofte i sammenheng med kriser i det nasjonale selvbildet. I sammenheng med bearbeidelsen av 22. juli ble en slik "communitarian silence" uttrykt gjennom konstruksjonen av et "oss" som inkluderte hele befolkningen. På denne måten ble forståelsen av hvem og hva som var angrepet så vid at den ikke lenger kommuniserte noe (Knudsen 2015:128–29). Her ser vi at skolens praksis kan ha blitt påvirket av den rådende diskursen i samfunnet. Som vi klargjorde i kapittel 2 er «ikke- bruk» av historie en bevisst handling. Men på hvilket nivå denne handlingen skjer når det kommer til skolens håndtering av 22. juli- narrativet, vil ikke alltid være like lett å fastslå. Skolen, som del av samfunnet, vil påvirkes av hva de kollektive referansepunktene inneholder. En del av årsaken til at 22. julis posisjon i den videregående skolen ikke er så omfattende som man kanskje hadde forventet, ligger i Utdanningsdirektoratets utforming av læreplanene, mens andre årsaker finnes hos forlagene, skoleadministratorene eller hos lærerne selv. Men uansett, er alle disse aktørene en del av en felles diskurs og en felles forståelse av hva man snakker om, og hva man lar ligge. En av mine informanter formulerte det slik: «Stillhet i samfunnet gir stillhet i skolen».

Den eksistensielle historiebruken i det norske samfunnet kan knyttes til opplevelsen av 22. juli som en «katastrofal historisk hendelse» (Rüsen 2006:178), og et behov for å gjenopprette kontinuitet. Terroren markerer et brudd, og gir oss et tydelig før og et etter. Slike hendelser er vanskelig å håndtere for et samfunn. De påfører oss følelser som skam, skyld og krenkelse, og kommer gjerne innunder det som kalles «vanskelig historie» (Jensen u.å.:17). At 22. juli-terroren fungerer som en katastrofal historisk hendelse og vanskelig historie, kan også ses i den manglende konsensusen rundt hvordan man skal oppfatte og forstå den. Dette gjelder for samfunnet som helhet, og for skolen som en sentral del av denne helheten. Som vi var inne på i teorikapittelet, kan dette ha ulike årsaker. Det kan blant annet skyldes at man som befolkning mangler verktøy til å håndtere hendelsen, da man ikke har tidligere erfaring å spille på, og at denne markerer et omfattende brudd med den forståelsen av seg selv som man tidligere har hatt (Rüsen 2006:178).

Sentrale aktører i den offentlige sfæren har stor innflytelse på hvilke narrativ som skal få oppmerksomhet og hvilke som ikke skal få dette. Det som tas opp i den offentlige diskursen, «the social performance of memory», blir også samfunnets referansepunkt (Erll og Rigney 2009:9). Som vi har sett, blir denne tidens mediebilde beskrevet av Thorbjørnsrud og

Figenschou som preget av tvungen konsensus (2018:68). Denne konsensusen bestod i starten av samlende narrativ som «demokratifortellingen», «kjærlighetsfortellingen» og «mangfoldsfortellingen» (Lenz 2018:96). Arbeiderpartiets ledelse på sin side, tok en avgjørelse rett etter 22. juli 2011 om at de ikke ville bruke terroren politisk. De ville bruke den på en samlende måte for den norske befolkningen (Notaker 2021:101–9). Denne konsensusen ser ut til å ha forplantet seg til skolens undervisning (Anker og Lippe 2015).

5.4.2 Er det sammenheng mellom lærernes syn på 22. juli og deres praksis?

For å gå nærmere inn på om begrepet «strategisk stillhet» kan benyttes om lærernes bortvalg av aspekter ved 22. juli- tematikken, ville jeg finne ut om det var diskrepans mellom deres egne tanker om 22. julis plass i skolen og deres gjennomføring av undervisningspraksis. Som vi var inne på i teorikapitlet, fant Åsenden i sin studie at det var en motsetning mellom lærernes opplevelse av 22. juli som et viktig tema, og det faktum at de likevel ikke underviste i det (Åsenden 2016). Denne motsetningen fremkommer til en viss grad også i mine data. Alle informantene mine mener at det er viktig å snakke om 22. juli. De mener at det hører hjemme i den videregående skolens samfunnsfag, og at det senere vil måtte få en større plass i historiefaget. Både de som mener at 22. juli bør konkretiseres i læreplanen og de som vil ha en mer åpen læreplan, er enige i at 22. juli uansett bør tas opp. Men på spørsmål om hvor mye de bruker 22. juli- tematikken ser vi at det bare er to informanter som forteller om det vi kan kalle «stor bruk». De fleste har «en del bruk», mens en informant kun har liten bruk. Inntrykket som etterlates er at denne bruken ikke samsvarer fullstendig med hvor viktig informantene mener temaet er. Disse funnene er med på å styrke inntrykket av at det fremdeles praktiseres en form for strategisk stillhet rundt aspekter ved 22. juli- terroren.

5.5 Hvilke konsekvenser kan dagens undervisningspraksis gi?

5.5.1 Working through history

Den vanskelige historien rundt 22. juli fremstår, som vi har sett, på mange måter som mangelfullt bearbeidet i det norske samfunnet. Det mangler blant annet et oppgjør med de problematiske sidene ved diskursen rundt det multikulturelle samfunnet. Gjennom depolitisering og fremmedgjøring av gjerningsmannen, har man isteden skjøvet de problematiske aspektene ved samfunnet under teppet (Anker og Lippe 2015). Dermed har man heller ikke fått et grunnlag man kan bygge videre på en god måte. «I dag er den politiske debatten knyttet til terror langt fra dempet, snarere mener mange at den er mer polarisert og

betent enn på lenge» (Thorbjørnsrud og Figenschou 2018:81). Som tidligere nevnt, peker Alessandro Cavalli (2006:174) på at konkurrerende minner kan sameksistere etter katastrofale hendelser. Den offentlige samfunnsdiskursens deling etter politiske skillelinjer (Ertesvåg 2018; Lödén 2014), kan sies å utgjøre to slike konkurrerende narrativ. Vi har tidligere vært inne på Erll og Rigney (2009:9) sin teori om "the social performance of memory" som peker på at sentrale samfunnsaktører setter en "minne- agenda" og styrer den offentlige oppmerksomheten mot spesifikke narrativ. Disse aktørene kan sies å delta i en pågående maktkamp rundt minnene om 22. juli, og vi trenger en bevisstgjøring rundt dette for å sikre en åpen debatt om hva 22. juli skal få bety for oss i fremtiden (Lenz 2018:104).

Vi har sett at narrativene som formidles om 22. juli i skolen har gjennomgått en utvikling, og at nye perspektiver hentes frem fra arkivet. På generelt grunnlag kan det sies at grensen mellom glemsel og minner er i stadig bevegelse. «The boundary between remembering and forgetting of constitutional history has however not been static» (Knudsen 2015:127). Det er derfor grunn til å tro at det man snakker om når man snakker om 22. juli, vil fortsette å være i endring også i tiden fremover. For tidsaspektet må tas med i betraktning når vi skal vurdere samfunnet og skolens håndtering og bearbeidelse av traumet. A. Assmann (2010b:214) mener at det tar et samfunn omtrent 15 år å bli klar til å bearbeide en dramatisk historisk hendelse. Om dette stemmer for Norge og 22. juli, har vi fremdeles noen år igjen før vi som befolkning er modne for å ta fatt på en slik prosess på alvor. Det er verdt å merke seg at, en slik prosess bør finne sted i overgangen mellom individuelle/sosiale og kulturelle minner, da sistnevnte vil innebære en viss grad av sedimentering. Vår tolkning og formidling av 22. juli-terroren i denne overgangsperioden vil derfor ha følger for minner og identitet både nå og i fremtiden.

Det er tegn som tyder på at innholdet i den offentlige diskursen kan være i ferd med å gjennomgå en utvikling, ved at nye aktører finner sin plass i den offentlige debatten om 22. juli. Flere utspill i mediene, som blant annet Listhaugs fremmedkriger-innlegg, har tvunget frem mange reaksjoner og muligens ført til et vendepunkt i hvordan sentrale aktører som f.eks. Arbeiderpartiet forholder seg til debatten etter 22. juli. Men også tiårsmarkeringen som nærmer seg ser ut til å ha løftet frem mange bidrag (AUF 2021; Blindheim 2015; Fjellanger mfl. 2020; Notaker 2021; Rognstrand, Hansen, og Giæver 2018; Ulstein 2021; Ørstavik 2021; Aarnes 2021). At flere røster kommer til orde, kan bidra til en åpnere og bredere diskusjon. En slik debatt er viktig, da måten vi velger å huske på, vil få stor betydning for hvordan vi ser

oss selv, og hvordan politiske beslutninger lar seg begrunne nå og i fremtiden (Erll og Rigney 2009:9).

Og det er viktig at vi får en ordentlig bearbeidelses prosess av 22. juli- terroren. Samfunnet behøver dette for å unngå at konkurrerende narrativer eksisterer side om side. En slik situasjon vil trolig også øke polariseringen samfunnet. « It is also about working through the history. The goal is often to prevent a difficult history from negatively affecting the present and future. In this way, a society can begin anew" (Knudsen 2015:131). Gjennom en katarsis kan samfunnet oppnå en forsonende stillhet, dvs. en stillhet som ikke innebærer «glemsel», men at man legger noe bak seg og går videre (Assmann 2010a:37). Vi trenger med andre ord «å jobbe oss gjennom» det vanskelige for å kunne nå frem til forsoning. Skolen som sentral formidler bør ha en rolle i en slik bearbeidelsesprosess.

“But however long it may take and how deep it may go, remembering is not the aim of the process but only its medium. The aim is to facilitate recognition, reconciliation and, eventually, “forgetting” in the sense of putting a traumatic past behind in order to be able to imagine a common future”. (Assmann 2010a:40)

For å kunne gå videre, må vi finne nye meningsfylte paradigmer å innarbeide minnene om terroren i (Rüsen 2021). (..) just as mature persons can decide what has to be remembered or forgotten and how, groups and societies can also become mature enough to deal in a responsible way with their own memory" (Cavalli 2006:174). Minnearbeid, forsoning og glemsel. Disse prosessene vil kunne få oss til å nå en samling rundt felles minner om 22. juli. Ikke i betydningen av tvungen konsensus, men i betydningen felles forståelse. Om vi ikke får gjort dette arbeidet, vil vi kunne ende opp med flere konkurrerende narrativ og en fortsatt polarisert diskurs, noe som vil ha betydning blant annet for vår nasjonale, kollektive identitet.

5.5.2 Skolen som minneforvalter

Behandlingen av 22. juli i skolen er viktig, grunnet denne institusjonens sentrale rolle i samfunnets minneforvaltning. Formidlingen av minner kan forstås som selve kjernen av vårt kollektive minne. " When individuals and groups express or embody or interpret or repeat a script about the past, they galvanize the ties that bind groups together and deposit additional memory traces about the past in their own minds" (Winter 2010:11).

Dagens undervisningspraksis vil altså ha konsekvenser for utvikling av fremtidens kollektive, nasjonale minner om 22. juli. Nasjonale minner kan ha en form for normativ funksjon for befolkningen, gjennom å danne rammeverket for våre individuelle og sosiale minner. Vår tolkning av fortiden vil på denne måten ha konsekvenser for hvilke verdier som får dominere i nåtiden og i fremtiden. Forestillingene om en felles fortid ligger med andre ord til grunn for tanker om en videre felles skjebne (Stugu 2016:49).

Denne studien indikerer at det har funnet sted en utvikling rundt hvilke narrativ man tar i bruk i den videregående skolen. Konsensusen rundt en harmoniserende diskurs ser ikke lenger ut til å dominere, og vi har fått en utvidelse av hvilke narrativ som fortelles. Men det råder ikke enighet rundt hverken omfang av undervisningen eller hvilke narrativ som skal benyttes, selv om man til en viss grad er i ferd med å samles om noen felles årsaksfaktorer, som det multikulturelle samfunnet, radikaliserings og polarisering, samt det teknologiske aspektet.

Bruken av mer problematiserende årsaksnarrativ i skolens undervisning, slik vi ser at denne studien viser, vil kunne bidra til drøfting, oppgjør og bearbeidelse av terrorhandlingene. På denne måten kan vi si at undervisningen bidrar i prosessen med å bearbeide det kollektive traumat. Men det pekes også på at det fortsatt finnes visse «blindsoner» i sammenheng med formidlingen, som kan settes i sammenheng med praktisering av en samfunnsfortielse.

Aspekter av vanskelig historie blir med andre ord fremdeles unngått. Dagens undervisningspraksis kan derfor også sies å bidra til å beholde en situasjon av stillhet rundt aspekter ved 22. juli, og på den måten minske mulighetene for oppgjør og forsoning.

6 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Målet med denne oppgaven har vært å utforske på hvilken måte man underviser om 22. juli i den videregående skolens samfunnsfaglige retning, inklusiv historiefaget. Vi har sett på innholdet i undervisningen, metodene som benyttes og formålet med denne praksisen. Undersøkelsene har blitt gjort på tvers av fagene, da fokuset har vært hvordan man på ulike måter kan bruke hendelsene i undervisningssammenheng. Jeg har villet studere både «hva» og «hvordan», fordi disse henger tett sammen og griper langt inn i hverandre. I tillegg har jeg villet utforske «hvorfor», for å kunne gå i dybden på lærernes beveggrunner.

Vi har tidligere vist at det har skjedd endringer rundt hvilke elementer man snakker om og hvilke man legger løkk på i forbindelse med 22. juli. I den tidlige forskningen fant man at den harmoniske diskursen dominerte i undervisningen, i form av kjærlighetsnarrativet og demokratinarrativet. Men dette viser senere studier, og også min empiri, at ikke lenger er saken. Vi har gått fra en opplevelse av tvungen konsensus, til en skole hvor narrative nå i større grad er ulike. Praksisen spriker fra de som ikke tar opp 22. juli verken i historie eller samfunnsfag, via dem som kun fokuserer på de individrelaterte årsakene til terrorhendelsene, og til dem som fordyper seg i mange ulike aspekter ved emnet. Utviklingen må likevel sies å være positiv, da det fremgår at man åpner opp for flere narrativ enn før. Likevel ser vi at både samfunn og skole fremdeles har en vei å gå før det råder full åpenhet rundt alle sider ved terroren. En slik åpenhet ses som et viktig mål for et samfunn om det skal kunne ta de oppgjør som behøves for å kunne legge denne vanskelige historien bak seg på en god måte, i betydningen at vi går videre, men ikke glemmer.

I denne oppgaven har jeg behandlet 22. juli som en katastrofal historisk hendelse (Rüsen 2021) i norsk etterkrigshistorie, og jeg vært inne på at det norske samfunnet på mange måter står midt i en pågående rekonstruksjonsprosess av minnene tilknyttet terroren. Vi kravet om at det må tas et oppgjør med blant annet rasismen kommer til overflaten i medier og litteratur, kanskje fremskyndet av den tiårsmarkeringen som nærmer seg. Samtidig ser vi at det har blitt benyttet en samfunnsfortielse i forhold til deler av tematikken, som en del av en eksistensiell historiebruk. Dette er en historiebruk som ser ut til å forplante seg fra samfunnsdiskursen og over i skolen. Stillhet i samfunnet, gir med andre ord stillhet i skolen. Tidligere i denne oppgaven har vi sett at de strategiene vi velger å benytte, i samfunnet generelt og i skolen

spesielt, vil få konsekvenser for våre fremtidige kollektive minner, vår kollektive identitet og formingen av vårt fremtidige samfunn.

Skolens sentrale rolle som minne- og historieformidler i det norske samfunnet, tilsier at den kan spille en viktig rolle i forvaltningen av minnene om 22. juli. Gjennom utformingen av læreplaner og kompetansemål legges sterke føringer for arbeidet med hendelsene i skolen. Om vi vil ha en annen vektlegging av dette arbeidet, er det trolig i planverket at disse endringene må gjøres, for eksempel etter mønster av læreplanen for grunnskolen samfunnsfag, hvor 22. juli nevnes spesifikt (Utdanningsdirektoratet 2020b). Med bakgrunn i historiedidaktisk forskning, som vektlegger formidlingens sentrale rolle i bevaringen av minner og historie, ser vi at det er flere argumenter for at dette er noe man bør vurdere. For det første fordi man ved å nevne 22. juli- terroren konkret i læreplanene, signaliserer at temaet er viktig og at lærerne er forpliktet til å ta det opp. Og for det andre fordi en manglende spesifisering får som konsekvens at 22. juli tas opp på veldig mange ulike måter, i ulikt omfang og med ulike målsetninger. Et pedagogisk argument for at man bør inkludere 22. juli i undervisningen i større grad, er at elevene uttrykker interesse for temaet og at de gir inntrykk av at de liker å jobbe med det. Det viser at de opplever dette som nært og viktig, noe som kan være av betydning om man ønsker å fremme historiebevissthet og også historisk empati (Barton og Levstik 2004:232). Å arbeide med disse konseptene i relasjon til 22. juli, vil kunne utvikle disse ferdighetene hos elevene, og kan trolig senere ha overføringsverdi til andre tema.

Min studie baserer seg på data innsamlet høsten 2020 og beskriver situasjonen slik den var for en gruppe informanter i skjæringspunktet mellom Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020. Det som kunne vært interessant å studere videre, er blant annet hvilke konsekvenser fornyelsen av læreplanen fikk for formidlingen av 22. juli i den videregående skolen. En annen vinkling som det også hadde vært interessant å utforske nærmere, er hvordan lærernes praksis rundt dette temaet påvirkes av deres eget politiske standpunkt. Og sist, men ikke minst, kan det være interessant å undersøke hvordan elevene opplever å arbeide med 22. juli, og om dette endres ettersom avstanden i tid øker.

Litteraturliste

- Anker, Trine, og Marie von Der Lippe. 2015. «Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(02):85–96.
- Assmann, Aleida. 2010a. «From Collective Violence to a Common Future: Four Models for Dealing with a Traumatic Past». S. 8–23 i *Conflict, Memory Transfers and the Reshaping of Europe*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Assmann, Aleida. 2010b. «Re-framing memory: between individual and collective forms of constructing the past». S. 35–50 i *Performing the past: memory, history, and identity in modern Europe*, redigert av K. Tilmans, F. van Vree, og J. M. Winter. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Assmann, Jan. 2011. «Communicative and Cultural Memory». i *Cultural Memories, Knowledge and space*, redigert av Meusburger, Peter og Heffernan, Michael, Wunder, Edgar.
- AUF. 2021. *Aldri tie. Aldri glemme. En bok fra AUF, ti år etter terrorren*. Oslo.
- Barton, Keith C., og Linda S. Levstik. 2004. *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Blindheim, Anne Marte. 2015. «Den brutale sannheten». *dagbladet.no*. Hentet 3. desember 2020 (<https://www.dagbladet.no/kultur/den-brutale-sannheten/60177712>).
- Brinkmann, Svend, og Lene Tanggaard. 2012. *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bromark, av Stian. 2016. «22. juli er tabu i klasserommet». *Agenda Magasin*. Hentet 30. november 2020 (<https://agendamagasin.no/kommentarer/22-juli-er-tabu-klassemmet/>).
- Bugge, Stella. 2020. «22. juli skal inn i skolen». Hentet 19. mai 2020 (<https://www.vg.no/i/xP7Mg8>).
- Cavalli, Alessndro. 2006. «Memory and Identity. How Memory is Reconstructed after Catastrophic Events». S. 169–82 i *Meaning and Representation in History, Making sense of history*, redigert av J. Rüsen. New York: Berghahn Books.
- Dalen, Monica. 2013. *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. 2. utg. Oslo: Universitetsforl.
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. 2018. «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi». *Forskningsetikk*. Hentet 15. januar 2021 (<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>).
- Dulberg, Nancy. 2002. *Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children's Historical Thinking*.

- Endacott, Jason, og Sarah Brooks. 2013. «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy». *Social Studies Research and Practice* 8(1):19.
- Erlil, Astrid, og Ann Rigney, red. 2009. *Mediation, remediation, and the dynamics of cultural memory*. Berlin ; New York: Walter de Gruyter.
- Ertesvåg, Oda Ruggesæter. 2018. «Utøya-overlevende: – Vi har ikke orket å ta ordentlig tak i det som skjedde». *NRK*. Hentet 24. mai 2020 ([https://www.nrk.no/norge/utoya-overlevende - -vi-har-ikke-orket-a-ta-ordentlig-tak-i-det-som-skjedde-1.14121186](https://www.nrk.no/norge/utoya-overlevende--vi-har-ikke-orket-a-ta-ordentlig-tak-i-det-som-skjedde-1.14121186)).
- Fjellanger, Runa, Ane Mørk, og Gyrid Friis Edland. 2020. «Ina Libak overlevde 22. juli: – Politikk er liv og død». *vg.no*. Hentet 4. januar 2021 (<https://www.vg.no/i/jd6vkw>).
- Forsell, Ingrid. 2018. «Etableringen av 22. juli-senteret: En undersøkelse av diskursen i media.» Master's thesis in History didactics, University of Stavanger, Norway, Stavanger.
- Gee, James Paul. 2011. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. 3rd ed. Milton Park, Abingdon ; New York: Routledge.
- Granlund, Lise, og Gisle Andersen. 2005. *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter et hjelpehefte*. Oslo: Universitetsforl.
- Hafslund, Janne. 2018. «Etter terroren kom til Norge – 22. juli i klasserommet».
- Iversen, Birgitte. 2021. «Slik vil Ap ta det politiske oppgjøret etter 22. juli». Hentet 17. april 2021 (<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/qA41mo/slik-vil-ap-ta-det-politiske-oppgjoeret-etter-22-juli>).
- Jensen, Bernard Eric. 2006. *Historie - livsverden og fag*. 1. udg., 2. opl. København: Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric. u.å. «Ondt i historien. Mellom erindring og glemsel.» *nordicopenaccess.no* 15–29.
- Jupskås, Anders Ravik, red. 2013. *Akademiske perspektiver på 22. juli*. Oslo: Akademika.
- Karlsson, Klas-Göran, red. 2009. *Historien är nu: en introduktion till historiedidaktiken*. 2., [uppdaterade och bearbetade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Knapstad, Ida. 2012. «22. juli i samfunnsfagundervisningen. En utforskende studie.» Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Knudsen, Ketil. 2015. «Strategic Silence. Political Persuasion between the Remembered and the Forgotten.» redigert av A. Dessingué og J. Winter. *Beyond Memory. Silence and the Aesthetics of Remembrance*.
- Kronprinsen, H. K. H. 2011. «Kronprinsens appell på Rådhusplassen». Hentet 30. april 2021 (<http://www.kongehuset.no/tale.html?tid=92966&sek=26947>).

- Kunnskapsdepartementet. 2021a. «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. - Lovdata». *lovdata.no*. Hentet 12. mai 2021 (https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1).
- Kunnskapsdepartementet. 2021b. «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen». *udir.no*. Hentet 2. mai 2021 (<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>).
- Kvale, Steinar, Svend Brinkmann, Tone Margaret Anderssen, og Johan Rygge. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, Lise, og Nils Naastad. 2013. *Hva skal vi med historie? historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Lenz, Claudia. 2018. «22. juli-fortellinger og for-hand-lingen om hva terroren skal bety for fremtiden |». *Tidsskrift for kulturforskning*. Hentet 6. april 2021 (<http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539/1523>).
- Lysaker, Odin. 2018. «Moralsk ytringsansvar i urolige tider». S. 85–106 i *Norge etter 22 juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Læringsmiljøutvalget. 2018. «Etiske retningslinjer for studenter ved UiS».
- Lödén, Hans. 2014. «Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011». *National Identities* 16(2):157–76. doi: 10.1080/14608944.2014.918593.
- Maxwell, Joseph A. 2008. «Designing a Qualitative Study». S. 214–53 i *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, redigert av L. Bickman og D. J. Rog. SAGE Publications.
- Notaker, Hallvard. 2021. *Arbeiderpartiet og 22. juli*. Oslo: Aschehoug.
- NSD. u.å. «Fyller Ut Meldeskjema for Personopplysninger». *NSD*. Hentet 15. januar 2021 (<https://nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>).
- Rafoss, Tore Witsø. 2018. «Hva betydde rosetogene?» S. 127–49 i *Norge etter 22 juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- regjeringen.no. 2012. *NOU 2012: 14. NOU*. NOU 2012:14.
- regjeringen.no. 2019. «Hva er radikaliserings og voldelig ekstremisme?» *Regjeringen.no*. Hentet 11. mai 2021 (<https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings-og-voldelig-ekstre/id663761/>).
- Rognstrand, Andrea, Evelyn Berg Hansen, og Henrik Giæver. 2018. «Støre raser mot Listhaug-utspill om fremmedkrigere». Hentet 15. mars 2021 (<https://www.vg.no/i/a2yo44>).

- Rothberg, Michael. 2009. *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford University Press.
- Rüsen, Jörn, red. 2006. *Meaning and representation in history*. New York: Berghahn Books.
- Rüsen, Jörn. 2021. «The Wounds of History: About the Historical Dealing with Traumatic Experiences». S. 43–51 i *Social Trauma – An Interdisciplinary Textbook*, redigert av A. Hamburger, C. Hancheva, og V. D. Volkan. Cham: Springer International Publishing.
- Seixas, Peter. 2013. «Historical agency as a problem for researchers in History Education». *Antíteses* 5(10):537–53. doi: 10.5433/1984-3356.2012v5n10p537.
- Seixas, Peter. 2015. «A Model of Historical Thinking». *Educational Philosophy and Theory*.
- Solstad, Madeleine Hesstvedt. 2016. «‘Mening i det meningsløse’. En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen».
- Stoltenberg, Jens. 2011a. «Sjokkerende og feigt». *Regjeringen.no*. Hentet 30. april 2021 (<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2011/sjokkerende-og-feigt/id651774/>).
- Stoltenberg, Jens. 2011b. «Tale på Rådshusplassen i Oslo». *Regjeringen.no*. Hentet 30. april 2021 (<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2011/statsminister-jens-stoltenbergs-tale-pa-/id651840/>).
- Strandbu, Astrid, og Jon-Håkon Schultz. 2015. «Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom?» *Norsk senter for barneforskning* (2):41–53.
- Stugu, Ola Svein. 2016. *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget.
- Syed, Hassan Ali. 2019. «Terrorhendelsen 22.juli - En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene».
- Thorbjørnsrud, Kjersti, og Tine Ustad Figenschou. 2018. «Det er en tid for alt?» S. 67–82 i *Norge etter 22 juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Thorsen, Dag Einar. 2020. «polarisering». *Store norske leksikon*.
- Tjora, Aksel. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulstein, Av Hege. 2021. «Det var ikke et kort. Det var terror.» *Dagsavisen - nyheter, sport, debatt og kultur*. Hentet 8. april 2021 (<https://www.dagsavisen.no/debatt/kommentar/2021/04/07/det-var-ikke-et-kort-det-var-terror/>).
- Utdanningsdirektoratet. 2006a. «Læreplan i engelsk - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (ENG4-01)». *udir.no*. Hentet 17. april 2021 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>).

- Utdanningsdirektoratet. 2006b. «Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram (HIS1-02)». *udir.no*. Hentet 23. september 2020 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>).
- Utdanningsdirektoratet. 2006c. «Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-01)». *udir.no*. Hentet 17. april 2021 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>).
- Utdanningsdirektoratet. 2006d. «Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)». *udir.no*. Hentet 17. april 2021 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>).
- Utdanningsdirektoratet. 2020a. «Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram (HIS01-03)». *udir.no*. Hentet 22. september 2020 (<https://www.udir.no/lk20/his01-03>).
- Utdanningsdirektoratet. 2020b. «Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)». *udir.no*. Hentet 22. september 2020 (<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>).
- Utdanningsdirektoratet. 2020c. «Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)». *udir.no*. Hentet 23. september 2020 (<https://www.udir.no/lk20/sak01-01>).
- Utdanningsdirektoratet. 2021a. «Innføring av nye læreplaner». *udir.no*. Hentet 16. april 2021 (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>).
- Utdanningsdirektoratet. 2021b. «Kompetansemål - Læreplan i politikk og menneskerettigheter (POS05-01)». *udir.no*. Hentet 17. april 2021 (<https://www.udir.no/lk20/pos05-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv498>).
- Utdanningsdirektoratet. 2021c. «Læreplan i sosialkunnskap (POS02-01)». *udir.no*. Hentet 17. april 2021 (<https://www.udir.no/lk20/pos02-01>).
- Utdanningsdirektoratet. 2021d. «Læreplan i sosiologi og sosialantropologi (POS04-01)». *udir.no*. Hentet 17. april 2021 (<https://www.udir.no/lk20/pos04-01>).
- Winter, Jay. 2010. «The performance of the past: memory, history, identity.» S. 11–23 i *Performing the Past. memory, History and Identity in modern Europe.*, redigert av Tilman, Karin, Van Vree, Frank, og J. Winter. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ørstavik, Av Iver. 2021. «Hva kommer ut av det svarte hullet?» *Prosa*. Hentet 15. mars 2021 (<https://prosa.no/artikler/essay/hva-kommer-ut-av-det-svarte-hullet>).
- Aarnes, Helle. 2021. «Da han skulle gjenreise Utøya, gjorde han rommet der Breivik ble avhørt, om til sitt eget soverom». Hentet 15. april 2021 (<https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/B19wMG/hakekors-brev-fra-terroristen-kjeft-fra-soergende-naa-snakker-utoeya-s>).
- Åsenden, Siri Harsten. 2016. «22. juli - et utgangspunkt for demokratiopplæring - En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres bruk av 22. juli i demokratiundervisningen».

7 VEDLEGG

7.1 Intervjuguide

MELLOM NYHETER OG HISTORIE- 22 JULI I HISTORIEFAGET

Generell info:

1. Navn
2. Skole, trinn
3. Undervisningsfag
4. Antall år i skolen

Tidligere bruk av 22. juli i undervisningen:

5. Har du brukt 22. Juli aktivt i undervisningen tidligere?

Hvis ja:

- I. Hvor lenge?
- II. I hvilken kontekst/sammenheng?
- III. Hvorfor denne konteksten?
- IV. Hvilke retningslinjer eller læreplanmål bruker du som grunnlag for din undervisning om 22.juli?
 - Læreplanen? Under hvilket emne/læreplanmål tenker du at det er naturlig å ta opp 22.07.?
 - Skolens egne planer, retningslinjer e.l.
 - Halvårsplaner i læreverk e.l.
 - Lærebokas naturlige oppsett.
- V. Tidsbruk?
- VI. Hvilke motiver eller årsaker fokuserte du/dere på?

(Her skal det ikke spørres direkte, men evt. antydes)

 - Individrelaterte årsaker
 - Samfunnsrelaterte årsaker
 - Rosetogsmotivet
 - Muslimfrykt
 - Politisk bakteppe

- I. Hvilke arbeidsmåter brukte du/dere? Hvorfor valgte du disse?

- VII. Hvilke læremidler brukte du/dere?

- Egenprodusert?
- Fra 22. juli senteret
- Ndla
- Læreboka/læreverkets nettsted
- Film
- Dokumentar
- Bilder

- Primærkilder
- Nyhetssendinger
- Digitale arkiv
- Ekskursjon
- Egne opplevelser

VIII. Møtte du på utfordringer? Hvilke?

- IX. Hva er ditt inntrykk av elevenes opplevelse av å jobbe med emnet?
- Hvilke reaksjoner har du fått fra elevene på undervisningen din om 22.07?
 - Har du foretatt evaluering? Hva har den vist?

Planlagt bruk av temaet 22. juli inneværende år:

6. Planlegger du å ta opp 22.juli som tema i historieundervisningen i inneværende skoleår? (Hvis nei; gå til spørsmål 12).

Hvis ja:

II. I hvilken sammenheng/kontekst vil du ta opp temaet?

III. Hvorfor denne konteksten?

IV. Hvilke retningslinjer eller læreplanmål bruker du som grunnlag for din undervisning om 22.juli?

- Læreplanen? Under hvilket emne/læreplanmål tenker du at det er naturlig å ta opp 22.07.?
- Skolens egne planer, retningslinjer e.l.
- Halvårsplaner i læreverk e.l.
- Lærebokas naturlige oppsett.

V. Hvor stor tidsbruk beregner du på temaet?

VI. Hvilke motiver eller årsaker vil du fokusere på?

(Her skal det ikke spørres direkte, men evt. antydes)

- Individrelaterte årsaker
- Samfunnsrelaterte årsaker
- Rosetogsmotivet
- Muslimfrykt
- Politisk bakteppe

VII. Hvilke arbeidsmåter vil du bruke i undervisningen av dette emnet? Hvorfor har du valgt disse?

VIII. Hvilke læremidler vil du/dere bruke i forbindelse med 22.07?

- Egenprodusert?
- Fra 22. juli senteret
- Ndla
- Læreboka/læreverkets nettsted
- Film
- Dokumentar
- Bilder
- Primærkilder
- Nyhetssendinger
- Digitale arkiv
- Ekskursjon
- Egne opplevelser

Hvis nei:

- I. Hvorfor ikke?
(Her skal det ikke spørres direkte, men evt. antydes)
- Er temaet for sensitivt, uaktuelt, for nært i tid, på hvilken måte, for lite tid, mangler du kunnskaper, mangel på læremidler om emnet?
7. Tar læreverket du/dere bruker opp temaet?
8. Tar du opp 22. juli i andre fag du underviser i?

Generelt om 22. juli i historiefaget

9. Hva mener du elevene i den videregående skolen bør lære om 22. 07.?

10. Hva tenker du om 22. julis plass i historiefaget i dag?

- Tilstrekkelig?
- Ikke omfattende nok?

11. Hvilken plass bør 22. juli ha i fremtidens historiefag?

- I. Hvorfor?
- II. Hva må til for at det skal kunne oppnå denne posisjonen?
- III. Bør det tas konkret med i de nye læreplanene?

12. Hvilke historiske linjer mener du 22. 07. er en del av?

(Her skal jeg ikke si noe direkte, men evt. antyde).

- Konflikten mellom kristne og muslimer
- Økt politisk polarisering i det vestlige samfunnet
- Bølgen av høyrepopulisme- nå og tidligere bølger
- Utenforskap.

13. Er det andre fag som også bør ta opp 22.07?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

14. Forskning viser at enkelte lærere har unngått emnet. Hvorfor tror du dette er slik?

(Her skal jeg ikke si noe direkte, men evt. antyde).

- Traumatisk, politisk komplisert, får ikke prioritert, er mer samfunnsfag enn historie enda, kunnskapsmangel?

15. Er det sider ved 22. juli som du synes det er vanskelig å snakke om/ ta opp? Hvorfor?

(Her skal det ikke spørres direkte, men evt. antydes)

- Traumatisk, politisk komplisert, får ikke prioritert, er mer samfunnsfag enn historie enda, kunnskapsmangel?

16. Hva er ditt inntrykk av forkunnskaper hos elevene? Hva vet de om 22. juli fra før og hvor har de denne informasjonen fra, slik du ser det?

17. Hva tror du kan bli konsekvensene av å ikke behandle dette emnet i skolen?

18. Ytterlige kommentarer:

7.2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: «MELLOM NYHETER OG HISTORIE- 22 JULI I HISTORIEFAGET»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan historielærere forholder seg til 22.juli- terroren og hendelsenes plass i historiefaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på hvordan historielærere forholder seg til 22.07.- hendelsene. Jeg vil prøve å kartlegge om de tar opp temaet, hva de legger vekt på og hvordan de arbeider. Gjennom dette arbeidet håper jeg også å komme frem til noen forslag til hvordan emnet kan behandles i fremtiden.

Problemstillingen jeg har valgt er: Hvordan undervises det om 22. juli- hendelsen i historiefaget i den videregående skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mitt navn er Hege H. Steindal og jeg er masterstudent på studiet Historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger. UiS er ansvarlig for prosjektet. Min veileder her er David- Alexandre Thomas Wagner.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du underviser i historie på en videregående skole. Jeg fant deg gjennom kontakt med skolen du jobber på eller via skolens nettside. Mitt mål er å gjennomføre kvalitative intervju med rundt 10 historielærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet jeg ønsker å gjennomføre er semistrukturert og tar mellom 30- 50 minutter. Spørsmålene omhandler hvordan du tidligere har forholdt deg til 22. juli- hendelsene i din undervisning, hva du tenker om emnets plass i historiefaglig sammenheng i fremtiden og ditt generelle syn på 22. juli- terrorens plass i den videregående skolen. Selve intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker og deretter transkribert. Du vil få anledning til å lese igjennom og godkjenne det transkriberte intervjuet dersom du ønsker det. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til lydopptaket og dette vil slettes og makuleres når prosjektet avsluttes juni 2021. Personopplysninger vil bli anonymisert i selve oppgavebesvarelsen, slik at det ikke skal være mulig å gjenfinne din identitet i informasjon som brukes.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene i denne studien er meg, Hege H. Steindal og min veileder David- Alexandre Thomas Wagner, ved UiS.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du som deltager vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.12.21. Ved prosjektslutt vil koblingsnøkkelen og lydopptakene slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Stavanger ved David- Alexandre Thomas Wagner (david.wagner@uis.no, tlf. 47510587). Vårt personvernombud: Marianne Gjerlaugsen (tlf. 51 83 15 69).

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

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

Med vennlig hilsen

David- Alexandre Thomas Wagner
(Forsker/veileder)

Hege H. Steindal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «MELLOM NYHETER OG HISTORIE- 22 JULI I HISTORIEFAGET», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 NSD-godkjenning

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

about:blank



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

22. juli i historiefaget i den videregående skolen.

Referansenummer

279885

Registrert

09.09.2020 av Hege Hovland Steindal - hh.steindal@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

David-Alexandre Wagner, david.wagner@uis.no, tlf: 47510587

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hege Hovland Steindal, hegesteindal@gmail.com, tlf: 93832432

Prosjektperiode

09.09.2020 - 31.12.2021

Status

21.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

21.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.