



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen – faglige perspektiv

The inclusion of July 22nd in Norwegian curriculum reform
– academic perspectives

Kandidatnummer: 148

GBPEL412

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Anders Daniel Faksvåg Haugen

03.06.2019

Ordtelling: 9614

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Abstract

The understanding of democracy in Norwegian curriculum has been a central topic of discussion during its last revisions. Through academic perspectives this bachelor thesis examines the inclusion of July 22nd in the newest curriculum reform in relation to democratic education. The data is collected through qualitative semi-structured interviews of three key informants from the fields of pedagogy and political science, and a representative from a NGO working with both democratic education and teaching programs regarding July 22nd. The thesis uncovers that all the informants are against the inclusion though their arguments differ both in regard to the consequences for democratic education and the motives behind the inclusion. Furthermore, the informants argue from different perspectives that the inclusion has a impact on the understanding of democracy in the curriculum reform. These findings contribute to a further understanding of the reasons behind the inclusion of July 22nd and the implications it has for democratic education in the Norwegian school system.

Innholdsfortegnelse

Abstract	i
1 Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Struktur.....	2
2 Bakgrunn	3
2.1 Begrepsavklaring.....	3
2.1.1 Demokrati.....	3
2.1.2 Medborgerskap.....	3
2.1.3 Læreplan.....	4
2.2 Skolens demokratiske samfunnsmandat.....	4
2.3 Fagfornyelsen.....	5
2.4 Demokrati og medborgerskap i LK06.....	6
2.5 Terrorangrepene 22. juli og Ungdommens maktutredning.....	6
2.6 Fagfeltet demokrati i skolen.....	7
2.6.1 Statsvitenskapelig perspektiv.....	8
2.6.2 Pedagogisk perspektiv.....	8
2.6.3 Organisasjonsperspektiv.....	9
2.7 22. juli i skolen.....	9
3 Teori	11
3.1 Læreplaners fem nivåer.....	11
3.2 Om, for og gjennom demokrati.....	13
4 Metode	15
4.1 Kvalitativt semistrukturert intervju.....	15
4.2 Intervjuguide.....	15
4.3 Utvelgelsesprosess.....	16
4.4 Kontakt.....	17
4.5 Gjennomføring av intervju.....	17
4.6 Behandling av datamateriale.....	18
4.7 Anonymisering.....	18
5 Analyse	19
5.1 Inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen.....	19
5.2 Bakgrunn for inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen.....	21
5.3 Læreres forutsetninger for å undervise om 22. juli.....	22
5.4 Forståelse av ”Demokratisk sinnelag” i Fagfornyelsen.....	24
5.5 Demokratibegrepet i Fagfornyelsen.....	26
5.6 Om, for og gjennom demokrati.....	26
6 Drøfting	29
6.1 En mistillitserklæring mot lærere?.....	29
6.2 Avvikende demokratiforståelser - konsekvenser for opplæringen?.....	29
6.3 En redusering av 22. juli til hendelsesbeskrivende undervisning?.....	30
7 Konklusjon	31
8 Litteraturliste	33
9 Vedlegg	i
9.1 Intervjuguide.....	i
9.2 Informasjons- og samtykkeskjema.....	iii

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Nasjonale læreplaner er blant de viktigste styringsdokumentene i skolen. På grunn av dette knyttes det store forventninger til revideringsprosesser og til innvirkningene de kan ha for fremtidens skole. Derav har debatten omhandlende hva som er viktige demokratiske målsettinger for den norske skolen er igjen blitt aktualisert i arbeidet med revideringen av læreplanverket til Kunnskapsløftet (LK06), populært kalt Fagfornyelsen (UDIR, 2019a).

Terrorangrepene 22. juli 2011 kan sies å ha vært avgjørende for revitaliseringen av debatten omhandlende demokratisk oppdragelse av barn og unge i skolen (Berge & Stray, 2012, s. 9). Fortolkningen av angrepet som et symbolsk angrep på det norske demokratiet og dets verdier førte til en forsterkning av demokrati som politisk mantra, noe som fikk konsekvenser også for skolen (Anker & von Der Lippe, 2015, s. 85). I høringsutkastet til samfunnsfagplanen i Fagfornyelsen av 18. mars 2019 er 22. juli eksplisitt nevnt under bolken ”demokrati og medborgerskap” i tverrfaglige tema. Her heter det som følger:

*”I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om at elevane utviklar kunnskap om demokrati og ferdigheiter til å skape og delta i demokratiske prosessar. Faget skal gi elevane kunnskap om og innsikt i demokratiske verdiar og spelereglar. I samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Eit demokratisk sinnelag er avgjerande for at eit velfungerande demokrati skal kunne utvikle seg vidare, og for å førebyggje ekstreme haldningar, handlingar og terrorisme. **Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 bør inngå i opplæringa om dette.**” (UDIR, 2019b)*

1.2 Problemstilling

Det er inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen som er utgangspunktet for denne bacheloroppgavens problemstilling. Inkluderingen førte til offentlig debatt blant både lærere, politikere og interesseorganisasjoner, mens faglige perspektiv tilsynelatende ikke var representert. Formålet med oppgaven ble dermed å belyse faglige perspektiv på inkluderingen av 22. juli i henhold til skolens demokratiske samfunnsmandat.

Oppgavens problemstilling er som følger:

”Hva tenker sentrale fagpersoner om inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen og dets implikasjoner for demokratiopplæring i skolen?”.

Ut fra problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål utledet:

1. ”Hva tenker informantene om at 22. juli eksplisitt er nevnt i høringsutkastet til Fagfornyelsen?”
2. ”Hva tenker informantene er bakgrunnen for inkluderingen av 22. juli?”
3. ”Hvordan forstår informantene ordleggingen i avsnittet hvor 22. juli er nevnt?”
4. ”Hva tenker informantene om demokratiforståelsen i Fagfornyelsen?”.

1.3 Struktur

I kapittel 2 er sentrale begreper, styringsdokumenter og perspektiver redegjort for. Det er viet nokså stor plass til dette kapittelet da det anses som avgjørende for oppgavens teoretiske forankring. I kapittel 3 er det redegjort for to sentrale teorier som benyttes i senere analyse og drøfting. De er John I. Goodlad sine fem læreplannivåer og Janicke Heldal Stray sin tredeling av demokratikompetanse som intellektuell kompetanse, verdi- og holdningskompetanse og handlingskompetanse. I kapittel 4 er det redegjort for metodiske valg samt det praktiske knyttet til gjennomføring både på forhånd, underveis og i etterkant av intervjuene. I kapittel 6 er seks sentrale funn fra datamaterialet analysert i henhold til de nevnte teoriene. I kapittel 7 er funnene fra analysen drøftet opp i mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 8 oppsummeres funnene med særskilt fokus på prosjektets implikasjoner for videre forskning. Deretter følger litteraturliste i kapittel 8 og vedlegg bestående av intervjuguide og informasjons- og samtykkeskriv i kapittel 9.

2 Bakgrunn

2.1 Begrepsavklaring

I kapittel 2.1 blir begrepene demokrati, medborgerskap og læreplan definert og redegjort for. Det vurderes som en hensiktsmessig prioritering å redegjøre for begrepene i forkant av anvendelsen ettersom de danner et viktig teoretisk grunnlag for oppgavens tematikk.

2.1.1 Demokrati

Begrepet demokrati stammer fra en sammensetning av de greske ordene for folk og styre: *demos* og *kratos*. Derav kan en si at demokrati opprinnelig viser til et folkestyre. Forståelse for demokratibegrepet vil avhenge av hvilken sosial, politisk, ideologisk, historisk og kulturell sammenheng det diskuteres i (Stray, 2011, s. 22). Fortolkning og praktisering av demokrati vil med andre ord være betinget av hvilken forståelse for demokrati som legges til grunn (Stray, 2011, s. 28). En kan til tross for dette overordnet si at demokratibegrepet er tosidig. På den ene siden handler demokrati om en form for politisk organisering med viktige demokratiske institusjoner som parlament, regjering og domstol. På den andre siden handler demokrati om et grunnleggende verdisyn som bidrar til å regulere menneskers levesett og fellesskap i et bestemt samfunn (Biseth & Madsen, 2014, s. 15).

2.1.2 Medborgerskap

Begrepet medborgerskap er en oversettelse av det engelske begrepet *citizenship* (Ballangrud & Stenshorne, 2014, s. 102). Citizenshipbegrepet stammer fra det latinske *civis*, som viser til medlem av *civitas*, som er borgersamfunnet (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 30). Forståelse for hva medborgerskapet innebærer er uløselig knyttet til hvilken demokratiforståelse en legger til grunn. I den liberale tilnærmingen til demokrati forstås eksempelvis medborgerskapet som institusjonaliseringen av medborgerskap der den primære verdien er å maksimere individets frihet (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 34). Til motsetning er ideene om medborgerskapet innenfor det deltakerdemokratiske perspektivet fokusert på de medborgerlige rettighetene som skal sikre positive friheter til deltakelse (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 37). Til tross for forskjellene i forståelsen av medborgerskap kan et hensiktsmessig skille trekkes mellom medborgerskap som status og som rolle. I norsk kontekst vil dette kunne sies å tilsvare skillet mellom det som gjerne omtales som statsborger og samfunnsborger (Stray, 2012, s. 20).

Som statsborger har man en tildelt nasjonal og juridisk status som borger i et samfunn. Statusforståelsen av medborgerskap er således begrenset til å gjelde den bestemte borgerens plikter og rettigheter. Samfunnsborgerperspektivet fokuserer til motsetning i større grad på den rollen en har som medborger (Stray, 2012, s. 20). Det omfatter sider ved menneskers liv som identitet, tillit, tilhørighet og deltakelse (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 30). Dette perspektivet impliserer altså en verdi og handlingsdimensjon ved det å være medborger (Stray, 2012, s. 20). Ut i fra dette kan en tolke at medborgerskap er et relasjonelt begrep ettersom det sier noe om individets relasjon til og samhandling med det samfunnet det lever i. En kan i tillegg forstå det slik at medborgerskap er en demokratisk ferdighet som må læres (Stray, 2012, s. 21).

2.1.3 Læreplan

Nasjonale læreplaner er blant de viktigste styringsdokumentene for skolen. I Norden er det tradisjon for at staten utarbeider læreplaner og opererer som direktiv for skoler og lærere om hva som skal skje i skolen. Myndighetene fornyer de nasjonale læreplanene tidvis, og de nye læreplanene omtales gjerne som læreplanreformer (Imsen, 2016, s. 265). I norsk kontekst forstås gjerne læreplaner som forskrifter som danner det forpliktende grunnlaget for skoleledere og læreres opplæringspraksis i henhold til generelle mål for utdanning, faginnhold, formål og vurdering (Øzerk, 2006, s.31).

Det er imidlertid utfordrende å fremstille en utfyllende definisjon på hva en læreplan er. Lærebokforfatter og pedagogikkprofessor Gunn Imsen argumenterer i sin bok *Lærerenes verden – innføring i didaktikk* (2016) for at definisjonen utviklet av den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse ligger nært forståelsen av læreplan i nordisk kontekst. Imsen har selv oversatt Stenhouse sin definisjon til norsk og da lyder den som følger: ”En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (Imsen, 2016, s. 266).

2.2 Skolens demokratiske samfunnsmandat

Det er bred enighet i samfunnet om at det er utdanningsinstitusjonenes oppgave og plikt å legge til rette for at barn og unge tilegner seg demokratisk kompetanse (Stray, 2012, s. 11). Det sosiale og politiske oppdraget til skolen omtales gjerne som skolens samfunnsmandat. I løpet av elevenes liv i skolen skal de tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som både gagnar

de selv og samfunnet. Skolen er slik forstått en oppdragelsesinstitusjon som blant annet har som formål å videreformidle og videreføre samfunnets verdier og holdninger. Samfunnsmandatets formål, målsettinger og innhold blir formidlet blant annet gjennom skolepolitiske grunnlagsdokument, opplæringsloven og læreplanverk (Stray, 2011, s.74).

I formålsparagrafen til opplæringsloven (2009, §1-1) er verdigrunnlaget, menneske- og læringssynet norsk skole skal bygge på beskrevet. Den vektlegger blant annet at skolen skal ”fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte” (Opplæringsloven, 2009, §1-1). Skolens demokratioppdrag er her et imperativ, demokrati *skal* fremmes i skolen (Stray, 2011, s. 86). Læreplanene legger føringer for hvordan opplæringsloven skal fortolkes og forstås (Ballangrud & Stenshorne. 2014, s.101), og ifølge det gjeldende læreplanverket skal lærerne ”stimulere elevane og lærlingane /lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking” (UDIR, 2006). Disse to eksemplene illustrerer at opplæringsloven og læreplanen begge vektlegger opprettholdelse og videreutvikling av det norske demokratiet som viktige målsettinger for skolen. Slik kan en forstå at opplæringslovens innhold, forskrifter og læreplaner er sentrale bidragivere i defineringen av hva skolens demokratiske oppgaver og målsettinger skal være (Stray, 2011, s. 75).

Lærere kan betraktes som de aktive utøverne av skolens samfunnsmandat. Innenfor de økonomiske og strukturelle rammene for yrkesutøvelsen skal de sikre at barn og unge besitter de kunnskapsmessige og moralske forutsetningene for å kunne delta som medborgere i det demokratiske samfunnet. De skal utruste og utdanne elevene til å mestre livets utfordringer, samtidig som de skal arbeide for å utvikle og imøtekomme samfunnets krav og forventninger til elevenes ferdigheter og kompetanser (Askling mfl., 2016, s. 24). Dermed kan en argumentere for at hvordan lærere fortolker og forstår opplæringsloven, de skolepolitiske styringsdokumentene og læreplanene er av avgjørende betydning for realiseringen av det demokratiske samfunnsmandatet i skolen.

2.3 Fagfornyelsen

Det arbeides for tiden med en revidering av det gjeldende læreplanverket, LK06. Revideringsarbeidet går under navnet Fagfornyelsen og vil tre i kraft skoleåret 2020. Ludvigsenutvalgets sluttrapport, *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) og St.meld.28, *Fag –*

Fordypning – Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016), kan sies å være kunnskapsgrunnlaget for Fagfornyelsen. Begge rapportene løfter frem demokrati og medborgerskap som et av hovedområdene for fremtidens skole (Børhaug, 2018). De argumenterer blant annet for at sammenhengen mellom de ulike fagene vil bli styrket gjennom det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (UDIR, 2018). Overordnet kan en også si at Fagfornyelsen sin uttalte målsetting er å bedre ivareta skolens brede kunnskapssyn, bygge på tillit til lærerne og legge til rette for økt profesjonelt handlingsrom (Skjeggestad, 2019).

2.4 Demokrati og medborgerskap i LK06

Den nåværende læreplanen, LK06, har mottatt kritikk for manglende vektlegging av undervisning og opplæring med formål om å hjelpe barn og unge til å bli bevisste demokratiske medborgere (Stray, 2012, s. 18). Den har også mottatt kritikk for å ikke være konsekvent i hvilken demokratiforståelse den tar utgangspunkt i. Dette har blitt problematisert av flere, deriblant av Janicke Heldal Stray. Hun fant i sin læreplananalyse at den generelle delen bygget på en kommunitaristisk demokratiforståelse som understrekte behovet for fellesskap og felles referanserammer, mens de resterende delene av læreplanen hadde en mer liberal forståelse av demokrati (Stray, 2010, s. 159-180). Etersom demokratiforståelsen en legger til grunn gjenspeiles i undervisningen (Børhaug & Solhaug, 2012, s. 29) kan en argumentere for at de avvikende demokratiforståelsene i LK06 kan ha skapt utfordringer i tilretteleggelsen av demokratiopplæringen på en tilfredsstillende måte (Stray, 2012, s.18-21). Derav kan en, slik Stray gjør, argumentere for at den manglende avklaringen av demokratiforståelse i LK06 har ført til begrensninger i skolens muligheter til å oppfylle sitt demokratimandat . På bakgrunn av denne kritikken vil det være interessant å undersøke hvilken demokratiforståelse Fagfornyelsen ligger til grunn, og om den fremstår som klarere definert sammenlignet med LK06.

2.5 Terrorangrepene 22. juli og Ungdommens maktutredning

Slik Kjell Lars Berge og Janicke Heldal Stray legger det frem i introduksjonskapittelet til boken *Demokratisk medborgerskap i skolen* (2012) var det to hendelser i 2011 som virkelig plasserte demokratisk oppdragelse av barn og unge i skolen på dagsorden i Norge (Berge & Stray, 2012, s. 9).

Den mest betydningsfulle hendelsen var de to sekvensielle terrorangrepene utført av en norskfødt høyreekstrem terrorist 22. juli 2011. I det første angrepet detonerte terroristen en

bilbombe i Regjeringskvartalet i Oslo sentrum og tok med det livet fra åtte mennesker. Deretter reiste han til Buskerud og massakrerte 69 barn, ungdom og voksne tillitsvalgte som deltok på den årlige sommerleiren på Utøya i regi av den demokratiske politiske ungdomsorganisasjonen Arbeidernes ungdomsfylking (AUF). Terroristens angrep på regjeringskvartalet og AUF hadde som mål å svekke det norske sosialdemokratiet. Dermed ble terrorangrepet ikke bare betraktet og fortolket som et fysisk angrep, men også som et symbolsk angrep på det norske demokratiet og de verdiene det bygger på (Anker & von Der Lippe, 2015). Denne fortolkningen medførte en forsterkning av demokrati som politisk mantra, noe som fikk konsekvenser også i skolen (Berge & Stray, 2012, s. 9).

Den andre hendelsen var publiseringen av maktutredningen "*Ungdom, makt og medvirkning*" 13. desember 2011 (NOU, 2011:20). Utredningen undersøkte spørsmål knyttet til barn og unges makt og deltakelse i samfunnet og slo fast at de ikke hjelpes frem, støttes eller lyttes til i tilstrekkelig grad i demokratiske prosesser. Én av årsakene rapporten pekte på var at arenaene for utprøving av demokratisk deltakelse var mangelfulle. Å styrke vektleggingen av demokratiopplæring i skolen var ett av forslagene de kom med. Maktutredningen foreslo med det en innføring av et bredt demokratifag i grunnskolen, ikke så ulikt det blant annet England har satt i verk de senere årene, det såkalte citizenshipfaget (Berger, 2012, s. 59). Maktutredningen oppfordret også til at opplæring med mål om å styrke elevenes demokratiske kompetanse burde gjøres eksplisitt i kommende kunnskapspolitiske styringsdokumenter (NOU, 2011:20). På bakgrunn av dette vil det være interessant å undersøke om demokratiopplæring er mer eksplisitt uttrykket i Fagfornyelsen.

2.6 Fagfeltet demokrati i skolen

Det er flere fagpersoner som er aktive i debatten om hvordan opplæring og undervisning i demokrati burde foregå i skolen. De har ulike demokratioppfatninger og ulike forståelser for hva demokratiopplæringsoppdraget i den norske skolen burde være. Til tross for at det ikke alltid er like klart, kan en trekke et skille mellom det statsvitenskapelige og pedagogiske fokuset i fagfeltet en kan kalle demokrati i skolen. I det følgende vil tre ulike perspektiver innenfor fagfeltet demokrati i skolen kort redegjøres for. Oppgavens informanter er representanter for disse tre perspektivene.

2.6.1 Statsvitenskapelig perspektiv

Innenfor det statsvitenskapelige perspektivet har fokuset gjerne blitt rettet mot de strukturelle mekanismene og politiske prosessene i det norske demokratiet. Demokrati som politisk styreform og tankeredskap, og hvordan en kan tilrettelegge for barn og unges deltakelse i politiske prosesser har lenge blitt fremhevet innenfor dette perspektivet. Det er særlig tre fagpersoner som er fremtredende innenfor dette perspektivet, Trond Solhaug, Kjetil Børhaug og Theo Koritzinsky. Koritzinsky er magister i statsvitenskap og har gitt ut flere innflytelsesrike bøker, deriblant boken *Samfunnskunnskap - Fagdidaktisk innføring* (2006) som er mye brukt i lærerutdanningene. Både Solhaug og Børhaug er utdannede statsvitere og professorer i respektivt samfunnsfagsdidaktikk og pedagogikk og administrasjon og organisasjonsvitenskap. De to har sammen skrevet den mye siterte boken *Skolen i demokratiet demokratiet i skolen* (2012) og *Skolen, nasjonen og medborgaren* (2012), sistnevnte med flere andre bidragsytere. I den førstnevnte boken er elevers forståelse av norsk politikk, deres motivasjon for politisk deltakelse, og betingelsene for deltakelse viktige fokusområder. Dette kan sies å være kjernemomentene innenfor det statsvitenskapelige perspektivet på demokrati i skolen.

2.6.2 Pedagogisk perspektiv

Innenfor den mer pedagogisk orienterte retningen har det vært større fokus på hvordan en kan forstå demokrati som et pedagogisk begrep. Formålet med pedagogisering av demokratibegrepet har ifølge de som innehar dette perspektivet vært å skape en mer praksisorientert demokratiopplæring i skolen. I henhold til dette har den pedagogiske retningen kanskje i større grad enn den statsvitenskapelige vektlagt hvordan opplæring i demokrati kan foregå i bestemte skolefag. Det er særlig Heidi Biseth og Janicke Heldal Stray som er fremtredende innenfor dette perspektivet. Heidi Biseth har en doktorgrad i komparativ og internasjonal utdanningsvitenskap og er førsteamanuensis. Biseth sine fokusområder er demokrati, menneskerettigheter, medborgerskap og mangfold i utdanningssektoren, nasjonalt og internasjonalt. Hun har vært særlig fremtredende innenfor det tverrfaglige perspektivet på demokrati og medborgerskap. Janicke Heldal Stray har en doktorgrad i pedagogikk og er også førsteamanuensis. I den mye siterte boken hennes, *Demokrati på timeplanen* (2011) evaluerer hun ulike styringsdokumenter, lover og læreplaner og presenterer et teoretisk pedagogisk perspektiv på demokrati i skolen. Overordnet kan det sies at det pedagogiske perspektivet i større grad enn det statsvitenskapelige legger vekt på demokrati som levesett, som en måte mennesker lever sammen på og deres relasjoner til og samhandling med hverandre i samfunnet.

2.6.3 Organisasjonsperspektiv

I tillegg til fagpersoner finnes det organisasjoner og sentre som arbeider for å fremme sine syn på hvordan demokrati og medborgerskap burde forstås og formidles i skolen. De mest fremtredende i henhold til oppgavens tematikk er Raftostiftelsen, Det Europeiske Wergelandssenteret og 22. juli-senteret. De er alle statlig subsidierte organisasjoner som med noe ulikt fokus blant annet arbeider for en systematisk ivaretagelse av demokrati i skolen.

De nevnte organisasjonene har samarbeidet om et opplæringstilbud kalt ”Demokratilæring på Utøya”. Der tilbyr de elever fra 9. og 10. klassetrinn fra ulike ungdomsskoler i Norge å tilbringe tre dager på Utøya hvor de blant annet lærer om hva en kan lære bort om 22. juli og hva de selv kan gjøre for å forsvare og styrke demokratiet. En viktig målsetting er at elevene skal lære videre det de har lært til sin klasse og skole når de returnerer. Det uttalte målet er å styrke elevenes demokratiske holdninger, verdier og ferdigheter for å forebygge hatefulle ytringer, antidemokratiske krefter og ekstremisme (Det Europeiske Wergelandssenteret, 2019a). Det Europeiske Wergelandssenteret tilbyr også lærerkurs med konkrete tilnærminger til hvordan en kan undervise om 22. juli og demokratisk medborgerskap. Dette er et separat kurs, men lærerne som følger elevene til ”Demokratiopplæring på Utøya” får også opplæring i dette (Det Europeiske Wergelandssenteret, 2019b).

2.7 22. juli i skolen

Det har lenge vært omdiskutert hvorvidt og eventuelt hvordan hendelsene 22. juli burde formidles i skolen. Allerede før skolestart sommeren 2011, sendte Utdanningsdirektoratet ut en veileder til alle som arbeidet i utdanningsinstitusjoner om hvordan de kunne snakke om 22. juli med barn og unge. Begrunnelsen for veiledningen var at materiale skulle hjelpe skolene til å forholde seg til hendelsene på en pedagogisk, begripelig og konstruktiv måte (Utdanningsdirektoratet, 2011). Daværende Kunnskapsminister, Kristin Halvorsen, sendte i tillegg ut et eget brev med forslag til hvordan skolene kunne forholde seg til hendelsene og hva de kunne gjøre ved skolestart (Halvorsen, 2011). Disse tiltakene illustrerer at Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsdepartementet og regjeringen forøvrig har vært involvert i hvordan hendelsene 22. juli burde håndteres i skolen, i hvert fall det psykososiale aspektet, fra første stund.

I løpet av 2018 ble det for alvor klart at 22. juli ville bli inkludert i Fagfornyelsen. Avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet, Hedda Huse, uttalte til Aftenposten 15. oktober 2018 at de skulle sikre at 22. juli ble omtalt i læreplanene (Eriksen & Drabløs, 2018a).

Kunnskaps- og integreringsministeren, Jan Tore Sanner, fremmet i samme artikkel at undervisning om 22. juli ville gå under et av skolens mest sentrale samfunnsoppdrag, å bygge opp under norske demokratiske verdier. AUF, selve målet for den høyreekstreme terroristen, har siden angrepene fant sted kjempet for å få kunnskap om 22. juli inn i skolen med målsettingen om å forhindre at noe lignende skal skje på norsk jord igjen (Eriksen & Drabløs, 2018a).

Det har imidlertid også vært skepsis knyttet til inkluderingen av 22. juli i den kommende læreplanen. Enkelte lærere uttalt at de opplever det at 22. juli nå blir den første enkelthendelsen i historien som blir eksplisitt nevnt i læreplanen, som en innskrenkning av deres profesjonelle autonomi. De argumenterer også for at inkluderingen går i mot den nye læreplanens målsetting om mer dybdelæring og frihet til lærerne (Eriksen & Drabløs, 2018b). Utdanningsforbundet har på sin side også vært klar på at det burde gis tilstrekkelig faglig rådgivning for lærere for å forhindre at inkluderingen blir gjort på en lemfeldig måte (Eriksen & Drabløs, 2018a).

Det har vært relativt stille blant fagpersoner fra relevante fagfelt i debatten. Derav ble problemstillingen til dette bachelorprosjektet født. Det å undersøke hva sentrale fagpersoner innenfor ulike fagfelt tenker omkring inkluderingen av 22.juli vil rette søkelyset mot ulike forståelser av både læreplanverk, lærerprofesjonen og demokratiopplæring i skolen.

3 Teori

I løpet av litteraturgjennomgangen til oppgaven var det særlig to teoretikere som skilte seg ut som relevante å benytte i analysen av datamaterialet. Den første er John I. Goodlad og hans begrepsapparat knyttet til de fem nivåene i læreplaner og hans forståelse for den sosiopolitiske påvirkningen på utforming av læreplaner. Den andre er Janicke Heldal Stray og hennes omarbeiding og videreutvikling av Arthur og Wright sin tredeling av demokratisk kompetanse i skolen. I de følgende delkapitlene blir disse to teoretikerne redegjort for.

Skillet mellom det norske og det engelske læreplanbegrepet anses som å være en viktig avklaring i forkant av introduseringen av Goodlad sitt læreplanteoretiske begrepsapparat.

I engelskspråklige land brukes begrepet curriculum for læreplan. Sammenlignet med det norske, kan curriculumbegrepet forstås som noe bredere. Det omfatter både formålet med og intensjonen bak det som finner sted i opplæringen i tillegg til det som skjer i de faktiske undervisningssituasjonene (Imsen, 2016, s. 266). En av årsakene til at læreplanbegrepet vil variere fra land til land er at den didaktiske tradisjonen, læreplantradisjonen og den påvirkning det har på utdanning varierer i stor grad (Imsen, 2016, s. 265).

3.1 Læreplaners fem nivåer

Den anerkjente kanadiske utdanningsforskeren John I. Goodlad sine læreplan- og utdanningsmodeller har siden utgivelsen av hans bok *"Curriculum Inquiry"* (1979) hatt stor innflytelse på læreplanforskning. Derav vurderes det som hensiktsmessig å benytte hans bidrag i analysen. Goodlad identifiserer fem læreplannivåer i henhold til når de forekommer og hvordan de fremkommer i læreplanprosessen. De fem nivåene er det ideologiske-, det formelle-, det oppfattede-, det operasjonaliserte- og det opplevde læreplannivået (Goodlad, 1979, s. 58). I henhold til denne oppgavens forskningsspørsmål er det de tre første nivåene som er av størst relevans.

I det ideologiske læreplannivået er det ideene og refleksjonene som ligger bak læreplanen som er i fokus. Dette nivået knyttes gjerne til prosessen før de politiske aktørene er involvert i utformingen av læreplanen (Goodlad, 1979, s. 58). Likevel kan en argumentere for at det skriftlige fagfornyelsesdokumentet langt på vei gir uttrykk for det ideologiske grunnlaget i den kommende læreplanen. Det er særlig dybdelæring, refleksjon, utforskning, kritikk og kreativitet som fremstår som det avgjørende idégrunnlaget. En kan også anse prioriteringen av de tre

tverrfaglige temaene; demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, som indikasjoner på idegrunnlaget bak den kommende læreplanen. Disse tverrfaglige temaene beskrives av Utdanningsdirektoratet som ”samfunnsaktuelle temaer som skal prioriteres i alle fag der det er relevant” (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

Det formelle læreplannivået er den nedskrevne vedtatte læreplanen som i norsk kontekst er bestående av innholdet i og målene for skolens opplæring i bestemte fag. Det er det formelle læreplannivået som betraktes som utgangspunktet for den faktiske undervisningen og opplæringen i skolen av Goodlad (Goodlad, 1979, s. 61).

Til tross for at alle lærere forvalter den samme formelle læreplanen vil hvordan de oppfatter og tolker den kunne variere. Fortolkningene vil avhenge av flere faktorer, deriblant den enkelte lærers utdanningsbakgrunn, erfaringer, tanker og antagelser. Det er ifølge Goodlad hvordan den formelle læreplanen oppfattes som vil ha størst påvirkning og innflytelse på dens realisering. Dette nivået omtales som det oppfattede læreplannivået (Goodlad, 1979, s. 62).

Det operasjonaliserte læreplannivået kan betraktes som omsetningen av den oppfattede læreplanen i praksis, det som faktisk finner sted i undervisningen. Dette nivået er betinget av blant annet ulike rammefaktorer og den enkelte lærers forståelse av og syn på både undervisning og opplæring (Goodlad, 1979, s. 62).

I det erfarte læreplannivået rettes fokuset mot hvordan den enkelte elev opplever læreplanen gjennom den undervisning og opplæring han eller hun deltar i. Elevenes forståelse av læreplanen vil variere ut i fra ulike forutsetninger som kunnskaper, ferdigheter og motivasjon (Goodlad, 1979, s. 62).

Ifølge Goodlad foregår læreplanplanlegging overalt hvor mennesker er ansvarlige for, eller søker etter å planlegge utdanning. Slik kan en si at han har en vid forståelse av læreplanfeltet. Goodlad ser læreplanundersøkelser som et studie av dette arbeidet, hvor han identifiserer spesielt tre saker, problemer og prosesser. Disse er de substansielle, de sosiopolitiske og de teknisk profesjonelle (Goodlad, 1979, s. 27). I henhold til oppgavens forskningsspørsmål er det de sosiopolitiske som vurderes som mest relevant å inkludere. Det sosiopolitiske omhandler i stor grad den sammenhengen læreplanen inngår i det gitte samfunnet. Goodlad argumenterer for at kunnskapspolitikere og andre som arbeider med læreplaner noen ganger vil gå for langt i

å spesifisere deres valg. Konsekvensen av dette vil da ofte bli at skoleledere og lærere ikke opplever stor nok frihet til å ta egne valg i opplæring og undervisning. Slik forstått blir de satt i en posisjon med betydelig ansvar for en mangfoldig elevgruppes kunnskapsmessige progresjon, uten medfølgende autoritet (Goodlad, 1979, s. 31).

Goodlad vektlegger at læreplanpraksis og studiet av det er komplisert ettersom etableringen av læreplaner i stor grad dreier seg om å ta ulike beslutninger. Han vektlegger særlig de normative beslutningene som blant annet involverer valg mellom ulike verdier og interesser, empiriske beslutninger i henhold til datamateriale og valg mellom hva som er foretrukket og hva man har råd til. Det at disse valgene er uløselig sammenvevd er ifølge ham det som særlig kompliserer studiet av læreplanpraksis (Goodlad, 1979, s. 34).

3.2 Om, for og gjennom demokrati

Janicke Heldal Stray argumenterer med utgangspunkt i en omarbeiding og videreutvikling av James Arthur og Daniel Wrights begrepsapparat, for en tredeling i forståelsen av demokratisk kompetanse i skolen (Arthur & Wrights, 2001, s. 9). Formålet med tredelingen er ifølge Stray å gjøre demokratiopplæringen i skolen mer praksisorientert ettersom den representerer tre ulike nivåer for opplæring i demokratisk medborgerskap. Tredelingen består av demokratisk kompetanse som intellektuell kompetanse, verdi – og holdningskompetanse og handlingskompetanse (Stray, 2012, s.21).

Den intellektuelle demokratikompetansen omhandler opplæring *om* demokratiet. Opplæring om demokrati knyttes særlig til det teoretiske, til det kognitive, den såkalte intellektuelle læringen i skolen. Men andre ord er denne kompetansen knyttet til elevenes tilegnelse av kunnskap om demokrati som kan testes med en prøve (Stray, 2012, s. 22). Verdi- og holdningskompetansen fokuserer på læring *for* demokratisk deltakelse. Opplæring for demokratisk deltakelse knyttes til det som gjerne omtales som danning i de skolepolitiske grunnlagsdokumentene *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008), *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004), *Førsteklasses fra første klasse* (NOU, 2002:10), *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU, 2003: 16), formålsparagrafen og læreplanverket. Opplæring på dette nivået sikter blant annet etter å styrke elevenes evne til etisk og kritisk refleksjon over egne holdninger og handlinger, til det som skjer i deres egen samtid og i den politiske kulturen de er en del av (Stray, 2012, s.23). Derav kan en betrakte den demokratiske verdi- og holdningskompetansen som en ferdighet som må tilegnes.

Handlingskompetansen retter fokuset mot læring *gjennom* demokratisk deltagelse. Opplæring gjennom demokratisk deltagelse fokuserer på at elevene skal få muligheter til å praktisere og erfare demokratiske prosesser i skolen. Slik vil de kunne tilegne seg praktiske ferdigheter og kompetanser som vil være nyttige for aktiv deltagelse i demokratiske prosesser senere i livet (Stray, 2012, s. 23).

Disse tre nivåene for opplæring i demokratisk medborgerskap forstås av Stray som en prosess fra teoretisk læring til demokratisk praksis. Elevenes erfaringer med demokratisk praksis i skolen bygger på den kunnskapen og kompetansen elevene har tilegnet seg gjennom opplæring om og for demokratisk medborgerskap (Stray, 2012, s. 22). Stray vektlegger at det ikke er tilstrekkelig å ha opplæring om og for demokrati for at elevene skal være i stand til demokratisk deltakelse. Det tredje nivået, handlingskompetansen og opplæring gjennom demokrati anses derfor som avgjørende for å forankre demokratiopplæringen i praksis (Stray, 2012, s. 23).

4 Metode

4.1 Kvalitativt semistrukturert intervju

Ettersom formålet med dette prosjektet er å belyse inkluderingen av 22. juli i de nye læreplanene fra ulike faglige perspektiv, ble kvalitativt semistrukturert intervju av nøkkelinformanter vurdert som et hensiktsmessig metodevalg. En kan si at det kvalitative forskningsintervjuet sikter etter å få innsikt i hvordan intervjupersoner opplever ulike fenomener. Slik kan en forstå at målet i større grad er å undersøke intervjupersonenes erfaringer, meninger og tanker, fremfor å komme frem til vitenskapelige forklaringer (Brinkmann & Kvale, 2015, s.20). Metodevalget anses derav som formålstjenlig ettersom prosjektets forskningsspørsmål krever kontekstuell forståelse og søker informantenes tanker omkring oppgavens tematikk (Krumsvik, 2014, s. 115). På bakgrunn av dette antas det at intervjuformen vil generere de dataene som behøves for å svare på forskningsspørsmålene (Krumsvik, 2014, s. 98).

4.2 Intervjuguide

Semistrukturerte intervju kan beskrives som både planlagte og fleksible. De tar utgangspunkt i bestemte forskningsspørsmål formulert i en intervjuguide samtidig som en har mulighet til å gjøre justeringer i oppfølgingsspørsmål etter informantenes utsagn. Dette anses som egenarten til det semistrukturerte intervjuet (Krumsvik, 2014, s. 125). Flexibiliteten denne intervjuformen åpner for vurderes som å være avgjørende for å kunne samle inn relevante data i henhold til oppgavens problemstilling.

Prosjektets intervjuguide ble utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene for å sikre god sammenheng i studien (Krumsvik, 2014, s. 126). Intervjuguiden er tredelt med tre til fire intervju spørsmål for hvert tema. Det første temaet handler om informantenes interesse og tilknytning til tematikken med særlig fokus på deres utdanning, fagtilknytning og tidligere arbeid, da det innledningsvis var tenkt at de ikke skulle være anonyme. Det andre temaet omhandler deres tanker om inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen. Det tredje temaet undersøker deres refleksjoner rundt den formålmessige og ideologiske bakgrunnen for inkluderingen. Innenfor samme temainndeling i intervjuguiden er fokuset deretter rettet mot informantenes tanker om potensialet 22. juli har for opplæring og undervisning i demokrati i henhold til hvordan det fremkommer læreplanen. Det fjerde tema betrakter informantenes tanker omkring ordleggingen i læreplanen hvor 22. juli er nevnt samt problematiseringer av potensiell inkludering i kompetansemål.

4.3 Utvelgelsesprosess

På bakgrunn av akademiske kvalifikasjoner, relevante publikasjoner og tilknytning til aktuelle organisasjoner ble nøkkelinformantene vurdert som velegnede representanter for ulike fagfelt. Slik kan en si at utvelgelsen av informantene var basert på bestemte kriterier. Dette omtales gjerne som kriteriebasert utvelgelse i metodelitteraturen (Christoffersen & Johannessen, 2012 s. 50). Samtidig var utvelgelsen både hensiktsmessig og strategisk for oppgavens formål (Christoffersen & Johannessen, 2012 s. 51).

Bakgrunnen for valg av antall informanter ble tatt for å kunne sikre at alle delene av forskningsprosessen ble gjort grundig fremfor å inkludere flest mulig faglige perspektiv. Dette valget ble også underbygget av rådgivning fra veileder begrunnet i prosjektets omfang. Utvalget anses også for å være stort nok til å svare på forskningsspørsmålet og gi en forståelse for tematikken, noe som gjerne omtales som metningspunkt i metodelitteraturen (Thagaard, 2013, s. 65).

Slik det har blitt redegjort for i del 2.6 av oppgaven er ulike fagretninger representert i fagfeltet demokrati i skolen. For å belyse inkluderingen av 22. juli fra flere faglige perspektiv ble det derfor valgt én representant for den statsvitenskapelige retningen, én for den pedagogiske og én fra en av de nevnte interesseorganisasjonene involvert i opplæringstilbudet på Utøya.

Den første informanten anses som en svært sentral aktør innenfor det statsvitenskapelige perspektivet i feltet demokrati i skolen. I tillegg hadde veilederen min kjennskap til informanten fra før, noe som kan ha påvirket informantens valg om å delta i positiv retning. Informanten holder også til i Bergen, noe som var en medvirkende faktor i utvelgelsen. Den andre informanten er fremtredende innenfor den teoretisk pedagogiske retningen. Informanten holder til vanlig til i en annen by enn Bergen, men ble vurdert for å være en så viktig stemme for sitt fagfeltet at å reise for å gjennomføre intervjuet ble ansett som en nødvendighet. I kontaktskrivet ble det også foreslått at intervjuet kunne finne sted over Skype eller lignende videosamtaleprogram om det var ønskelig. Det viste seg imidlertid at informanten i intervjutidsrommet befant seg i Bergen i forbindelse med et forskningsprosjekt. Dette gjorde valget av akkurat denne informanten som representant for det pedagogiske perspektivet enda enklere. Den tredje informanten har hatt en sentral posisjon i utviklingen av opplæringstilbudet ”Demokratiopplæring på Utøya”. Ettersom 22. juli-senteret og Det Europeiske

Wergelandsenteret holder til i Oslo og Raftostiftelsen i Bergen, falt valget på en representant fra Raftostiftelsen.

4.4 Kontakt

Etter å ha mottatt godkjenning for prosjektet fra Norsk Senter for forskningsdata ble informasjons- og samtykkeskriv etter NSDs retningslinjer og personlig invitasjon til prosjektet sendt ut til informantene via e-post. De personlige invitasjonene inkluderte bakgrunn for interesse for oppgavens tematikk og begrunnelse for valg av den enkelte som informant.

4.5 Gjennomføring av intervju

Høringsutkastet til de nye læreplanene, populært kalt Fagfornyelsen, ble publisert 18. Mars 2019, altså i begynnelsen av uke 12. Intervjuene ble derfor gjennomført i uke 13 og 14 ettersom det ble vurdert at informantene behøvde minst én uke på å sette seg inn i høringsutkastet og forberede seg til intervjuet. Det første intervjuet ble gjennomført på en kafé i Bergen sentrum ettersom informanten til vanlig holder til i en annen by. Intervjusted og tid ble foreslått av informanten selv. Likevel burde en påpeke at intervjustedet ikke nødvendigvis er ideelt. Informanten kan ha følt seg mindre tilpass med tanke på eventuelle tilhørere og andre situasjonelle utfordringer med å gjennomføre intervju på et offentlig sted. Dette intervjuet varte i omtrent 30 minutter.

Det andre intervjuet ble gjennomført på et konferanserom i Raftohuset i Bergen, og varte i underkant av en time. Det tredje intervjuet ble gjennomført på informantens eget kontor, og varte i omtrent 30 minutter. Ettersom disse to intervjuene etter informantenes egne ønsker ble gjennomført på deres respektive arbeidsplasser antas det at de opplevde intervjustedet som passende.

Ettersom intervjuet inkluderte konkrete spørsmål om formuleringer i høringsutkastet til Fagfornyelsen fikk informantene utdelt et skriv med de relevante formuleringene. Slik kunne informantene enklere vende tilbake til de eksakte formuleringene underveis i samtalen. De fikk utdelt dette skrevet i forkant av intervjuet og ble forklart hva formålet med å dele det med de var. Slik kunne de også forberede seg på at det i løpet av intervjuet ville bli stilt spørsmål til eksakte formuleringer og muligens gjøre seg opp noen tanker om de underveis.

4.6 Behandling av datamateriale

Intervjuene ble tatt opp på to ulike lydopptakere ettersom det ble vurdert at bruk av én var risikabelt i henhold til teknisk svikt og ellers uforutsette hendelser. I etterkant av intervjuene ble opptakene lastet inn på privat datamaskin med passordkode og slettet fra lydopptakerne med hensyn til informantenes personvern.

Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomført intervju. Det første intervjuet ble transkribert lyd nært. Det vil si at transkripsjonen var fonetisk, en skriftlig representasjon av informantens talemål (Nordisk dialektkorpus og syntaksdatabase, 2013). Men etter å ha undersøkt fordeler og ulemper med fonetisk transkripsjon ble valget tatt om å normere språket. Denne beslutningen ble tatt på bakgrunn av at enkelte informanter ønsket anonymitet samt at mine ferdigheter i fonetisk transkripsjon ikke rettfærdiggjorde informantenes dialekt- og talevariasjon. Bokmål ble valgt som målform på bakgrunn av at det både er oppgavens målform og den målformen som lå nærmest brorparten av informantenes talemål.

4.7 Anonymisering

Det var i utgangspunktet tenkt at informantene ikke skulle være anonyme ettersom formålet med prosjektet var at anerkjente personer innenfor feltet skulle gi sine tanker og meninger om inkluderingen. Imidlertid ville enkelte av informantene forbli anonyme, og valget ble tatt om å anonymisere alle informantene. Organisasjonen Raftostiftelsen ble imidlertid ikke anonymisert, men informanten selv ble det. Mål for å opprettholde anonymiseringen har vært å fjerne pronomen slik at informantene ikke kan gjenkjennes ut i fra kjønn samt å ikke informere om alder, utdanningsbakgrunn eller arbeidssted. I tillegg gjør det at oppgaven ikke publiseres, men brukes som et internt arbeidskrav ved Høyskolen på Vestlandet anonymiseringskravet mindre strengt.

5 Analyse

I det følgende er seks funn fra analysen av datamaterialet presentert. Representanten fra det pedagogiske fagfeltet er heretter omtalt som pedagogen, informanten fra det statsvitenskapelige som statsviteren og informanten fra Rafto som raftorepresentanten. Informantenes sitater er nummerert innenfor hvert tema ved bruk av forbokstaven i deres tildelte navn slik at P1 tilsvarende pedagogens første sitat og S2 tilsvarende statsviterens andre sitat.

5.1 Inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen

Det første funnet i analysen av datamaterialet var at de tre informantene i ulik grad og med ulikt fokus argumenterte mot inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen. Det anses som særlig interessant å analysere hvilke argumenter de legger til grunn for sitt syn på inkluderingen.

Pedagogens argumenter mot inkluderingen var i stor grad knyttet til det formelle og det operasjonaliserte læreplannivået:

P1: "[...] ett av hovedproblemene er at det [...] det blir lagt utenpå faget."

P2: "[...] jeg synes ikke at de skal komme med helt konkrete ting om hva som skal undervises i."

P3: "[...] det som er med denne type kunnskapsstyring er jo at det ofte er vanskelig å se hvordan det skal gjennomføres."

I det første sitatet henvises det til inkluderingen av 22. juli som tverrfaglig tema under bolken demokrati og medborgerskap som noe som blir lagt utenpå faget. I det andre sitatet rettes en overordnet kritikk mot det å inkludere helt konkrete undervisningstema i læreplaner. Disse to sitatene er basert i det formelle læreplannivået. Det tredje sitatet retter fokuset mot utfordringene knyttet til hvordan inkluderingen skal gjennomføres i skolen, altså det operasjonaliserte læreplannivået.

I de følgende sitatene illustrer statsviteren at synet på inkluderingen vil variere ut i fra ulike læreplanperspektiv. Dette fokuset kan sies å i større grad tilhøre det ideologiske læreplannivået ettersom det handler om ideene og synet på læreplaner fra et overordnet perspektiv:

S1: "[...] en kan selvfølgelig se på en læreplan som en samling politiske markeringer [...] der det som står i læreplanene det er liksom sanksjonert som viktig. Så om man ser slik på det så er det jo kanskje ikke så rart at 22. juli er nevnt eksplisitt."

S2: "[...] en kan også se på læreplaner som regulering og kontroll av lærere [...] så kan vi òg si at det er bra at det står presise konkrete ting der, sånn at vi får passet på at lærerne gjør det de skulle gjøre."

S3: "[...] det tredje synet på læreplanen er jo å si at læreplaner er rammer [...] så sett fra den synsvinkelen så er det veldig unaturlig at det står så spesifikke ting i læreplanen."

Statsviteren spesifiserer videre følgende:

S4: "[...] jeg tror i så fall at i de to første variantene så er det helt naturlig og rimelig at det er der, i lys av den siste tenkningen så er det mer problematisk at det er der."

Raftoinformanten argumenterer ut i fra det formelle og operasjonaliserte læreplannivået:

R1. "[...] jeg har et litt sånn vekslende synspunkt på det, for jeg har ikke helt klart å bestemme meg, men mitt utgangspunkt er at jeg er skeptisk til å ha med 22. juli som et eksplisitt tema i læreplanene."

R2. "[...] jeg er redd for at det blir redusert til et lite tema istedenfor at det blir løftet opp til et viktig tema [...] vi må ikke redusere det til at det er kun det 22. juli handler om, hva som skjedde fra a til å. Da er vi på feil spor."

Det første sitatet henviser til det formelle læreplannivået ettersom det omhandler inkludering av spesifikke tema i selve læreplandokumentet. I det andre sitatet er bekymringer knyttet til operasjonaliseringen av læreplanen vektlagt, altså det operasjonaliserte læreplannivået.

Med utgangspunkt i disse sitatene kan en argumentere for at raftorepresentanten har noe større fokus på gjennomføringsevnen til inkluderingen og bekymringer knyttet til dette aspektet sammenlignet med pedagogen og statsviteren. Pedagogen fokuserer imidlertid også på dette da det vektlegges at det er utfordringer knyttet til hvordan det kan gjennomføres. Statsviterens perspektiv legger større vekt på bakgrunnen for læreplaner og deres formål og målsettinger, altså det ideologiske læreplannivået.

Det var ikke forventet at alle informantene i større eller mindre grad ville være skeptiske til inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen. Det anses som særlig interessant at informantene har ulike grunnlag for og perspektiv på hvorfor det ikke burde inkluderes. En kan derav stille spørsmål til hvorfor det nå er inkludert når sentrale representanter fra fagfeltet demokrati i skolen ikke støtter det. Ut fra dette er det interessant å undersøke hva informantene tenker er årsaken til og bakgrunnen for at det nå er inkludert.

5.2 Bakgrunn for inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen

Informantene var nokså samstemte i sine begrunnelser for hvorfor 22. juli nå er inkludert i høringsutkastet til Fagfornyelsen. Statsviteren argumenterte for at hendelsene som fant sted 22. juli er en begrunnelse for og en legitimering av at demokrati burde vektlegges i skolen i større grad:

S1: ”[...] 22. juli i seg selv kan jo ikke lære oss noe særlig om demokrati. 22. juli var jo alt annet enn demokrati [...] men 22. juli er en begrunnelse for at vi må legge vekt på å undervise om demokrati [...] hendelsen er jo et, en legitimering av at vi må legge vekt på demokrati i skolen.”

Pedagogens argumenter kan sies å støtte de fra statsviteren, men det legges i tillegg til følgende:

P1: ”[...] Jeg tror det er en eller annen form for premiss, eller kompromiss her, på samme måten som KRLE.”

Her henviser pedagogen til endringene i religionfagsnavnet fra RLE til KRLE i 27. mars 2015 etter KrF kom i regjering (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 31).

Raftorepresentanten omtaler inkluderingen på følgende måte:

R1: ”[...] det er viktig lærdom, det er jo nesten en ”guilt by inaction”, å ikke undervise om 22. juli, altså man kommer ikke rundt det tema, det er et selvsagt tema.”

Informantenes argumentasjon retter søkelyset mot den sammenhengen læreplanen inngår i samfunnet. Det politiske klimaet i kjølvannet av hendelsene la stor vekt på at det ikke bare var

et fysisk angrep, men et symbolsk angrep på norske demokratiske verdier. Derav kan det argumenteres for at det er en av årsakene til at 22. juli nå er inkludert. Men det kan også sees i sammenheng med både Ludvigsensutvalgets sluttrapport, *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU, 2011:20) og St.meld.28, *Fag – Fordypning – Forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016) ettersom inkluderingen kan betraktes som både en mer omfattende og eksplisitt vektlegging av demokrati og medborgerskap. En kan tolke det slik at informantene betrakter inkluderingen av 22. juli som en politisk markør, noe som får konsekvenser for skolens demokratimandat. Det er derfor relevant å undersøke hva informantene anser som viktige forutsetninger for lærere for at de skal kunne undervise om 22. juli i skolen.

5.3 Læreres forutsetninger for å undervise om 22. juli

I henhold til det operasjonaliserte læreplannivået vektlegger pedagogen og raftorepresentanten læreres forutsetninger for å kunne undervise om 22. juli. De begge argumenterer for tiltak i lærerutdanningen, men på noe ulikt grunnlag.

Pedagogen vektlegger følgende som forutsetninger for at 22. juli kan bli godt inkludert i undervisning i skolen:

P1. ”[...] lærerne må få nødt til å få lov til å føle seg veldig trygge på det de skal undervise i [...] og 22. juli er et veldig utrygt farvann, og det er også, står veldig lite om hvordan skal vi håndtere 22. juli.”

P2. ”[...] altså lærerne må støtte seg på sin egen faglighet [...] det er kjempeviktig at lærerne er veldig gode faglige for da kan de håndtere dette på en helt annen måte enn om hvis de er usikre [...] lærerne må få lære hvordan demokratiopplæring henger sammen med sitt eget fag.”

P3: ”[...] Og da må vi jo tilby lærerne mer enn det vi gjør nå [...] vi må på en måte tilby bedre læring i institusjonene.”

En kan tolke det slik at pedagogen etterlyser litteratur og forskning både på hvordan en kan håndtere 22. juli i skolen og hvordan demokratiopplæring er relatert til bestemte fag i skolen. Det legges også vekt på at demokratiopplæringen burde knyttes til lærerstudentenes egne fag for at de kan oppleve større trygghet i undervisningssituasjonen.

Raftorepresentanten sine argumenter støtter pedagogens og vektlegger læreres trygghet i å undervise om kontroversielle og sensitive tema som en klar forutsetning for å kunne undervise om 22. juli på en hensiktsmessig måte:

R1. "[...] Og da må vi jobbe med lærerne sin trygghet i å faktisk jobbe med tema som kanskje elevene synes er kontroversielle eller sensitive, men og de selv synes er sensitive. Hvis vi ikke klarer å håndtere den biten så klarer vi heller ikke å få 22. juli som et undervisningstema."

Raftorepresentanten argumenterer videre for at det ikke nødvendigvis er elevene som opplever 22. juli som et sensitivt tema, men lærerne:

R2. "[...] Eller er det læreren sin trygghet i klasserommet til å ta opp et sensitivt tema, det tenker jo jeg, men hvem er det sensitivt for? Elevene de underviser vet jo ingenting om 22. juli uansett, for mange av de var jo ikke født da engang [...] Så da er det jo, da tenker jo jeg det at da er det med lærerne som synes det er sensitivt, ikke elevene.

Dette utsagnet er interessant ettersom det retter søkelyset mot læreres tolkninger av elevenes kunnskap om 22. juli. Det at elevene som går i grunnskolen når planen trer i kraft enten ikke var født eller var veldig unge da angrepene fant sted er et tankevekkende poeng i henhold til læreres forståelse av tema som kontroversielt og sensitivt på vegne av elevene. Det må likevel understrekes at elevene kan oppleve det slik til tross for at de ikke husker hendelsene personlig.

Det kan se ut som det er læreres forankring i egen faglighet og trygghet i henhold til å undervise om sensitive tema som 22. juli som vurderes som de avgjørende forutsetningene for informantene. Det vil være interessant å se hvilke tiltak som blir satt inn for å imøtekomme disse utfordringene når Fagfornyelsen blir satt i verk. Ettersom lærere tar utgangspunkt i læreplanen i deres undervisning er det relevant å undersøke hva informantene tenker omkring formuleringene i læreplanen i henhold til både 22. juli og forståelsen av demokrati i ulike deler av planen.

5.4 Forståelse av ”Demokratisk sinnelag” i Fagfornyelsen

I høringsutkastet til Fagfornyelsen knyttes opplæring i hendelsene 22. juli til et demokratisk sinnelag: ”Eit demokratisk sinnelag er avgjerande for at eit velfungerande demokrati skal kunne utvikle seg vidare, og for å førebyggje ekstreme haldningar, handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 bør inngå i opplæringa om dette.” (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Informantene ble spurt om hva de selv la i begrepet demokratisk sinnelag og om de synes det var et selvsagt og forståelig begrep. Et interessant funn her var at samtlige knyttet begrepet til ulike forståelser og opphav, men som likevel viste seg å ligge nokså nært hverandre.

Pedagogen knytter begrepet til EU sitt arbeid med den europeiske demokratiske identitet:

P1. *”Nei, altså akkurat der er jeg litt enig med EU faktisk, som har jobbet ganske mye for å få en sånn europeisk demokratisk identitet, og det handler jo om, egentlig, at du, det du lærer gjør at du, intuitivt har respekt for andre, sant, at du kan være uenig med de, og at du, du gjerne vil argumentere mot, men at du ikke slår de, eller ikke hører på de, eller at du utelukker de fra diskusjoner eller er nedlatende [...] mer en sånn demokratisk identitet enn et sinnelag.”*

Statsviteren knytter også begrepet til europeisk demokratisk diskurstradisjon, men med et noe mer historisk utgangspunkt i henhold til holdningsarbeidet etterfølgende andre verdenskrig:

S1. *”[...] en kan òg sette det inn i en større sammenheng [...] den tenkningen om demokratisk utdannelse som ble nedfelt i UNESCO og etter hvert det vi har fått i Europarådet og i alle disse tyske satsingene på demokratiske, Demokratische Bildung, [...] den var veldig preget av det med sinnelaget [...] men akkurat å bruke det begrepet sinnelag, det er jo litt sånn fjernt sånn samfunnsvitenskapelig [...] Men det er jo ikke vanskelig å se at det er en veldig tung tradisjon som har vært veldig opptatt av det, at demokrati handler om at den enkelte må ha verdisyn og holdninger som er i samsvar med menneskerettigheter og demokrati.”*

Også representanten fra Rafto vender fokuset mot en identitet i større grad og knytter det til noe intuitivt og til en ryggmargsrefleks til likhet med pedagogens beskrivelse av EUs demokratiske identitet:

R1: "[...] en ryggmargsrefleks i møte med menneskerettighetsbrudd, og da snakker vi jo om menneskerettighetsundervisningen, at du reagerer intuitivt, et sinnelag er jo mer en sånn, passiv, eller mer en latent ide om at du kan, hva skal jeg si, at demokrati i deg kan manifesteres ved behov, så det er jo også et uttrykk for et demokratisyn."

Statsviteren spesifiserer videre at fortolkningen av angrepet som et symbolsk angrep er avgjørende for ordleggingen i Fagfornyelsen:

S2. "*[...] rett etterpå så hadde jo Stoltenberg en tale [...] da gir jo Stoltenberg sin fortolkning sant, han kunne jo valgt å fortolke det helt annerledes, han kunne fortolke det som en kriminalsak [...] han kunne valgt en slik hevndiskurs, men i stedet for så valgte han da og si at dette er et angrep på våre demokratiske verdier og så ble det brukt da som en begrunnelse for at vi må svare med å styrke våre demokratiske verdier [...] Og det er jo den, vinklingen som nå faktisk er nedfelt i læreplanen.*"

I tillegg problematiserer Statsviteren begrepet i henhold til at det er individorientert:

S3. "*[...] Det andre med det er jo det at demokratisk sinnelag er veldig individorientert [...] det gjør demokratiet til noe som liksom ligger på den enkelte. Og det er det jo selvsagt, men demokratiet handler jo også veldig mye om fellesskap [...] det er jo en kollektiv dimensjon i demokratiet som blir litt underkommunisert av denne her "deg og ditt sinnelag" [...] hvis demokrati bare er individrettet så vil det produsere avmakt.*"

En kan forstå det slik at informantene opplever benevnelsen "sinnelag" i henhold til demokrati som noe passiv og individorientert i motsetning til den europeiske demokratidiskursens vektlegging av en mer aktiv og intuitiv demokratisk identitet. Dette funnet viser overordnet at semantikk er avgjørende for forståelsen av læreplanen og at ordleggingen kan få konsekvenser for demokratiopplæringen i skolen og med det også skolens demokratimandat. I henhold til dette er det relevant å undersøke hvordan informantene opplever og forstår bruken av demokratibegrepet i Fagfornyelsen.

5.5 Demokratibegrepet i Fagfornyelsen

Det viste seg at informantene var nokså samsvarte i henhold til at de opplever avvik i forståelsen av demokrati i Fagfornyelsen.

Pedagogen vektlegger en manglende avklaring av demokratibegrepet:

P1. [...] Så det min hovedbekymring, faglig, er jo hvilket demokrati vi egentlig snakker om her, og det er de ikke opptatt av.”

Statsviteren og raftorepresentanten vektlegger at demokratibegrepet blir brukt flere steder i læreplanen om ulike aspekter i opplæringen:

S1. *”[...] det er jo noen plasser i overordnet del der det står særlig om demokratiske verdier, men andre deler, andre plasser i overordnet del står det og, finner vi også igjen dette her med demokratiske verdier og da blir det enda verre, da blir det enda mer som blir heftet på der, som demokratiske verdier, og da [...] det illustrer veldig godt det problemet du får da når demokratiet blir, blir for stort, så blir det helt utydelig for oss hva det er for noe.”*

R1. *”[...] de bruker mange demokratibegrep om en annen, og jeg håper og jeg tror at de vet at det er ulike demokratikonsept, men det er ikke alltid de evner å uttrykke det.”*

5.6 Om, for og gjennom demokrati

I henhold til både det formelle og operasjonaliserte læreplannivået er det interessant å undersøke om informantene vektlegger og skiller mellom ulike demokratikompetanser. Det viste seg at pedagogen knytter demokratikompetansene til selve inkluderingen av 22. juli og potensialet det har for demokratilæring, mens raftorepresentanten knytter det til et mer overordnet perspektiv på læreplanformuleringer.

Pedagogen fremmer at inkluderingen av 22. juli i for liten grad fokuserer på den demokratiske handlingskompetansen:

P1: ”Nei, jeg ville ikke hatt den med, det hadde jeg ikke, og jeg ville jo også tatt mye mer, altså her er det mye om og for, og veldig lite gjennom, sant?”

I henhold til en diskusjon om miljødemonstrasjonen blant barn og unge fremmer Raftorepresentanten utfordringer med å se hvilken demokratikompetanse læreplanen vektlegger og manglende fokus på deltakelseskompetanse, som en kan relatere til handlingskompetansen:

R1: ”[...] ville det vært en samfunnsvitenskapelig tenkemåte og metode å oppfordre elevene til å streike? Det vil jo absolutt være en del av medborgerskapet, og en del av demokrati og menneskerettigheter og definitivt miljø, i hvert fall i denne casen her, men for dette er jo mer sånn, du kan tolke dette som en redusering av medborgerskapet til å handle om faglige konsept, faglig metode, tenkemåter og hvordan man forstår samfunnet, og ikke nødvendigvis å faktisk delta i det, sant [...] Lærer du om demokrati, eller er det for eller er det gjennom demokratiet?”

Dette illustrerer at informantene er bevisste ulike demokratikompetanser og bruker de aktivt til å analysere læreplanen og undervisningspraksis.

6 Drøfting

6.1 En mistillitserklæring mot lærere?

Både pedagogens og raftorepresentantens argumenter mot inkluderingen av 22. juli er i stor grad begrunnet i det formelle og operasjonaliserte læreplannivået, hvor de særlig retter fokus mot gjennomføringsevne og lærerpraksis. Men samtidig som de argumenterer for at inkluderingen representerer en innskrenking av læreres profesjonelle handlingsrom og autonomi fremmer de at lærere burde få mer kunnskap om opplæring i demokrati overordnet og håndtering av kontroversielle undervisningstema spesielt. En kan argumentere for at disse forslagene i seg selv demonstrer en mistillit til læreres profesjonelle autonomi ettersom de signaliserer at lærere ikke har den kompetansen som kreves i utgangspunktet.

I henhold til dette kan en òg stille spørsmål om inkluderingen står i motsetning til Fagfornyelsens uttalte målsetting om å bygge på tillit til lærere og tilrettelegge for økt profesjonelt handlingsrom. Det kan tenkes at utviklerne, i tråd med informantenes betraktninger av inkluderingen som en politisk markør, vurderer den ideologiske begrunnelsen for inkluderingen som et moment som veier tyngre enn tillit til lærere. På en annen side kan en si at det i større grad dreier seg om det sosiopolitiske klimaet i kjølvannet av angrepene fremfor en faktisk mistillitserklæring til lærere. Det kan i tråd med dette være viktig å ha i mente at inkluderingen blir betraktet som naturlig og muligens også nødvendig i to av de tre perspektivene på læreplaner som statsviteren legger frem. Ut fra dette er spørsmålet om det representerer en mistillit eller ikke betinget av hvilket læreplanperspektiv en innehar.

6.2 Avvikende demokratiforståelser - konsekvenser for opplæringen?

Informantene har ulike demokratiforståelser, men er samtidig samsvarte i henhold til at Fagfornyelsen har en avvikende forståelse av demokrati. I henhold til dette er raftorepresentantens sitat: ”Jeg håper og tror de vet at det er ulike demokratikonsept”, særlig interessant å drøfte. Informantene er alle representanter for fagfeltet demokrati i skolen og har inngående kunnskap om demokratiteori og betydningen av ulike demokratiforståelser. Det er imidlertid usikkert om de som skal anvende læreplanen, altså da lærere, er like bevisst på dette. Lærere i den norske skolen er en mangfoldig og sammensatt gruppe med ulik erfarings- og utdanningsbakgrunn. Spørsmålet blir da om en kan forvente at lærere faktisk har forståelse for og klarer å skille de ulike demokratibegrepene som blir brukt i læreplanen fra hverandre på en hensiktsmessig måte. En kan argumentere for at om de evner det eller ikke vil ha implikasjoner

for opplæringen de gjennomfører og da også imøtekommelsen av skolens demokratimandat. Dette representerer med andre ord en overordnet problemstilling i henhold til forholdet mellom det formelle læreplannivået og det oppfattede læreplannivået.

6.3 En reduisering av 22. juli til hendelsesbeskrivende undervisning?

Raftorepresentanten er den som uttrykker størst bekymring for måten 22. juli er inkludert på i høringsutkastet. Dette knyttes særlig til ytringer om at hendelsen representerer en viktig lærdom og at et ensartet fokus på handlingene vil føre til en reduisering av 22. juli som tema. I kontrast til raftorepresentantens vektlegging av 22. juli som selvsagt tema i skolen, fremmer statsviteren at 22. juli i seg selv ikke har et utpreget potensial til å lære elevene noe om demokrati. Med andre ord viser det seg at informantene har ulik forståelse for potensialet 22. juli har for demokratiopplæring i skolen.

En kan med rimelig sikkerhet anta at lærere også har ulik forståelse for potensialet 22. juli har for demokratiopplæring. Om det utelukkende undervises om hendelsene den dagen kan en si at undervisningen ikke vil bære nevneverdig preg av demokratiopplæring. Imidlertid er det flere aspekter ved hendelsene som kan anvendes for å illustrere ulike sider ved det norske demokratiet, deriblant rettstatens prinsipper for rettferdig rettsak og demokrati som levesett i henhold til reaksjonene og tryggheten vi fant i nasjonalt samhold i kjølvannet av angrepene. En løsning på utfordringene kunne vært å gi retningslinjer til lærere for hvordan en kan undervise om 22. juli i henhold til den overordnede demokratiopplæringen. Men da blir igjen spenningsforholdet mellom regulering og kontroll av lærere og deres profesjonelle autonomi aktualisert. Likevel er det viktig å diskutere verktøy og tiltak som kan støtte lærere, om bare med hensikt om å rette fokuset mot dette spenningsforholdet i henhold til undervisning om 22. juli.

7 Konklusjon

Denne oppgaven har vist at sentrale fagpersoner innenfor feltet demokrati i skolen har ulik forståelse for inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen og dets implikasjoner for demokratiopplæring i skolen. I henhold til det første forskningsspørsmålet kom det frem i analysen at ingen av informantene var spesielt støttende til inkluderingen. Det er viktig å påpeke at de til tross for å være samstemte i dette, hadde ulike perspektiv og bakgrunner for sine begrunnelser. Pedagogen og raftoinformanten fokuserte i større grad på det formelle og operasjonaliserte læreplannivået, mens statsviterens argumenter var begrunnet i det formelle og ideologiske. Det viste seg at informantene var nok så samstemte i sine forklaringer for hvorfor det nå er inkludert i henhold til deres forståelse av inkluderingen som en politisk markering. Informantene trakk også nok så like linjer til europeisk demokratidiskurs i henhold til ordleggingen i Fagfornyelsen med vekt på ”demokratisk sinnelag”. De var også enige i at demokratiforståelsen i Fagfornyelsen var nok så lik den i LK06 i henhold til at den fortsatt inkluderer ulike demokratibegeper og demokratikonsept uten å skape et klart skille av de.

Evalueringen av inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen hviler på et premiss hvor dens grad av suksess er relatert til hvordan dens intensjoner operasjonaliseres og realiseres i skolen. Derav vil et spennende perspektiv å undersøke videre med utgangspunkt i denne oppgaven være lærerpraksis. Hvordan lærere tolker inkluderingen og hvordan de tenker det er hensiktsmessig å undervise om tematikken i henhold til det overordnede demokratimandatet kan være interessante forskningsspørsmål.

8 Litteraturliste

- Anker, T & von Der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 85-96. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar_terror_ties_i_hjel_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr
- Arthur, J. & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School* (1. utg.) London: Routhledge.
- Askling, B, Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L. (...) & Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ballangrud, B.B. & Stenshorne, E. (2014). Ledelsens muligheter og utfordringer som demokratisk organisasjon. I Biseth H. & Madsen, J. (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (1. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. & Stray, J.H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berger, J.E. (2012) Citizenship: utdanning til demokratisk medborgerskap i England. I Berge, K.L. & Stray, J.H. (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Biseth, H. (2019). *Demokrati & medborgerskap – i et tverrfaglig perspektiv*. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/edb74cdc413d4001976a2fdf268eea71/20190124-demokrati-og-medborgerskap---heidi-biseth-usn.pdf>
- Biseth, H. & Madsen J. (2014). *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Børhaug, K. (2018). Demokrati i den nye læreplanen. I *Bedre Skole 2018*, 3, 18-24.
- Børhaug, K. & Solhaug, T. (2012). *Skolen i demokratiet demokratiet i skolen* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K, Haugaløkken, O.K, Solhaug, T. & Stugu, O.S. (2012). *Skolen, nasjonen og medborgaren* (1. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Det Europeiske Wergelandsenteret (2019a). *Demokratilæring på Utøya*. Hentet fra <http://nor.theewc.org/Content/Hva-vi-gjoer/22.-juli-og-demokratisk-medborgerskap/Demokratilaering-paa-Utoeya>
- Det Europeiske Wergelandsenteret (2019b) *Lærerkurs*. Hentet fra <http://nor.theewc.org/Content/Hva-vi-gjoer/22.-juli-og-demokratisk-medborgerskap/Laererkurs>
- Eriksen, D. & Drabløs Ø.T. (2018a, 18. oktober) Nå kommer læreplanene som tar 22. juli inn i skolen: – Umulig å lære bort uten hatet som lå bak. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/na-kommer-laereplanene-som-tar-22.-juli-inn-i-skolen-1.14247877>
- Eriksen, D. & Drabløs Ø.T. (2018b, 17. Oktober). Lærer reagerer på at 22. juli skal inn i læreplanen. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/laerer-reagerer-pa-at-22.-juli-skal-inn-i-laereplanen-1.14252077>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice* (1. utg.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Halvorsen, K. (2011). *Brev til skolene*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/brev/brev_til_kommuner_fylkeskommuner_220711.pdf
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - Ei innføring* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St. Meld. Nr. 30 (2003-2004)) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen*. (St. Meld. Nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)*(Prop. 82 L.). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-82-l-2014-2015/id2402777/>

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – fordypning – forståelse*. (Meld. St. 28 (2015–2016))
Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?q=fag%20og%20fordypning>
- NRK (2011, 21. August). Skolene får terrorhandlingen 22. juli inn i læreplanen. *NRK*.
Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/22.-juli-gar-inn-i-laereplanen-1.7758019>
- Nordisk dialektkorpus og syntaksdatabase (2013). *Transkripsjon*. Hentet fra
<http://www.tekstlab.uio.no/nota/NorDiaSyn/transkripsjon.html>
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse: forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. (82-583-0649-9). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke: forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (82-583-0713-4). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2011: 20 (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. (978-82-583-1117-8). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringsloven (2009). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Skjeggstad, O.S. (2019). *Læringsutbytte – definisjoner og dimensjoner*. Hentet fra:
<https://www.utdanningsforbundet.no/varpolitikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2019/laringsutbytte--definisjoner-og-dimensjoner/>
- Stray, J.H. (2010). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence=>
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stray, J.H. (2012). Demokratipedagogikk. I Berge, K.L & Stray, J.H. (Red.) *Demokratisk medborgerskap i skolen* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – Ei innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Råd om oppfølging av elever etter 22. juli fra Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/Oppfolging-etter-22-juli/>
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Økt kompetanse – bedre læring*. Hentet fra
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf

Utdanningsdirektoratet (2018). *Hva er fagfornyelsen?*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:

<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notaId=749>

Øzerk, K. (2006) Læreplanbegrepet og læreplantenkninger. I Øzerk, K. (Red.),

Opplæringsteori og læreplanforståelse. Oslo: Oplandske Bokforlag.

9 Vedlegg

9.1 Intervjuguide

1. Erfaring og utdanningsbakgrunn

- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hva har du tidligere arbeidet med knyttet til demokratiundervisning i skolen?
- Hva er din stilling nå?

2. 22. juli i Fagfornyelsen: Konkret

- Det har over lengre tid vært debatt omhandlende inkluderingen av 22. juli i læreplanen. Hva er dine tanker om at 22. juli nå eksplisitt blir nevnt i den overordnede delen i samfunnsfagplanen under tverrfaglige tema?
- Hva tenker du er viktigst å fokusere på i henhold til opplæring og undervisning i demokrati i henhold til hendelsene 22. juli i skolen?

3. 22. Juli i Fagfornyelsen: Bakgrunn.

- Hva tenker du formålet med eller tanken bak inkluderingen er?

4. 22. Juli i Fagfornyelsen: Formuleringer

Gi informantene skrevet hvor 22. juli eksplisitt blir nevnt.

- Det er under delen ”tverrfaglige tema” i læreplanen for samfunnsfag at 22. juli eksplisitt blir nevnt. Der knyttes det særlig til ”*et demokratisk sinnelag*” for videreutvikling av et velfungerende demokrati og for å forhindre ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme ettersom det står at ”Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 *bør* inngå i opplæringen om dette”.
- Først og fremst lurer jeg på hva du tenker om denne formuleringen?
- Hva tenker du om fokuset på ”et demokratisk sinnelag”?
- Hva legger du i begrepet ”demokratisk sinnelag”?
- Slik jeg tolker det er det nærmeste Fagfornyelsen kommer til å definere demokratisk sinnelag under ”verdier og prinsipper” hvor det står følgende: ”Faget skal bidra til å bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom *samfunnsfaglige tenkemåter og metoder* skal elevene utvikle et aktivt medborgerskap bygd på etisk bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av kulturelt mangfold.”
 - Tenker du at denne forståelsen samsvarer med din forståelse av begrepet ”demokratisk sinnelag”?

- Hva tenker du om at utviklerne har valgt å rette fokuset mot ”et demokratisk sinnelag” i henhold til hendelsene 22. juli i læreplanen?
- Hva ville du selv fokusert på i undervisning og opplæring i henhold til kunnskap om terrorhandlingene 22. juli?
- Hva tenker du om at 22. juli ikke eksplisitt blir nevnt i kompetansemålene slik som blant annet Holocaust blir i kompetansemålene for etter 10. Trinn: ”Gjøre rede for årsaker til terrorhandlinger og folkemord som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger kan forebygges.”?

9.2 Informasjons- og samtykkeskjema

1. Prosjektets formål

Formålet med prosjektet er å belyse ulike faglige perspektiv på inkluderingen av 22. juli i Fagfornyelsen, samt hvordan inkluderingen kan brukes som utgangspunkt for demokratiopplæring i skolen.

Prosjektet vil undersøke hvilke muligheter ulike nøkkelinformanter mener inkluderingen av 22. juli gir for demokratiopplæring i skolen. Forskningsspørsmålene vil inkludere tanker omkring den ideologiske bakgrunnen for inkluderingen og hvilke demokratiforståelser og perspektiver informantene mener ligger til grunn. De vil inkludere spørsmål om potensialet og mulighetene inkluderingen av 22. juli har for opplæring og undervisning i demokrati i skolen.

Prosjektet er en bacheloroppgave i vitenskapsteori og forskningsmetode med fordypning i samfunnsfag for lærerutdanningen ved Høyskolen på Vestlandet avdeling Bergen.

Det er Høyskolen på Vestlandet som er ansvarlige for prosjektet.

2. Hvorfor du fikk forespørsel om å delta i prosjektet

Anonymisert

3. Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

4. 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 ved Høyskolen på Vestlandet er undertegnede, Tonje Børve Sørdal, og bachelorveileder Anders Daniel Faksvåg Haugen.

5. Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.19. Ved prosjektslutt vil personopplysningene og lydopptakene slettes.

6. Dine rettigheter

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

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

7. Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

8. Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student, Høyskolen på Vestlandet: Tonje Børve SørDAL, på epost (tonjeborvesordal@gmail.com) eller telefon: 40 61 13 36
- Veileder, Høyskolen på Vestlandet: Anders Daniel Faksvåg Haugen, på epost: (anders.daniel.faksvag.haugen@hvl.no) eller telefon: 97 08 37 73.
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, på epost (personvernombod@hvl.no) eller telefon: 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anders Daniel Faksvåg Haugen

Prosjektansvarlig

Anonymisert

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: ”Inkludering av 22. juli i Fagfornyelsen – faglige perspektiv” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes.
- at opplysninger om meg anonymiseres slik at jeg ikke kan gjenkjennes.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)