

Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i “Demokratilæring på Utøya”, og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?

Pia-Helene Amundsen



Masteroppgave ved Institutt for statsvitenskap ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2020

Antall ord: 35 692

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg det nasjonale utdanningsprosjektet «Demokratilæring på Utøya», og undersøker problemstillingen: «Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011»? Fremstillingen av demokratiet tar utgangspunkt i fire 22. juli-fortellinger, som alle har ulike innfallsvinkler til hva det norske demokratiet kan bli, i etterkant av terroren 2011. Disse fortellingene er typologisert av Claudia Lenz (2008), og de er *demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldfortellingen og beredskapsfortellingen*. Jan og Aleida Assmanns (1999) kollektive identitetsteori danner sammen med Jeffrey C. Alexanders (2012) traumeteori det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I tillegg benytter jeg meg av diskursteori, representert først og fremst av Chantal Mouffe (2015), og av retorisk analyse som et supplement (Lund & Tønnesson, 2016; Black, 1999; Wander, 1984).

Den teoretiske innfallsvinkelen er at toneangivende aktørers konstruksjon av en felles kollektiv identitet sensommeren 2011, i lys av traumet forbundet med terroren 2011, bidro til det oppgaven ser som demokratifortellingens hegemoniske dominans på «Demokratilæring på Utøya».

Jeg vil i oppgaven besvare tre forskningsspørsmål: Hva gjør at noen historier får større gjennomslagskraft enn andre? Hvem får lov til å «uttale seg» om hendelser? Hvordan kan et samfunn forvalte minner om et nasjonalt traume gjennom verdibasert opplæring til ungdom? For å besvare forskningsspørsmålene benytter jeg meg av tekstanalyse av sentrale tekster, både fra sensommeren 2011 og fra undervisningen i «Demokratilæring på Utøya» i dag. I tillegg bidrar syv intervjuer med undervisere fra prosjektet til å kaste lys over det hele.

Ut fra mitt materiale vil jeg konkludere med at «det norske demokratiet», slik det står frem i «Demokratilæring på Utøya» sannsynligvis hadde hatt en annen form og innhold, dersom ideen om det norske demokratiet som jeg finner i de toneangivende tekstene jeg har valgt ut, ikke ble hegemoniske. Muligens hadde prosjektet heller ikke sett dagens lys.

Forord

Først og fremst vil jeg gjerne takke de syv informantene som frivillig og med stor entusiasme stilte opp til intervju i masteroppgaven min. Uten de mange gode refleksjonene, humøret og viljen til å gjennomføre samtalen, på tross av korona-situasjonen, hadde jeg ikke klart å gjennomføre oppgaven. Jeg vil også rette en spesiell takk til de fire institusjonene som er involvert i «Demokratilæring på Utøya», Det europeiske Wergelandsenteret, Rafto-stiftelsen, Utøya AS og 22. juli-senteret, som velvillig og med stor raushet har åpnet opp for informasjon og tilgang til prosjektet.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Øivind Bratberg, som må være den mest dannede person jeg kjenner. Uten din entusiasme, din faglige støtte og dine motiverende og gode ord, hadde jeg neppe klart å gjennomføre dette. Tusen takk, Øivind, det vil jeg aldri glemme. Alle upresisheter, skrivefeil og lodne argumenter tar jeg helt og holdent på egen kappe.

Jeg vil takke søsteren min og mamma for at dere alltid, alltid har hatt en sterk tro på meg. Og sist, men ikke minst vil jeg sende en ekstra tanke til dere som er rundt meg hver dag: Takk for tålmodigheten, Håkon, som har trådt til og hjulpet meg med språket og med livet, og Astrid: Nå kan mamma faktisk være med og gå tur i helgene, hun også.

Det gleder jeg meg til.

Takk!

Kapittel 1: Innledning	6
«Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?»	7
1.1. Problemstilling:	9
«Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?»	9
1.2 Teoretiske perspektiver	11
1.3.Forskningsdesignet	14
1.4.Oppsummering	15
Kapittel 2: Teori	17
2.1. Kollektive minner	17
2.2. Konstruksjonen av nasjonale narrativ i møtet med traumer	21
2.3. Uenighetsfellesskapet	25
2.4. Diskursanalyse, diskursteori og Chantal Mouffe	27
2.5. Retorisk analyse	32
2.6.1 Teori oppsummert og noen veier fremover mot analysen	36
2.6.2. Metodiske refleksjoner	37
Kapittel 3: Arven etter 22. juli	39
3.1. Et eksempel på bruk av traumet: hvem gjorde dette mot oss?	39
3.2. Hva består «arven» av, og hvordan kan den forstås ut fra tiden den ble konstruert i?	41
3.3. Tekstene, analyse	43
3.3.1. Jens Stoltenberg, tale på Rådhusplassen, 25. juli 2011	43
3.4.2. Kronprins Haakon Magnus, tale på Rådhusplassen, 25. juli 2011	47
3.4.3. Jens Stoltenberg, tale i Central Jamaat-moskeen, 29.juli 2011	51
3.4.5. Tale ved Nasjonal minnemarkering, Jens Stoltenberg, 21082011	52
3.5. Arven etter 22. juli, en oppsummering	54
Kapittel 4: Undervisningsopplegget på tredagerssamlingen «Demokratilæring på Utøya»: En analyse	57
4.1. Et kollektivt minne bygges opp: En kort gjennomgang av dramaturgien i «Demokratilæring på Utøya»	57
4.2. 22. juli-senterets undervisningsopplegg	58
4.2.1. Undervisningen i regi av 22. juli-senteret: eksemplet «Høyblokka»	59
4.2.2. Undervisningen i regi av 22. juli-senteret: eksemplet «Hva skal vi lære bort om 22. juli»	61
4.2.3. Oppsummering	63
4.3.Undervisningen på Utøya: Demokratilæring på Utøya, dag 2 og dag 3	64

4.3.1. Øvelsene Ta et skritt frem/Ta stilling til/Enig-Uenig/ Reagere på hatprat/Hva er verst _____	64
4.4. Dramaturgien i undervisningsopplegget sett under ett: «Å instruere til autonomi» _____	68
4.5.Noen oppsummerende konklusjoner _____	72
Kapittel 5: Kritiske refleksjoner _____	75
5.1. «Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?» _____	75
5.1.2 Demokratiforståelse på Utøya, et diskursteoretisk blikk på <i>demokratiet</i> _____	76
5.1.3. Demokratiforståelse fra toneangivende aktører sensommeren 2011: Et blikk på «Rosekvelden» _____	79
5.2.1. Demokratilæring på Utøya: Skolenes berøringsangst _____	80
5.3.1 Demokratilæring på Utøya med Mouffe, Iversen og Habermas _____	82
5.4.1. Minnekonstruksjonen Utøya og ungdommene _____	86
5.5.1. De ulike fortellingen om 22. juli ved Claudia Lenz _____	89
5.5.1 Utøya og Arbeiderbevegelsen _____	90
Kapittel 6: Konklusjon _____	93
«Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?» _____	93
6.1. Hva gjør at noen historier får større nedslagskraft enn andre, og hvem får lov til å «uttale seg» om hendelsen? _____	93
6.2. Hvordan kan et samfunn forvalte minner om et nasjonalt traume gjennom verdibasert opplæring til ungdom? _____	95
7. Litteraturliste _____	98
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til undervisere i prosjektet _____	104
<i>Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gi et bilde av demokratiforståelse, slik det kommer til uttrykk i undervisningsopplegget knyttet til «Demokratilæring på Utøya». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. _____</i>	<i>105</i>
Formål _____	105
Hva innebærer det for deg å delta? _____	105
Vedlegg 2. Intervjuguide _____	108
Vedlegg 3. NSDs vurdering av prosjektet _____	109
Vedlegg 4. Utdrag fra intervjuer, anonymisert _____	111

Kapittel 1: Innledning

Den jublende befolkningen som løp ut i gatene i seiersrus etter at Tyskland var erklært overvunnet i maidagene 1945, kan på mange måter sies å ha lagt grunnen for et dominerende bilde av Norges frimodige og organisasjonsmessige motstand mot okkupasjonsmakten. Symbolske handlinger som blant annet binders på jakkeslaget, det erklærte hatet mot Quisling og Nasjonal Samling, den nasjonale idretts- og lærerstreiken i 1942; slo fast at «Norges klare grenser for hvor langt okkupasjonsmakten kunne forme Norge» (Lange, 1998, s. 95) tydelig kunne tegnes opp. Historiker Even Lange peker på at grunnlaget for denne motstanden og iveren etter å samordne oppbyggingen av landet etter krigen kom fra «1930-årenes fellesskap på tvers av gamle skillelinjer», noe Stein Rokkan også tar for seg i sitt kjente verk om partisystemet i Norge (Stat, nasjon, klasse, 1987, s. 111-205).

Hva har jubelen i 1945 med 22. juli å gjøre? I denne oppgaven ønsker jeg å vise at det ikke er så rent lite, diskursteoretisk og minnemessig sett.

Den dominerende fortellingen om gode nordmenns motstand hadde nemlig en slagside. I nåtidig forskning har både historiker Marte Michelet (2014) og lekmann Frode Fanebust (2009), i tillegg til tallrike andre forskere, presentert bilder som ikke passer inn i historien om det fredselskende, moralsk høyverdige Norge, slik det blant annet fremstilles (og problematiseres) i en rapport fra NUPI¹ (Leira, 2007, s. 1-38). Historien om deportasjonen om jødene, historien om rettsoppgjørets mørke sider.

Diskursteori har ikke til hensikt å «avsløre» urettferdigheter som sådan, og det er ikke det jeg ønsker å gjøre her. Det spennende med diskursteori er nettopp å forsøke å avklare hva som fører til at noen historier får større nedslagskraft enn andre. I tillegg ønsker teorien å sette søkelyset på hvem som får lov til å «uttale seg» om hendelser – altså hvem som får tilgang til å «tukle» med minnene vi har.

Ifølge diskursteori er alt potensielt i endring – noe vi ser i historien om andre verdenskrig i Norge. Det finnes ingen «sannhet» om «hvordan det egentlig var» – men det finnes noen historier som ikke blir presentert i samme grad som de andre. Og det kan være et potensielt demokratisk problem. Det er denne problematikken denne oppgaven ønsker å bidra til med følgende problemstilling:

¹ Norsk Utenrikspolitisk Institutt.

«Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?»

Terrorangrepet på Regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011 begynner å bli en stund siden, i alle fall for alle de som hverken var født eller gamle nok til å huske så veldig mye fra selve dagen. Hvordan kan et samfunn forvalte minner om et nasjonalt traume gjennom verdibasert opplæring til ungdom?

Nasjonale traumer gir et ekstra behov for å samles om en felles fortelling om hva det kollektive svaret skal være. Terroren 22. juli ga opphav til et helt særegent nasjonalt traume der en del av svaret må uttrykke hva det norske demokratiet skal være og hvordan det bør vernes. Men en «felles» fortelling kan by på utfordringer, som jeg vil vise i denne oppgaven.

«Demokratilæring på Utøya»² er en nasjonal, kostnadsfri tredagerssamling i regi av det statlige 22. juli-senteret, det privateide Utøya AS og organisasjonene Det europeiske Wergelandsenteret³ og Rafto-stiftelsen. Deltagerne er ungdommer på 9. og 10. trinn fra skoler over hele landet. 24 elever, sammen med lærerne sine, samles for å lære om demokrati og menneskerettigheter på steder hvor «demokratiet virkelig har blitt satt på spill», nemlig åstedene/minnstedene Regjeringskvartalet og Utøya.

Prosjektet kan ses som en måte å forvalte minnet om terrorhendelsen på. Men hvilke dilemmaer åpenbarer seg når *demokratiet* og meningsbrytning er en vesentlig del av den fortellingen som ungdommen skal gis? Det erklærte formålet med prosjektet er å bidra til «demokratisk kultur» (Det europeiske Wergelandsenteret, 2017) blant oppvoksende ungdom. Hvordan bidrar prosjektet til å fremme dette? Er ideene og verdiene som ble løftet frem høsten 2011, til stede i undervisningsopplegget i dag, og i så fall i hvilken grad og i hvilken form?

Denne oppgaven skal rette et diskursteoretisk blikk mot undervisningsopplegget som ligger til grunn for prosjektet. Jeg skal forsøke å trekke noen linjer fra det mange kaller «arven fra 22. juli» til den praksisen vi finner på Utøya i dag.

² Se nettsiden: theewc.org, hvor prosjektet presenteres utførlig.

³ Det europeiske Wergelandsenteret er et «ressurssenter for interkulturell forståelse, menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap» (www.theewc.org). Det ble etablert av Europarådet i 2008, med hovedsete i Oslo.

For å svare på problemstillingen min vil jeg bruke diskursteori, kollektiv minneforskning (som både utfyller og overlapper med diskursteoretiske bidrag) og retorisk analyse som et supplement. Jeg vil også presentere Lars Laird Iversens modell om «Uenighetsfellesskap» (2014), som er relevant for prosjektet på flere måter, blant annet fordi en del av kildematerialet til underviserne i prosjektet er en artikkel av Iversen.

Et traume, som en terrorhendelse, kan gi et behov for en særlig betydningsfull og meningsbærende fortelling, som jeg skal vise i teorikapittelet mitt. Men hvilken fortelling samler man seg om?

Det ble etablert en narrativ om Norges respons på terroren høsten 2011, som jeg vil vise i kapittel 3: «Norge bestod prøven» (Stoltenberg, 2011a). I denne fortellingen ble det pekt på sentrale verdier som fremtidige generasjoner skulle ta del i, og som skulle definere det «nye, norske *vi*». Dette var verdier som åpenhet, toleranse, demokrati og samhold, blant flere – verdier som alle er vide og åpne for ulike fortolkninger.

Jeg vil holde et ekstra øye med *demokrati* i denne oppgaven, både fordi temaet i prosjektet er «Demokratilæring» og fordi *demokrati* og *demokratisk medborgerskap* er sentrale begreper i den kommende Fagfornyelsen i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

For å etablere «arven fra 22. juli» slik den stod frem høsten 2011, vil jeg ta for meg tre tekster av statsminister Jens Stoltenberg fra juli og august 2011, altså i den umiddelbare tiden etter angrepet (Stoltenberg, 2011a,b,c). Jeg vil også ta for meg en tale av kronprins Haakon Magnus i juli 2011 (Kronprins Haakon Magnus, 2011). På grunnlag av denne sammenfattende analysen av meningsinnhold vil jeg gå nærmere inn i noen kritiske perspektiver på forvaltningen av arven fra 22. juli. Det er etter min mening en nødvendig del av det offentlige ordsiftet og «reell og fri meningsbrytning», som er grunnlaget i et selvrefleksivt og deliberativt demokrati.

Etter at jeg ble tilknyttet prosjektet «Demokratilæring på Utøya» som underviser, har jeg gjort meg mange tanker om hvordan demokratiet utfordres i møtet med traumatiske hendelser, og hvor viktig det er med muligheten for fri og herredømmefri deliberasjon innenfor demokratiets rammeverk, som filosofen Jürgen Habermas er opptatt av. Habermas (1929-) har inspirert til kritisk pedagogikk i skolen, som igjen springer ut av kritisk teori og den tyske Frankfurterskolen på 1930-tallet (Teige, 2016, s. 109). Denne pedagogikken konsentrerer seg om å bevisstgjøre barn og pedagoger om den skjulte makten i skolen – det at kunnskap og sannhet er et uttrykk for en samfunnsmessig interesse. Kritisk pedagogikk tror

på muligheten for å forbedre samfunnet gjennom oppdragelse – og i særdeleshet å demme opp for det de kaller politisk danning, indoktrinering og propaganda.

Rammebetingelsene for demokratiet er i endring i lys av globaliseringen, og det har kanskje aldri vært mer viktig å sette søkelyset på demokratiets grunnleggende spilleregler.

Ikke minst er det interessant og nødvendig å diskutere Habermas' deliberative demokrati og diskursteoretikeren Chantal Mouffes radikale demokrati (Mouffe, 2015) i lys av det Lars Laird Iversen kaller «Uenighetsfellesskap» (Iversen, 2014), som vi muligens kan ane sporene av på Demokratilæring på Utøya. Uenighetsfellesskapet postulerer at det ikke bare er konsensus og felles verdier som får fellesskap til å fungere (Kvamme, 2016, s.67). Er det dette vi kan se i prosjektet på Utøya?

Ingerid S. Straume skriver i artikkelen «Danning» at «et samfunn som holder liv i sitt eget betydningsgrunnlag, er et refleksivt samfunn som er i stand til å fornye seg selv på en bevisst, ikke-vilkårlig måte. I et slikt samfunn blir også utdanningen, eller danningen, gjenstand for stadig nye spørsmål» (Straume, 2016, s.57).

Et vesentlig spørsmål å stille seg når det kommer til «Demokratilæring på Utøya», er om det legges til rette for en demokratifortelling med kritisk tenkning og problematisering av det «demokratiske medborgerskapet» som kjerne. Eller snakker vi heller om en lukket fortolkning av en terrorhendelse, hvor ungdommer skal opplæres i «riktig» tenkning om det norske demokratiet og om retningen på samfunnet? Hvilke rammer for meningsbrytning og meningsdannelse legges det til rette for i «Demokratilæring på Utøya» i dag?

1.1. Problemstilling:

«Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?»

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan «arven fra 22. juli» forvaltes i dag i prosjektet «Demokratilæring på Utøya». I den forbindelse blir det viktig å bringe klarhet i hva som står som de sentrale lærdommene sensommeren 2011. I en slik søken er det tydelig at det har vært vesentlige premissleverandører og at de består av en håndfull helt sentrale tekster.

Først vil jeg analysere statsminister Jens Stoltenberg og kronprins Haakon Magnus' taler fra sensommeren 2011. Jeg har valgt ut disse tekstene fordi de anses som sentrale i utviklingen av et demokratisk «narrativ» om Norges møte med terroren høsten 2011 (Rafoss, 2015; Bye & Jensen, 2016). Jeg vil tilnærme meg tekstene med et diskursanalytisk, narrativt blikk. Jeg vil forsøke å sammenfatte hva «Arven fra 22. juli» skulle bestå av, slik det fremkommer i tekstene, med et særlig fokus på demokrati-diskursen. Dette fordi undervisningsopplegget, som jeg så vil analysere ut fra det jeg finner om «Arven fra 22. juli», nettopp har som siktemål å utvikle «demokratisk medborgerskap» blant ungdom. Derfor er «demokrati-fortellingen» av særlig interesse i denne oppgaven.

For å besvare min problemstilling vil jeg gjennomføre en analyse av materialet i to sekvenser, som først vil behandles hver for seg, men i selve diskusjonen av funnene vil de selvsagt opptre sammen.

Først vil jeg gå tilbake til høsten 2011, og etablere ideene om det norske demokratiet som kom til uttrykk da. Jeg vil spesielt ta for meg statsminister Jens Stoltenbergs taler i tiden etter hendelsen, og hans rolle i en såkalt «demokratidiskurs». Begrepet «demokratidiskurs» henter jeg fra Claudia Lenz' artikkel «22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden» (Lenz, 2018).

I denne diskursen ble det gitt uttrykk for ideer om det norske demokratiet som man ønsket skulle ha varige implikasjoner for ettertiden – et Norge før og etter 22. juli. Jeg har valgt Jens Stoltenbergs taler som uttrykk for denne diskursen fordi talene både i samtida og i ettertid ses på som representative for et «følelsesmessige behov» i befolkningen sensommeren 2011 (Bye & Jenssen, 2016). I tillegg tar jeg for meg kronprins Haakon Magnus' tale til Rosetoget 25. juli 2011. I analysen av talene støtter jeg meg på Tore Witsø Rafoss' artikkel «Meningsløs terror og meningsfylt fellesskap» (Rafoss, 2015), og Kaja Bye og Anders Todal Jenssens «Da sorg og sinne ble åpenhet og toleranse?» (Bye & Jenssen, 2016), som henholdsvis tar for seg traumatiske narrativ og den retoriske situasjonen. Jeg vil også benytte meg av Marie Lund og Johan Tønnessons analyse av «Kongens tale ved Hagefesten 2016» (Lund&Tønnesson, 2017) som jeg mener metodisk er svært relevant for min oppgave.

Materialet jeg har presentert så langt, vil jeg bruke for å spenne opp et lerret for ideene om det norske demokratiet, slik det stod frem i lys av den traumatiske hendelsen høsten 2011.

Med dette som bakteppe vil jeg ta for meg undervisningsopplegget som brukes i «Demokratilæring på Utøya». Er det fortsatt de samme ideene om «det norske demokratiet»

vi kan se? Har «arven» høsten 2011 «overlevd» tidens tann og en ny kontekst? Hva er det egentlig vi skal lære bort om 22. juli, om demokratiet og om demokratisk kultur?

For å gi et inntrykk av dette vil jeg analysere undervisningsoppleggets formulerte instruksjoner i papirform, ved siden av å gjennomgå dramaturgien i hele tredagers-samlingen sett under ett. Jeg vil også intervju formidlere som underviser elevene i «Demokratilæring». Hvilke ideer identifiserer underviserne selv i opplegget? Hva betoner de?

Formidlerne er et viktig mellomledd mellom undervisningsopplegg og elev. Det er de som til syvende og sist er undervisningens reelle ansikt utad, det er dem elevene møter der ute. Derfor mener jeg at det er relevant å trekke dem inn i analysen av undervisningsoppleggets ideer.

Noen av formidlerne er også direkte involvert i utviklingen av prosjektet, noe som har kastet lys over flere aspekter ved «Demokratilæring på Utøya», utover undervisningsoppleggets grunnideer. Det har gitt tilgang til en rikere forståelse av tankene bak prosjektet og mulige implikasjoner av det.

Kapittel to gir en presentasjon av analyseverktøy og refleksjon rundt metode og egen forskningspraksis. Kapittel tre tar i bruk analyseverktøyene fra kapittel to når jeg avgrenser «arven fra 22. juli» til det som ble «fastlagt» høsten 2011. Kapittel fire vil gå inn på undervisningsopplegget med de samme verktøyene. Her vil jeg også ta med funn fra intervjuene med formidlere på Utøya. Kapittel fem vil være diskusjonskapittelet, hvor jeg også vil oppsummere og komme med noen forsiktige konklusjoner.

1.2 Teoretiske perspektiver

Opgaven vil altså undersøke «Demokratilæring på Utøya»s verdi- og idégrunnlag, sett i lys av «arven fra 22. juli».

Diskursteori er nærliggende å vende seg til dersom man skal forsøke å gripe betydningsdannelse i samfunnet. Diskursbegrepet viser til kollektive virkelighetsoppfatninger som gir mening og retning til praksis. Det interessante med en slik analysestrategi er nettopp at den gjør det mulig å undersøke hvordan noen praksiser oppfattes som naturlige og noen former for stillingstaking som riktige og opplagte. Derfor må vi få de ulike «innfallsporene til handling» frem i lyset. Diskursteori understreker at det er umulig å ikke forholde seg til diskurser i det daglige. Vi er omgitt av dem, vi klarer ikke å se utenom dem, de er en del av

vår horisont. Forskerens oppgave blir da å klargjøre de ulike diskursene – forskjeller mellom dem kommer særlig til syne når det er uenighet om betydningen av tegn, og derfor er ulike sentrale begreper spesielt viktig å se nærmere på.

Begreper som demokrati, fellesskap, åpenhet, trygghet, mangfold går igjen i tekstene fra 2011 og i undervisningsopplegget i dag, men de betyr ikke nødvendigvis det samme. Og klarer man å synliggjøre de ulike lesningene, som har ulike «mottagerfokus» og ulike «handlingsalternativer», da er man i gang med å klargjøre det som ellers kan være skjult, tatt for gitt – og muligens problematisk.

En slik diskursiv tilnærming bringer oss også tilbake til startstedet sensommeren 2011. Det «måtte ikke» gå slik det gjorde, og det er analytikerens oppgave å belyse de andre «stiene» som kunne ha blitt valgt, og hvorfor det ikke ble slik. Etter hvert som minner om hendelser blir til historiske begivenheter, peker i særlig grad diskursteori, som denne oppgaven skal benytte seg av, på at vi ikke kan se disse alternative stiene. Desto viktigere blir det å løfte dem frem. Nye fortolkninger, nye innfallsvinkler kaster nytt lys over det vi tar for gitt – de problematiserer og rokker ved vår forståelse av det som er «virkelig» og «ekte». Men at de har betydning for oss, at vi handler innenfor dem, at vi bruker språket og lar oss påvirke og påvirker tilbake – det er reelt nok.

Noen aktører er strategisk plassert til å påvirke dem i særlig grad, og dette er et vesentlig element ved etterspillet til 22. juli-terroren. Ta for eksempel statsminister Jens Stoltenbergs tre taler: Rådhusplassen, Central Jamaat-moskeen og Nasjonal minnemarkering, i perioden juli-august 2011 (Stoltenberg a, b, c). Her konstaterer han følgende viktige budskap: Norge bestod prøven. Han er stolt av oss. Folkeviljen har slått ring rundt demokratiet. I møtet med det uhyrlige viser vi vårt sanne ansikt, kollektivt. «Landsfaderen» Stoltenberg bruker traumet for å peke ut en vei for fremtiden. I analysen skal jeg gå nærmere inn på konkrete, men jeg ønsker å problematisere nettopp dette at «Norge bestod prøven». For hvilken prøve hadde «vi» blitt satt på, egentlig? Hvem var det *vi* han henvendte seg til? Hva var det vi egentlig bestod?

Denne fortellingen er den dominerende fra høsten 2011, og jeg vil i analysen peke på at et nasjonalt traume kan skape et behov for en spesielt meningsfull og samlende fortelling. Man kan argumentere for at Stoltenberg maktet å presentere en slik fortelling for oss – og på den måten ble et narrativ dominerende. Det skjøyv andre potensielt konkurrerende handlingsveier til side.

Claudia Lenz (Lenz, 2018) problematiserer etableringen av det hun kaller «institusjonaliserte og autoriserte» minneformer i sin artikkel «22. juli-fortellinger og forhandlinger om hva terroren skal bety for fremtiden». Hun hevder at den økte graden av profesjonalisering av 22. juli-minnet kan virke tilslørende på reelle forhandlinger av hvordan vi skal minnes hendelsen. Institusjonaliserte praksiser kan sees som å ha en egen tyngde, som kan forskyve definisjonsmakten om tolkningen av minnet om 22. juli.

Dette ser vi tydelig i forbindelse med forvaltningen av Norges okkupasjonstid (Hjemmefrontsmuseet, som ligger under Forsvarsdepartementet, er en tydelig aktør her), og det kan derfor sees som spesielt relevant å se nærmere på hva som faktisk foregår i praksisen på Utøya. Det statlige 22. juli-senteret, som i dag er plassert under Kunnskapsdepartementet, er en sentral del av «Demokratilæring på Utøya».

I sin artikkel aner Lenz kimen til et «selvrefleksivt demokrati» i forbindelse med det hun kaller «Læringscenteret»² på Utøya:

«Slik jeg tolker det, bidrar disse institusjonene (dermed) til etableringen av en selvrefleksiv demokratifortelling, i motsetning til et statisk nasjonalt selvbylde som bare reproduseres» (...) «ved å skape rom for kritiske reaksjoner» (Lenz, 2018, s.103).

Lenz utdyper ikke ytterligere «det selvrefleksive demokratiet» utover at det er tilknyttet kritisk tenkning. Men hun har et uttalt forsiktig positivt syn på det hun aner konturene av på Utøya.

Lenz peker på fire «fortellinger» som kjemper om å etablere veier fremover for Norge etter 22. juli, og hun anser en av disse for å være den klart dominerende: demokratifortellingen.

Kan praksisen i «Demokratilæring på Utøya» ses på som en del av denne (hegemoniske) fortellingen, i så tilfelle på hvilken måte? Er det da andre fortellinger som skyves ut av syne, andre narrativ som «glemmes» eller ignoreres, og som praksisen på Utøya bidrar til å holde «ute i kulden»? Løfter man blikket og ser på hendelsen og Norges respons på den som en del av en nasjonal fortelling om selvstendighet som en «historisk nødvendighet» (Rokkan, 1967, s. 117), så kan man muligens gripe noe av bakgrunnen for at demokratifortellingen, slik Lenz fremstiller den, ble så dominerende. Dette vil jeg se nærmere på i kapittel 5. Det kritiske perspektiv jeg selv ønsker å anta – og som kommer særlig til uttrykk i det samme kapittelet – hviler på en normativ oppfatning om nødvendigheten av et opplyst og «herredømmefritt» offentlig ordskifte (Eriksen & Weigård, 2007). Innenfor et slikt ordskifte er det avgjørende å

spore hvordan kollektive oppfatninger kommer til, og i dette tilfelle hvordan kollektive minner blir skapt og forvaltes.

1.3.Forskningsdesignet

I oppgaven velger jeg å dra nytte av min egen tilknytning til prosjektet «Demokratilæring på Utøya». Jeg jobber i dag som underviser på dette prosjektet, hvor jeg har vært ansatt siden mars 2018. Arbeidet er sporadisk, sesongbasert – men det har betydning for hvordan jeg tilnærmer meg metoden i denne oppgaven. Jeg skal bruke tekstanalyse og semi-strukturerte intervjuer, fordi jeg tror at det vil kunne gjøre det mulig for meg å svare på problemstillingen min.

Hans-Georg Gadamer (1975/1989, s. 277-307) mener at man alltid har sin forforståelse med seg, uansett, det hermeneutisk teori kaller «fordommer». Jeg har min måte å se Utøya på – og den ville nok ha vært der, uansett om jeg hadde vært tilknyttet stedet gjennom arbeid eller ikke. Men det blikket jeg har, er preget av rollen jeg har – blikket er på sett og vis «autoritativt», preget av fortellingen jeg er en del av. Det blikket må jeg i denne oppgaven være bevisst og kritisk mot. Jeg har valgt temaet, jeg ønsker å undersøke det, og jeg vil med dette kaste et (forhåpentligvis) nytt lys over utvalgte aspekter ved undervisningen der ute. Det er mitt bidrag til «konstruksjonen Utøya». Et objektivt blikk er det ikke. Men hvorvidt et objektivt blikk egentlig finnes, er også et spørsmål man kan stille seg.

Forskerens rolle i diskursanalyse er ekstra sensitiv, i tråd med forskningsrollen ellers. Jeg er også en deltaker, jeg har også min forståelse av aktørenes egen forståelse og deres tolkning av hendelser. Jeg tror at så lenge jeg er åpen om dette, kan min rolle forhåpentligvis bidra til å kaste et ekstra opplysende blikk på funnene i diskusjonen.

Som en del av analysen av undervisningsopplegget som inngår i «Demokratilæring på Utøya» vil jeg intervju syv undervisere tilknyttet prosjektet. Alle har undervist i deler av/hele undervisningsopplegget, og alle er fortsatt aktive deltakere i prosjektet. Alle er kjent for meg, og de har mottatt direkte forespørsler, som de har takket ja til. De vet at jeg skriver masteroppgave om undervisningsopplegget, og at jeg ønsker å se nærmere på perspektivene som formidles.

Det er altså ikke tilfeldige, anonyme utvalg – de er eksperter på et område jeg ønsker å klargjøre, og jeg behandler dem som eksperter. Noen forbehold må jeg ta. To av intervjuene er gjennomført ansikt til ansikt, mens de resterende fem på grunn av korona-situasjonen ble gjennomført pr. telefon. Dette har selvsagt ringvirkninger for tolkning og forståelse – det var ikke alltid lett å høre hva informanten sa, og jeg kunne ikke observere ansiktsuttrykk osv. Respondentene fra 22. juli-senteret ønsket tilgang til intervjuguiden før intervjuet, noe som var uproblematisk, men som la til rette for at de kunne forberede seg på en annen måte enn de andre. Det ene intervjuet som ble gjennomført av en av disse to respondentene, ble det heller ikke tatt opptak av, kun nedskrevet. Dette var på grunn av mye støy på stedet hvor vi møttes. Det har også implikasjoner for «hva som egentlig skjedde», selv om jeg noterte raskt. For at ikke materialet skal bli overveldende, har jeg valgt å legge ved det jeg ser som mest relevant for å besvare forskningsspørsmålene i oppgaven. Men det vil selvsagt alltid bare være et utvalg, og en annen type problemstilling ville ha ført til andre valg.

Jeg velger å bruke intervjuer som en del av forskningsdesignet, fordi det vil gi meg mulighet til å få en annen slags innsikt inn i et teoritunget undervisningsopplegg. En god del av opplegget vi har med elevene består av instruksjoner til underviserne. Men hva underviserne selv vektlegger i undervisningen, det er en annen sak.

1.4.Oppsummering

Norge i 2020 har flere referansepunkter som brukes aktivt i forbindelse med formidling av kollektiv identitet. Årstallene 1814, 1905, 1940-1945 og 2011 er alle årstall som markerer en episk kamp for nasjonal selvfølelse. Norge har igjen og igjen blitt utsatt for sterke prøvelser som utfordrer oss, men vi vinner over dem. Demokratiet seirer. Vi er et «lite land, men et stort folk» (Amundsen, Hans Kristian, 2018). På denne måten kan man påstå at 22. juli 2011 føyer seg inn i rekken av hendelser som tydeliggjør det nasjonale selvbildet, og minner oss på hva «Norge er».

Men Norge kan være mange forskjellige ting, for ulike aktører. Og gjennom bruk av diskursteori, minneforskning og retorisk analyse ønsker jeg å synliggjøre hvordan et bestemt bilde av Norge ble finslipt sensommeren 2011 av bestemte aktører, på bekostning av andre aktører og andre fortellinger.

Man kan se «Demokratilæring på Utøya» som en konsekvens av denne fortellingens hegemoni. Men når man ser nærmere på det som formidles til ungdommene i Demokratilæringa i dag, er det da fortsatt den samme fortellingen som viser seg? Vi får se.

Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teoretiske perspektiver som jeg kommer til å bruke i oppgaven. Dette er først og fremst *konstruksjonen av nasjonale narrativ/kollektive minner*, *diskursteori* og *retorisk analyse*. Jeg vil også bruke tid på boka «Uenighetsfellesskap» av Lars Laird Iversen (2014), som er sentral for forståelsen av bakgrunnen for undervisningsopplegget. Han tar blant annet for seg kjente størrelser som Stein Rokkan, Jürgen Habermas og Chantal Mouffe, tre forskere som har betydning for min oppgave.

Når det gjelder kollektive minner, vil jeg først hente opp den generelle fagkunnskapen om hvordan nasjonale narrativ konstrueres i samfunnet. Så vil jeg gå mer spesifikt inn på konstruksjonen av kollektive minner som respons på særlige samfunnsinngripende hendelser, som for eksempel en voldshendelse som 22. juli 2011. Når det gjelder diskursteori og konstruksjonen av nasjonale narrativ, er det tydelige berøringspunkter teoriene imellom. Jeg skal derfor forsøke å vise hvordan narrativ teori og diskursteori kan brukes sammen med retorisk analyse for å gi et inntrykk av hva «arven fra 22. juli» består av i de tekstene jeg har valgt ut.

2.1. Kollektive minner

Kollektive minner er viktige fordi de utgjør referansepunkter for et samfunns forståelse av seg selv, og av retningen samfunnet skal gå i. Når det kommer til det man kaller *kollektive minner*, vil jeg understreke at det å finne en felles «metode» for minneforskning er en tilnærmet umulig oppgave. Dette understrekes av forskerne på feltet selv.

Iwona Irwin-Zarecka definerer kollektive minner som «a set of ideas, images, feelings about the past». Hun fortsetter: «(it, sic.) is best located not in the minds of individuals, but in the resources they share.» (Irwin-Zarecka, 1994, s. 4)

Jeg støtter meg til Wulf Kansteiners artikkel «Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies» (2002), som nettopp peker på nødvendigheten og utfordringen i å finne en felles metode på dette feltet. Han omtaler studiet av kollektive minner som et felt det er lett å snuble i. Kollektive minner kan ikke ses på som historie, i ordets rette forstand, fordi det som regel er nåtidens interesser som er i fokus. Vi må «løse et

problem» her og nå, som for eksempel hvordan man skulle «forklare» terrorangrepet 22. juli 2011 og stake ut en meningsfull vei etter den traumatiske hendelsen.

I tillegg er minnene alltid mediert, og alltid som et resultat av både bevisst og ubevisst manipulasjon. Det er et kollektivt «fenomen» – men man kan bare observere dette fenomenet ved å studere individers handlinger og uttalelser, som for eksempel statsminister Jens Stoltenberg. Wulf Kansteiner tar opp flere sentrale teoretikere i sin artikkel, blant dem Jan og Aleida Assmann, som skisserer et mulig rammeverk for å analysere, fortolke og vurdere kollektive minner, som jeg vil komme inn på under.

Dette rammeverket gjør Claudia Lenz bruk av i sin artikkel «22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden» (Lenz, 2018). Forståelseshorizontene hun tegner opp ut fra dette rammeverket, vil danne referansepunkt for min analyse av høsten 2011 og undervisningsopplegget av i dag.

Jeg vil derfor risse opp Assmanns teorier, slik Kansteiner og Lenz bruker den, og slik Jan Assmann fremstiller det i artikkelen «Collective Memory and Cultural Identity» (1995).

Den grunnleggende tanken hos Assmann-paret er at ulike fortellinger beveger seg i et spenningsfelt mellom det kommunikative, individualiserte, fragmenterte minnet og det mer stabile, offentlige, kulturelle minnet. Fortellingen konstrueres i et samspill mellom individuelle og kollektive minner og med underliggende konkurrerende spenninger. Dette er i tråd med diskursteori og hegemoni: Noen tolkninger vil bli mer og mer dominerende etter hvert som tiden går.

I Assmanns rammeverk velges det for det første ut noen fortidselementer fremfor andre. For det andre kobles disse elementene til nåtiden og fremtiden på en måte som støtter nåtidens «behov for orientering». For det tredje settes disse elementene sammen på en meningsfull måte – fortellingen skapes. Dette er i tråd med Wulf Kansteiners artikkel.

Utfordringen når det gjelder kollektive minner, er at de er ikke er «nøytrale», i ordets strengeste forstand. Minnet om Holocaust er ikke «nøytralt», minnet om 22. juli er ikke «objektivt», «faktabasert» – det eksisterer mange ulike forståelser av hva disse minnene skal innebære for oss. Her brytes diskursene mot hverandre, minneforståelsene kjemper om *hegemoni* – dette minner sterkt om diskursteori, som jeg kommer inn på under (Jørgensen & Phillips, 1999).

Assmann skiller mellom kollektive minner som er *kommunikative* (de er ustabile, uorganiserte, ikke-profesjonaliserte, med en tidshorisont på mellom 80 og 100 år), som har en særlig fokus på nåtiden; og kollektive minner som er *kulturelle*.

Man kan forstå skillet mellom kommunikative og kulturelle minner som en akse heller enn en dikotomi. I den ene ytterligheten finner man *dynamiske* kollektive minner, ytterpunktet av de kommunikative minnene. I den andre ytterligheten finner man *statiske* nasjonale ideer, som er sterkt institusjonaliserte kulturelle minner. Hva Lenz (Lenz, 2018) begrepsfester som *kjærlighetsfortellingen*, er et eksempel på et minne som kan fungere kommunikativt. Denne fortellingen er en konstruksjon som hverken trenger eksperter eller fast organisasjon. Den fungerer som et sosialt minnefellesskap, som muliggjør en bestemt fortolkningsramme for forståelsen av 22. juli 2011, og som gir mening til hendelsen. På den andre siden finner du kollektive minner som er kulturelle. Kulturelle minner har et fast referansepunkt, som for eksempel et tidspunkt og sted for en hendelse, noe som muliggjør en autorisert og (i varierende grad) statisk fortelling. Riksforsamlingen på Eidsvoll 1814 er et eksempel på et slikt kulturelt minne. Disse minnene «innehar et korpus av velbrukte tekster, bilder, ritualer som hører hjemme i spesifikke epoker, hos spesifikke samfunn, og hvis rolle er å *stabilisere og synliggjøre dette samfunnets bilde av seg selv*» (min oversettelse og utheving, Kansteiner, 2002, s. 182).

Et eksempel på et spenningsfullt kollektivt minne i forbindelse med Utøya er Hegnhuset, også kalt Læringssenteret, Læresenteret, Demokrativerkstedet og Kafébygget⁴. I praksis fungerer det nesten som et slags museum, et typisk *kulturelt minne*, et «fysisk faktum», selv om det stod ferdigbygget i 2016. Dette skjedde, her var han. Samtidig er stedet også i bruk i undervisning, noe som innebærer at elevene skaper sine egne minner og opplevelser der, både individuelt og kollektivt. Dette hører mer hjemme under Assmanns betegnelse *dynamiske kollektive minner*. I tillegg er det jo et fåtall som har fysisk adgang til å komme og se på bygningen, det bidrar også til å gi stedet en «mellomstatus» mellom et kulturelt og kommunikativt minne.

Hegnhuset er bygget rundt Kafébygget, som er det eneste stedet på øya som har fysiske spor etter gjerningsmannen. Stedet fungerer som et minnested for de 13 som mistet livet der inne. De pårørende kan legge ned blomster inne i bygningen for dem de har mistet. Det var opprinnelig planlagt at bygningen skulle rives, men særlig av hensyn til de etterlatte ble det

⁴ I det følgende vil jeg bruke betegnelsen Hegnhuset.

ikke slik. Ellers på øya har mange etterlatte steder hvor de kan minnes sine døde ungdommer. Om Kafébygget hadde blitt revet, ville de pårørende til de 13 som mistet livet, ikke ha noe sted å gå til. Dette var et tungtveiende argument for å beholde bygget, selv om det var gjenstand for vanskelige diskusjoner over lengre tid.

Men ungdommene som får undervisning rett under Kafébygget, hva slags «kollektivt minne» får de med seg? Har de behov for å minnes de døde der inne? Hva slags demokratiforståelse legges det til rette for i den forbindelse?

Begge aspekter av kollektive minner er altså på mange måter til stede i Hegnhuset på Utøya. Det er potensielt spenningsfullt, noe flere av mine informanter også peker på.

Overgangen fra minneprosesser som tar utgangspunkt i direkte sosial interaksjon på «grasrotnivå» (kommunikative minner), til mer stabile, offentlige rammer (kulturelle minner) er ofte mediert av *ekspertes*, sier Assmann videre (Kansteiner, 2002), som for eksempel underviserne i Demokratilæring på Utøya. Men ulike grupper av ulik størrelse vil ha ulike tolkninger og ulik vektlegging av det som skjedde og hva man skal ta vare på for ettertiden, og det er alltid noen bestemte mentale prosesser med i konstruksjonen av slike kollektive minner, understreker Assmann (Lenz, 2018). Det handler om å bruke fortiden i nåtiden for å finne veier fremover.

I like stor grad handler det om makt. Som nevnt innledningsvis: Hvem får lov til å «tukle» med minnet om 22. juli? Er det de etterlatte som skal bestemme, eller er det ungdommene på øya? Er det staten, representert ved 22. juli-senteret, eller er det Utøya AS? Kan ikke alle bestemme «litt hver»? Men hvor blir det av den dominerende, enhetlige, potensielt nasjonsbyggende historien da? Mangfoldet kan potensielt bli både spennende og opplysende i demokratiets ånd. Men hvor blir det da av den kollektive identiteten vår, som vi jo trenger for at Norge som nasjon skal bestå? Eller trenger vi *egentlig* denne felles historien? Det er her Uenighetsfellesskap av Lars Laird Iversen kommer inn, som jeg skal komme inn på i avsnittet under.

Som regel er det uansett slik at noen aktører i særlig grad får forme minnet. Wulf Kansteiner (2002) understreker at selv om spesifikke narrativ har sin opprinnelse i et traume, innebærer ikke det nødvendigvis at en hendelse blir til et «velfungerende» kollektivt minne, altså at minnet fungerer som samlende og identitetsskapende, for eksempel innenfor nasjonalstatens rammer.

Velfungerende narrativ må møtes med «kompatible sosiale eller politiske mål/tilbøyeligheter». Fortidige hendelser kan bare bli tatt opp i en kollektiv diskurs (les: hegemoniske narrativ, se avsnittet *diskursteori*) dersom de «passer inn i en nåtidig interesseramme» (Kansteiner, 2002, s. 188, min oversettelse).

Det norske selvbildet i en internasjonal kontekst er relevant å trekke inn i denne sammenhengen. Norge fremstilles ofte som et altruistisk utenforland, et eksepsjonelt land ulikt andre, med privilegert innsikt (Leira, 2007, s. 37), et selvbilde som både har plassert landet utenfor EU og muliggjort en aktiv bistand-, freds- og FN-politikk, hevder rapportforfatterne. En kan spørre seg om et slikt selvbilde ga demokratifortellingen og kjærlighetsfortellingen en særlig drahjelp i innenrikspolitisk sammenheng. Et annet aspekt er selvsagt at Norge aldri kunne ha reagert på terroren som USA gjorde på 9. september 2001, det har vi ikke realpolitisk makt til.

«Public memory (...) testifies to a will or desire on the part of some social group or disposition of power to select and organize representations of the past so that these will be embraced by individuals as their own» (Nancy Wood, i Kansteiner, 2002, s. 188).

Praksisen på Utøya, i form av «Demokratilæring», balanserer mellom å være et kommunikativt og et kulturelt minne. Det er mange spenninger i det balansestykket. «Demokratilæring» må jo innebære at man faktisk lærer noe om demokratiet. Men hvilken side av demokratiet presenteres/medieres ute på Utøya, og på hvilken måte skjer denne læringen?

Er det et selvkritisk og selvreflekterende «Uenighetsfellesskap», *i kontinuerlig utvikling*? Dette er det «beste» fra det kommunikative minnet. Eller er det *en fast, statisk idé* om ideer som du som «god medborger» skal slutte opp om, og som i praksis vil utelukke de som ikke tenker som deg? Det kan være en potensiell fare i det kulturelle minnet, i den motsatte enden av skalaen mellom kollektive minner.

Balansestykket består i å være et minneste, et åsted, samtidig som man skal forsøke å påvirke oppvoksende ungdom til å verne om minnet gjennom å hegne om og forsterke demokratiet. I teorien kan dette fungere godt.

2.2. Konstruksjonen av nasjonale narrativ i møtet med traumer

Traumer har det til felles at de fordrer et svar fra «oss» i form av et kollektivt minne.

I forbindelse med traumer oppstår det et sterkt behov om en narrativ, som kan gi oss meningen tilbake. Et narrativ er en strukturert fortelling. Den har en klar begynnelse, en handling og en oppsummerende slutt.

Et nasjonalt traume som 22. juli med 77 drepte og mange hundre sårede la grunnlaget for en historie som på mange måter skulle etableres med en særlig enighet, en historie som skulle gi mening ved å fortelle oss «hvem vi er, hvilke verdier vi har, og hvordan vi skal møte krisen» (Kolås, 2018, s. 121).

Teorien om *historiebevissthet* innebærer at mennesker har et bevisst forhold til tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid. Lenz peker på at uten en slik meningsfull sammenheng kan tilværelsen lett bli kaotisk og mennesket «handlingslammet» (Lenz, 2018, s. 92).

Dette er Tore Witsø Rafoss også inne på i sin artikkel «Meningsløs terror og meningsfylte fellesskap» (2015). «Temporalitet» er et av aspektene ved livet han tar for seg: «Vi mennesker lever alltid i et nå med en tid bak oss og en fremtid foran oss»; «store deler av menneskelivet handler om å forsøke, mer eller mindre vellykket, å synkronisere ens egen tid med samfunnets tid. Her kommer ulike narrativ og fortellinger inn, som kan koble disse to «tidene» sammen.» (Rafoss, 2015, s. 12).

Døden representerer det mest «radikale» brudd med tiden – og for å takle dette må meningsbærende fortellinger konstrueres. «Fortellingens funksjon er dermed å skjerme menneskene fra en opplevelse av virkeligheten og tilværelsen som arbitrær og meningsløs» (Lenz, 2018, s. 92). Rafoss skriver videre i samme artikkel: «Spesielt død og vold med en sterk symbolsk kraft kan synliggjøre ikke bare individets sårbarhet, men hele samfunnets sårbarhet. Etter en slik død vil det typisk investeres mye sosial energi i å *revitalisere* symboler på fellesskap» (Rafoss, 2015, s. 11).

Jeffrey A. Alexander (2012) tar i sin bok *Trauma – a social theory* for seg flere store traumatiske hendelser i vår nære fortid, og i særlig grad Holocaust-minnet. Han trekker opp noen linjer for forståelse for hvordan et narrativt traume kan utvikle seg.

Alexander understreker samtidig at store nasjonale katastrofer *ikke nødvendigvis* blir til kollektive traumer og påfølgende kollektive minner. Åshild Kolås understreker i sin artikkel at reaksjoner på terrorangrep dessuten er «komplekse, individuelle og subjektive» (Kolås, 2018, s. 120). Alexander peker på at hendelser som terroren 22. juli 2011 først blir noe større

enn seg selv når hendelsen går fra å være en sosial hendelse til en kulturell hendelse – en begivenhet som rokker ved den grunnleggende kollektive identiteten vår.

Det viktigste å ta med seg så langt er bevisstheten rundt tragiske narrativ som grunnleggende medierte. Altså er det enda mer viktig å få de ulike fortolkningene frem i lyset, og utsette dem for gjennomgang.

I det følgende vil jeg presentere Lenz' typologi over ulike fortellinger for fortolkninger av minnet om 22. juli. Claudia Lenz (Lenz, 2018) ønsker å undersøke hva slags konsekvenser ulike fortolkninger av 22. juli-minnet har for fremtiden til det norske samfunnet.

Underliggende er Jan og Aleida Assmanns teorier om kollektive minner. Her fremmes altså det perspektiv at de ulike fortellingene beveger seg i et spenningsfelt mellom det kommunikative, individualiserte, fragmenterte minnet, og det mer stabile, offentlige, varige minnet.

Fortellingene Claudia Lenz har funnet, befinner seg i grenselandet mellom disse to ytterpunktene – og de har ulike fortidsreferanser, i tillegg til ulike nåtids- og fremtidsrettede «operasjoner» (Lenz, 2018, s. 100). Det innebærer at mottagergruppene som inkluderes i «viet» i de ulike fortellingene, er forskjellige, både når det kommer til (potensiell) «maktbase» i befolkningen, altså den gjennomslagskraften de har i det offentlige ordskiftet, men også hva fortellingene mener 22. juli-minnet kan gi oss av veivalg for fremtiden.

Demokratifortellingen er spesielt knyttet til den særnorske reaksjonen på terroren, som bestod i et forsvar av demokratiske verdier (Rafoss i Lenz, 2018, s.96). Vi (Norge) gjennomførte en rettsak, og han fikk lov og dom. Gjerningsmannen fikk sin straff i et velfungerende rettstats-demokrati. Men kan vi takle hatefulle ytringer/ytringsfrihet innenfor denne tolkningsramma? Det er demokratiets «problem».

Kjærlighetsfortellingen handler om et blindt hat (terroristen) som blir besvart med kjærlighet (fra det norske kollektivet). To motsetningspar er i fokus: ondskap–kjærlighet, én mann–vi sammen. Fortellingen innebærer en sterk appell til «viet», et fellesskap som samler mange. Men kan kjærlighet virkelig være «nok» i et pluralistisk demokratisk samfunn, for å takle terrorisme og andre utfordringer? Er det for naivt, altså noe som ikke kan brukes som forståelsesramme for hva Norge skal ta med seg videre, som lærdom fra terroren?

I begge disse to fortellingene er man enige om hvem som er «vi». Hele Norge sluttet opp om de samme, grunnleggende verdiene: demokrati, åpenhet, samhold.

Jeg vil komme tilbake til dette «viet» i kapittelet som tar for seg «svaret» på terroren høsten 2011, i kapittel tre.

Mangfoldsfortellingen skiller seg fra de to andre fortellingene ved at den peker på at 22. juli-angrepene ikke var rettet mot «hele Norge», men mot det *flerkulturelle* Norge.

I fortellingens tolkningsramme er muslimene en del av det Norge som var under angrep 22. juli. Man vet at i timene før Breivik ble tatt og hans bakgrunn avslørt, kokte nettet av islamfiendtlige ytringer (Haarr, A. G. G. & Partapuoli, K. H., 2012). Det ukjente ble plassert i en kjent forståelsesramme: terrorangrep i Europa. Nå hadde «den islamistiske terroren» endelig kommet til Norge. Fortellingen måtte forkastes i lys av realitetene, og både Stoltenbergs tale i Central Jamaat-moskeen (Stoltenberg, 2011b), med fokus på interreligiøs toleranse, og de spontane minnemarkeringene, kan leses ut fra dette perspektivet. Denne fortellingen, hevder Lenz, har kommet mer i bakgrunnen ettersom tiden har gått. Det er i den forbindelse interessant å peke på at i noe av undervisningsmaterialet som er en del av 22. juli-senterets arbeid (de har ansvaret for den første delen av første dag i Demokratilæring på Utøya), nevnes «mangfoldsfortellingen» direkte. Men er det den samme som Lenz klassifiserer? Det skal jeg komme inn på i kapittel fire.

Beredskapsfortellingen kan ses på som en av de normgivende, *toneangivende* fortellingene om 22. juli, sammen med demokratifortellingen. Her løftes den mangelfulle beredskapen på fredagen frem, «mye kunne ha blitt forhindret» (Lenz, 2018 s.101). Fortellingen er utformet gjennom NOU 2012, den såkalte Gjørsv-kommisjonens konklusjoner (NOU 2012:14). Lenz mener at rapporten har hatt en sentral funksjon som en offentlig tolkningsramme (Lenz, 2018, s. 102). Kommisjonens rapport kan ses som et slags kulturelt minne, i Assmanns rammeverk. Slik var det, sier rapporten.

Poenget med alle disse fortellingene, skriver Lenz, er at det finnes dels overlappende, dels motstridende måter å tolke terroren på (Lenz, 2018, s. 103). Hvordan fungerer disse tolkningsrammene/diskursene som «nasjonalt fellesskap og tilhørighet, samtidig som de peker ut forskjellige konsekvenser som terroren skal ha for det norske samfunnet?» (Lenz, 2018, s. 103).

Innsikt i hvordan de ulike fortellingene om 22. juli har blitt konstruert i løpet av tiden som har gått, kan gi en bedre forståelse for hvordan noen fortellinger vinner frem – mens andre «glemmes»/settes på sidelinjen. Det kan innebære et potensielt demokratisk problem, i alle

fall dersom alle relevante og fornuftige saksopplysninger skal frem, for å sørge for et opplyst og herredømmefritt ordskifte i Habermas' ånd.

2.3. Uenighetsfellesskapet

Lars Laird Iversen har utviklet en «innfallsvinkel» til «demokratisk samhandling», som han setter opp i motsetning til det han kaller «verdiretorikken» i det moderne samfunnet (Iversen, 2014). Dette er uenighetsfellesskapet. Underviserne på Utøya får blant annet en artikkel av Iversen om «Uenighetsfellesskapet» i kildematerialet vi skal lese før vi går i gang med jobben, og spørsmålet i forlengelsen av dette er om tredagerssamlingen på Utøya kan betraktes som et uenighetsfellesskap. Iversen vil få frem at et fellesskap ikke krever konsensus og delte verdier, og han ønsker å vise at alt fra individet, til skolen og staten Norge, kan karakteriseres på denne måten. Dette utgjør et verdifullt supplement til ideen om at demokratiet må baseres på en form for rasjonell konsensus.

Verdiretorikken, eller «retorikken om de delte verdier»; det at nasjoner som Norge deler noen grunnleggende verdier som «gjør oss til hvem vi er»; har tre farlige konsekvenser. Det ene er at noen grupper statsborgere oftere ekskluderes på dette grunnlaget. For det andre skaper det dypere og mer fastlåste skillelinjer mellom folk, og for det tredje inviterer retorikken til at offentlig debatt «går etter spilleren, ikke ballen»: man diskuterer om verdiene er «våre» eller «deres» (Iversen, 2014, s. 12). Iversen fremhever at «verdifellesskapet» er relativt nytt i historisk sammenheng, og at felles verdier som nasjonens lim er en fersk idé som skjuler det Iversen vil legge vekt på: at Norge er et uenighetsfellesskap.

Iversen ser på mennesket som et uenighetsfellesskap i seg selv, noe som på mange måter overensstemmer med Laclau og Mouffes subjektsposisjon, som vil diskuteres under.

«Hver enkelt person er et mangfold av roller, følelser, kroppslige signaler, abstrakte overbevisninger, selvmotsigelser og humørsvingninger» (Iversen, 2014, s. 21). Denne erkjennelsen legger grunnlaget for en ny måte å samhandle på innenfor demokratiet.

Et idealtypisk uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker som er 1) kastet sammen i et skjebnefellesskap, 2) med ureduserbar, men ikke-voldelig uenighet seg imellom, 3) og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling (Iversen, 2014, s. 15). Skoleklasser er det som ligger nærmest et slikt idealtypisk fellesskap.

Iversen foregriper diskursanalysen i denne oppgaven ved å understreke at «det er fullt mulig for alle å stoppe opp og se grundigere på en tankefigur som vanligvis blir tatt for gitt (verdifellesskapet, *ibid.*), og som derfor har gått under radaren» (Iversen, 2014, s. 21).

Iversen trekker frem Stein Rokkans teoriunivers om kryssende konfliktlinjer i sin bok (Iversen, 2014, s. 88-89), noe som også er relevant for meg i denne oppgaven. Tanken er at Demokratilæring skal utgjøre et slags «uenighetsfellesskap» i praksis. Hva slags strukturer kan forhindre et slikt fellesskap?

Rokkan viste hvordan det norske demokratiet har vokst frem gjennom stegvis mobilisering på tvers av ulike og kryssende konfliktlinjer, knyttet til grunnleggende motsetninger som by/land, arbeid/kapital, målsaken og religion/statskirkens stilling. Hver av disse aksene har ligget til grunn for mobilisering av bestemte sosiale grupper, som hver har etablert organisasjoner og politiske partier (Rokkan, 1987; Iversen, 2014). Slik forklarer Rokkan fremveksten av blant annet arbeiderbevegelsen, bondeorganisasjonene og organisert lekmannskristendom. Produktet av denne mobiliseringen ble ifølge Rokkan en høy grad av både representativitet og stabilitet, etter hvert som alle vesentlige grupper hadde et organisasjonsmessig og politisk uttrykk. Det ga for eksempel et stabilt sett politiske partier med tilhørende lojale velgere. Vel så viktig var det imidlertid at skarpe og tidvis uforsonlige konfliktlinjer var *kryssende*; å være arbeider var forenlig med enten avholdssak og lekmannskristendom eller liberale verdier og statskirke; nynorsktalende var ikke ensbetydende med landbruksinteresser osv. På denne måten «reducerer» man akser som rase, etnisitet, nasjonalitet, kjønn osv. fra «overordnede strukturerende kategorier for å forstå et individ, til en av flere roller, stemmer og identifikasjoner i en persons liv» (Iversen, 2014, s. 89). Konflikter ses i perspektiv, og veier åpnes for kompromiss.

Motsatsen til et slikt system er tilfeller der en serie konfliktlinjer legger seg på oppå hverandre i stedet for å krysses, f.eks. ved at de samme menneskene både er etniske minoriteter, har lav inntekt, arbeiderklassebakgrunn, bor usentralt og har lav utdanning. Da kan en av aksene bli en såkalt «superakse» (Iversen, 2014). Vi kan ikke se hvor mange år utdanning en person har, men vi kan se om de for eksempel har somalisk eller pakistansk bakgrunn – i denne sammenhengen tar hjernen en snarvei, skriver Iversen, og gjør «utseendet til en markør for egenskaper som egentlig har andre årsaker» (Iversen, 2014, s. 20). Forfatteren fremhever politisk nivå og klasseromsvirkeligheten som «korrekser» til utviklingen av det han kaller superakser.

De elevene som deltar på Demokratilæring, hvem er de, og på hvilken måte representerer de ulike akser i samfunnet? Denne oppgaven vil ikke diskutere akkurat dette aspektet i detalj. Men jeg vil komme inn på dette i kapittel fire, når jeg tar for meg utvelgelsen av elevene til tredagerssamlingen.

Et samfunn ses altså på som internt mangfoldig, og at mangfoldet er organisert langs ulike akser (Iversen, 2014, s. 88). Eksempler på akser kan være sosial klasse, kjønn, etnisitet, politisk overbevisning, og Rokkan brukte dette for å forklare partifloraen i Norge (Iversen, 2014, s. 88). Men aksene kan også brukes til å forklare kulturelt komplekse samfunn, slik Hylland Eriksen viser hos Iversen (Iversen, 2014, s. 88-89). Poenget er at hver enkelt akse er mangfoldig når det kommer til de andre aksene, altså at en «buddhist» kan være mangfoldig når det kommer til kjønn, etnisitet eller politisk overbevisning.

Men ofte er det nettopp en annen retning det kan ta, ref. Iversens «superakse», noe som i verste fall kan føre til utenforskap og marginalisering.

2.4. Diskursanalyse, diskursteori og Chantal Mouffe

Bergstrøm og Boreus (Bergstrøm & Boreus, 2000) avgrensner diskursanalyse mot andre tekstanalytiske tilnærminger gjennom å vise til språkets rolle som drivkraft for viten og overbevisning:

«Språket återger inte verkligheten utan bidrar till at forma den»(Bergstrøm&Boreus, 2000, s.221). Våre forestillinger avspeiler ikke en faktisk, materiell virkelighet «der ute» - vi er selv med på å produsere denne virkeligheten, gjennom språket, som slett ikke er en nøytral konstruksjon. Det er «genom språket som den politiska og sociale verkligheten konstrueras och språket ses som produktivt och meningsskapande (Edelman, 1998 i Bergstrøm og Boreus, 2000, s. 235).

Diskursanalyse har et fortolkende utgangspunkt, med et mangfold av analytiske innganger, som kan gjøre det vanskelig å presentere og begrunne metoden i en samfunnsvitenskapelig sammenheng. Derfor er det ofte viktig å utfylle analysen med teorier som kan forklare samfunnsendringer, i dette tilfelle sosiale traumer. Like viktig er det å være gjennomiktig i begrunnelsen av materialutvalget, og å synliggjøre at tolkningen forskeren trekker frem i sine konklusjoner, er rimelig.

Ordet «diskurs» kommer fra det latinske «discursus» som betyr «å løpe – frem og tilbake» - det å tale, samtale, drøfte noe. En diskurs er et sett med begreper, formuleringer og spørsmål som er en del av språket i en gitt kultur. Dunn og Neumann peker på at diskurs «definerer en mening for oss, om enn bare midlertidig, og gjør det mulig for oss å forstå verden rundt oss og handle i den» (Dunn & Neumann, 2016). Språket er altså ikke nøytralt – virkeligheten kan ikke beskrives «en gang for alle». Det er en rekke «virkeligheter»/diskurser, og språket har ulik betydning i ulike diskurser.

Makt har en tett forbindelse til diskurs, skriver Bergstrøm og Boréus (Bergstrøm & Boreus, 2000, s. 236). Diskursen gir legitimitet og tyngde til noen representasjoner av virkeligheten, og styrer det som er tillatt og det man kan forestille seg . Hvem har da rett til å uttale seg i de ulike diskursene Claudia Lenz setter opp? Hvilke handlinger blir anbefalt, hvilken praksis er godtatt?

Dette, vil jeg vise i oppgaven, er absolutt noe som setter diskursen i spill, og på dette punktet kan man se endringer i materialet jeg tar for meg i kapittel fire. Jeg vil først og fremst diskutere demokratidiskursen og hvem som har rett til å uttale seg innenfor denne forståelseshorisonen.

Konstruksjonen av fortellinger, som Alexander (2012), Assmann (1995) og Lenz (2018) tar for seg, griper rett inn i diskursanalysens nedslagsfelt – hvordan oppstår fortellingene, hvordan reproduseres de, hvordan forandres de og brytes mot hverandre?

Det er ikke minst viktig å peke på at subjektsposisjonen innenfor ulike diskursanalytiske tilganger er forskjellige. Det har betydning for å vurdere hvordan diskurser fortolkes av subjektet, og hvor mye «bevegelse» man kan forvente seg i de ulike diskursene (Bergstrøm og Boreus, 2000, s. 231). Innenfor diskursteorien, inspirert av filosofen Lacan, er identitet grunnleggende fragmentert og i evig søken etter å bli hel (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg vil si at det griper rett inn i fortolkning av hvordan elevene som deltar på tredagerssamlingen, (muligens) vil forholde seg til diskursene og ta dem videre.

Denne aktørposisjonen hos elevene ønsker jeg å knytte til Hans Skjervheims kritikk av skolens mål-middel-pedagogikk i artikkelen «Det instrumentalistiske mistak» (Skjervheim, 1972). Skolen, sier Skjervheim, bruker naturvitenskapelig empirisk tenkning på oppdragelse. Dette reduserer oppdragelsen til ren «resultatstenkning» som ikke er passende innenfor det pedagogiske, kulturelle feltet. Kan Demokratilæring tilby en korreks til dette? Det vil jeg komme inn på i kapittel fem.

Jeg vil først og fremst bruke den belgiske statsviteren Chantal Mouffe og hennes radikale demokratiteori, både lest gjennom Lars Laird Iversens fremstilling (2014), Mouffes egne tekster (2015), og Laclau og Mouffe (2001).

Sammen med Ernesto Laclau står Mouffe i spissen for den delen av diskursanalysen som kalles diskursteori, der den samfunnsmessige virkeligheten i sin helhet forstås gjennom diskurser. Dette står i motsetning til kritisk diskursanalyse, som trekker et skille mellom et diskursivt, meningsbærende felt og sosiale praksiser som eksisterer uavhengig av diskurser. Fra et diskursteoretisk ståsted er det dermed åpenbart at hendelser – også tragedier som 22. juli – må analyseres gjennom måten de tolkes på og gis mening gjennom språket. Videre må minnene som etableres, forstås som hva de er: formbare, kollektive størrelser. Slik er også utgangspunktet for analysen i denne masteroppgaven.

Narrativ traumeteori og kollektiv minneforskning, som Jeffrey Alexander (2012) og Jan og Aleida Assmann (1995) kan ses som representanter for, har mye til felles med diskursteori, og jeg skal her gjøre et forsøk på å føre dem enda nærmere hverandre. Det teoriene først og fremst har til felles, er at den sosiale virkeligheten er en konstruksjon. Et traume finnes ikke fysisk «der ute», det er alltid mediert av grupper i samfunnet, det Alexander kaller *målbærende grupper*, som kan ha ulike grunner til å fremstille ulike sider ved traumet som «sannheten». Nøkkelen er at det er «oppfunnet».

Det samme kan påstås om diskurser i samfunnet – altså ulike måter å strukturere og anskueliggjøre verden på og snakke om språk og det sosiale liv på, som muliggjør ulike løsninger innenfor hver av sine praksiser ut fra hva som anses som rett. Det er viktig å understreke at alt i samfunnet filtreres gjennom diskurser – vi befinner oss innenfor dem, handler på bakgrunn av dem, planlegger fremtiden ut fra dem. Den sosiale virkeligheten er betinget av våre kollektive perspektiver på den. Dette kan vi ikke velge, og diskursene er i kontinuerlig «kamp», fredelig eller mer «antagonistisk».

Vedtatte sannheter – «myter», for å si det med Laclau og Mouffe (Jørgensen & Phillips, 1999) – for eksempel at de fleste nordmenn under okkupasjonen 1940–1945 motarbeidet det tyske okkupasjonsregimet i Norge, at Norge befant seg i 400-årsnatten under Danmark, eller at vikingene var blodtørstige villmenn, står allikevel for fall, i hvert fall innenfor noen diskurser.

Slike «stereotypier» kan holdes i hevd av lærebøker, forskning, media – av ulike grunner til ulike tider. De kan sies å ha vært, i Jan Assmanns ånd, kulturelle minner, statiske nasjonale ideer – som så blir utfordret (Assmann, 1995), slik det alltid er innenfor diskursteori.

Hvor kommer disse endringene fra? Hvem eller hva driver noen av disse såkalte «statiske nasjonale» ideene fra skanse til skanse? Det kan for eksempel være et voldstraume. Og da kommer traumeteori inn i bildet, på nytt.

Laclau og Mouffe (Laclau & Mouffe, 2001) hevder at disse prosessene er det normale. Diskurser er i evig forandring, slik for eksempel innholdet i norsk EU-skepsis har blitt tilslipt over tid. Og i kampen mellom ulike diskurser kan et perspektiv oppnå en form for hegemoni, som når en bestemt versjon av det frie Norge mot det byråkratiske, føderale Europa får fotfeste (jf. Neumann, 2009). Det har foregått og foregår fremdeles en kamp om hva slags motsats til Europa – om noen – som ligger i norsk historie og kultur. Like fullt har en bestemt lesning av det norske vunnet frem som hegemonisk, og den kan bare tidvis utfordres med særlig gjennomslag, hevder Iver Neumann i den kritisk-provokative «Hvorfor er Norge ikke med i Den europeiske union» (ibid.).

Samfunnet består bare av diskurser. Måten vi forstår virkeligheten på, filtreres altså gjennom ervervede kollektive oppfatninger. Vi kan ikke befri oss fra dette. Poenget med diskursteori, satt opp mot kritisk diskursanalyse, er da heller ikke at analysen skal føre til sosiale endringer som sådan, men at de ulike diskursenes konstruksjon skal tre frem, og spesielt på hvilken måte de strukturerer et felt mellom seg – eventuelt hvordan de «kriger» om hegemoni.

Et viktig kjennetegn ved et hegemoni innenfor et sosialt område, som for eksempel ideen om Norge som et tillitssamfunn, er om diskursene/fortellingene kan utfordres. «Sovende, men latente» kulturelle minner kan vekkes til live gjennom ny forskning, et gjennombrudd ved funn av nye kilder, et internasjonalt blikk på en nasjonal situasjon, en terrorhendelse– og de kulturelle minnene, akseptert over lang tid, utfordres på ny, blir dynamiske minner, kommer «i spill». Å bruke Jan Assmanns teori synkront med Laclau og Mouffe er kanskje ikke helt uproblematisk, men like fullt spennende.

Chantal Mouffe mener at en god politisk diskusjon må «struktureres rundt politiske begrep som «høyre» og «venstre»», og ikke knyttes til rene absolutter som «rett» og «galt», det man kaller det moralske register (Mouffe, 2015). Sistnevnte blir for nært tilknyttet identitet, og demokratiske beslutningsprosesser bør ikke knyttes til slike spørsmål, det er ikke hensiktsmessig, rett og slett. Hun ønsker seg et agonistisk politisk fellesskap, et fellesskap

som tar utgangspunkt i at det alltid vil være forskjeller mellom standpunkter, og at det er essensen i systemet. Utfordringen består i å kanalisere uenigheten i «konstruktive demokratiske avgjørelser» (Iversen, 2014, s. 148).

Et agonistisk politisk fellesskap setter Mouffe opp mot antagonismen, hvor meningsmotstandere blir fiender, og forskjeller ses på som truende. En utgruppe defineres, og et «vi» defineres av konsensus, noe Mouffe fremhever som svært problematisk. I diskursteoretiske termer: Konsensus innebærer at noen har vunnet, og det krever mye makt for å opprettholde en slik konsensus, om enn midlertidig. I tillegg ligger det farer i at samfunnsmotsetninger står frem som antagonismer, altså som uoverstigelige motsetninger (Iversen, 2014, s. 148-149).

Demokratidiskursen, slik den fremstår hos Claudia Lenz (Lenz, 2018), kan ses på som hegemonisk ved at den kommer til uttrykk på den måten den gjør, som den «overordnede sannheten» i fortellingen om sensommeren 2011. Innebærer det at meningsbrytning, som regnes som det essensielle i demokratiet, innenfor *denne* fortellingen tilsløres eller nedskaleres, eller impliserer det tvert imot at meningsbrytningen kommer til sin rett?

I tilfellet 22. juli ble «aldri mer 9.april» nok en gang dratt opp av skuffen og koblet sammen med det nye «nasjonale traumet». Statsminister Jens Stoltenberg og hans taleskrivere tok tak i dette kollektive traumedramaet fra 1940-tallet og «aktiverte det» igjen, for å si det med Jan Assmann (1995).

Men så kommer utfordringen: Hvordan skal vi overbevise dem vi snakker til, mottagergruppa vår, om at koblingen til en tidligere hendelse eller til «nasjonale verdier» både er relevant og ektefølt? Som både Bye og Jenssen (Bye & Jenssen, 2015) og Tore Witsø Rafoss (Rafoss, 2015) henviser til, kan det i særlig meningsløse situasjoner oppstå behov for en slags «revitalisering» av det man har grunn til å tro er grunnleggende nasjonale ideer. Man trenger å ta i bruk symboler som kjennetegner nasjons-konstruksjonen Norge, som da vil virke ekstra «påtvingende» og meningsfulle for folk som har opplevd et traume. Hvilke minner, ideer og verdier velger man seg?

Det har alt å gjøre med den gruppa, det viet som er «primær-mottaksgruppa» for den fortellingen du ønsker skal feste seg. Og det har mye å gjøre med hvilken gruppe man ikke ønsker å henvende deg til, hvem som ikke er med i den traumehistorien som blir presentert. En måte å markere en fortelling på er nettopp å avgrense den i forhold til andre.

For å kontrastere analyseverktøyet med den fortolkende hermeneutikken (for diskursanalyse er også fortolkende): Bratberg legger vekt på at poenget i analysen er konsekvent å søke *utover*, til konteksten teksten er situert i (Bratberg, 2017, s. 38). Slik vil også diskursanalyse med nødvendighet bære kimen til samfunnskritikk gjennom å påvise det betingede i hvordan vi kollektivt betrakter verden.

En diskursorden betegner ifølge Bratberg et samfunnsområde hvor flere ulike diskurser konkurrerer om betydningstilskrivelser (Bratberg, 2017, s. 40). Claudia Lenz' forslag til typologi når det gjelder ulike narrativ om 22. juli-minnet kan representere en slik diskursorden, og Marianne Jørgensen og Louise Phillips (1999) løfter frem begrepet, som egentlig lanseres innenfor kritisk diskursanalyse, som en relevant «teoriknagg» også innenfor diskursteorier. Derfor vil jeg benytte meg av dette begrepet.

En diskursorden preges av friksjon og interne motsetninger – en spenning jeg absolutt kan spore i fortellingene om 22. juli, og som jeg vil komme til i analysekapittelet mitt.

Diskursanalyse er interessert i endringer – meningsdannelse skjer i brytningene mellom diskurser som rammer inn og organiserer. Hva slags endringer kan jeg se i mitt materiale, om noen? Endringer kan innebære at «den politiske kompasskursen» er i endring (Bratberg, 2017).

2.5. Retorisk analyse

Retorisk analyse er historisk sett et velformulert og kjent sett med verktøy, som man i antikken undersøkte for å forsøke å avdekke hvordan man best kunne overbevise eller overtale noen. Det gjaldt særlig i det athenske demokratiet, hvor talekunsten var satt særlig høyt. I vårt moderne samfunn er retorikk ofte sett ned på: «det er jo bare retorikk», som om det er noe skjult i det, noe som ikke tåler dagens lys, eller som ikke har samme status som «fakta».

Men i diskursanalytisk sammenheng, hvor språket altså konstituerer en virkelighet og påvirkes av den samme virkeligheten, kan retorikk nettopp være en mulig inngang inn for å avdekke mulige forståelseshorisonter, altså rydde vei i en sammensatt og til dels uoversiktlig kollektiv forståelse av hvordan verden er skrudd sammen.

Wulf Kansteiner (Kansteiner, 2002, s. 192) peker på at individer er i stand til å ignorere selv de best fortalte historier, som ikke passer inn i den forståelsesramma de selv har. Disse rammene skapes ved at man aktivt velger ut det som støtter den aktuelle ramma, og ser bort fra andre fortolkninger.

Alexander peker på at mektige aktører – som representerer sine gruppers kollektive historier – gir oss ulike forståelsesrammer for traumet. Gruppene har ulike påstander om hvordan virkeligheten ser ut, hva årsakene til hendelsen er, og hvilke handlinger som nå må komme.

Alexander refererer til Max Weber når han kaller disse gruppene «målbærende» (Alexander, 2012, s. 16), som nevnt over. Disse gruppene er «kollektive agenter i traumeprosessen», og representerer ulike interesser. De kan være eliter eller underprivilegerte, de har ideelle og materielle interesser, de er ulikt situert med ulike diskursive «talenter» når det kommer til meningsdannelse. Vi finner igjen beskrivelsene av de ulike «vi» som er tilknyttet de forskjellige diskursene Claudia Lenz' diskuterer. Statsminister Jens Stoltenberg kan sies å representere en slik «målbærende» gruppe.

Det neste vi må se nærmere på i utviklingen av ulike narrativ, er hvem som inviteres inn i disse målbærende gruppens fellesskap, og hvordan de forsøker å overbevise sitt publikum om at de er en del av dette igjen. Publikum er resten av nasjonen/kollektivet.

Revitaliseringen, den «nye historien» som skal på plass, er en kompleks symbolsk prosess som kan bli utfordret og fungere sterkt polariserende i samfunnet (Aleksander, 2012). *Den målbærende gruppa* må skape en meningsfull historie som overbeviser publikum om at de faktisk er traumatisert. For å prosjektere traumet over på publikum må flere språkhandlinger på plass, hevder forfatteren videre: avsender, publikum, situasjon (Alexander, 2012, s. 16-17).

Språkhandlingene Jeffrey C. Alexander refererer til i traumeprosessen, har en avsender, den målbærende gruppa, og en mottager: *offentligheten*, som kan være homogen, men som ofte er sosialt fragmentert; en situasjon: *den historiske, kulturelle og institusjonelle konteksten som handlingen forekommer innenfor*. Målet er å overbevise publikum. Derfor utnytter avsenderen de unike hendelsene som har oppstått og de symbolene avsenderen har tilgang til og de mulighetene som ligger i institusjonelle strukturer som avsenderen er en del av.

Innledningsvis, skriver Alexander, må først den «målbærende gruppa» og alle deres medlemmer akseptere traumet som gyldig for dem. Suksesskriteriet er at gruppa blir

overbevist om at de er rammet av et traume. Deretter kommer neste ledd i kjeden: Nå skal «storsamfunnet» overbevises. Dette var jeg inne på i avsnittet om traumeteori.

Et eksempel på denne medieringsprosessen kan være den koblingen daværende statsminister Jens Stoltenberg gjorde mellom det historiske minnet «aldri mer 9. april» og 22. juli, den nåtidige hendelsen (Stoltenberg, a).

En teksts overbevisningskraft kan ikke forstås uten å se på sammenhengen av tekster den inngår i. Alle tekster og ytringer er innvevd i hverandre, det vi kaller intertekstualitet. Når Jens Stoltenberg snakker om 9. april i en minnetale om 22. juli, knytter han vår virkelighetsoppfatning til et konkret historisk minne. Han taler seg inn i en historisk kontekst hvor nordmenns motstandsevne kommer i fokus, og legitimerer på denne måten sin egen nåtidige diskurs om demokratiet i faresonen. Det nasjonale selvbildet forteller om den frihetselskende, demokratiske nordmannen fra 1814 frem til i dag.

Et utvalgt fortidig minne reorienteres og brukes for å fortolke en nåværende, samtidig hendelse. Dette gir oss en sammenhengende, potensielt tilfredsstillende fortelling om et traume som ble overvunnet i 1945, da Norge igjen ble en fri nasjon, og som (forhåpentligvis) kommer til å bli overvunnet igjen.

Et annet eksempel fra høsten 2011 er hvordan terrorangrepet ble løftet frem som et angrep på demokratiet i Norge, ikke på Arbeiderpartiet og AUF. Fremskrittspartiets leder understreket hvordan alle tok til seg denne fortolkningen: «I dag er vi alle AUFere» (Jensen, Siv, 2011).

Post-strukturalistene Laclau og Mouffe (Bratberg, 2017, s. 45) undersøker hvordan diskurser får hegemoni, og de peker på at en diskurs avgrenses gjennom sin entydighet. Diskursiv praksis er med andre ord en søken mot entydighet gjennom språket. Her kommer retorikk inn i min analyse. Ofte er det utfordrende i diskursanalyse å ha en klar fremgangsmåte for hva man skal gjøre. Retorikk, hevder Bratberg (Bratberg, 2017, s. 151) kan tilføre diskursanalyse både en mer håndgripelig metode gjennom retorisk analyse av tekster, i tillegg til at man kan anskueliggjøre at diskursen «finslipes» i slike dokumenter. Noen taler blir stående som «monumenter».

Bratberg nevner forsoningstalers roller i diskurser: «hvordan en kollektiv selvforståelse slipes på og justeres mot en felles lesning av fortiden» (Bratberg, 2017, s. 194). Statsminister Jens Stoltenberg nøt stor berømmelse for sine taler 2011, men hva var det egentlig i disse talene som gav ham den gjennomslagskraften? Det vil jeg forsøke å besvare i kapittel tre.

Johan Tønnesson og Marie Lund gjennomfører en retorisk analyse av «Kongens tale – fra Hagefesten, 2016». Det viktigste i retorikken, skriver forfatterne, er hvem som påvirkes (Lund & Tønnesson, 2017, s. 4). Talen til kong Harald ble både møtt med begeistring og forargelse – og det er dette forfatterne ønsker å se nærmere på, og «samtidig avdekker analysen de verdiene og holdningene som talen negerer og dermed ekskluderer» (Lund & Tønnesson, 2017, s. 35). Hvem er det kong Harald ønsker å nå med denne talen, og hvem holder han utenfor, enten det er bevisst eller ikke?

Edwin Black (Black, 1999), som det refereres til i analysen, skriver om «en annen, innskrevet persona skal brukes til å felle moralske dommer over retorisk diskurs» (Lund & Tønnesson, 2017, s. 35). Dette er relevant for min diskusjon av Jens Stoltenbergs taler – for å kunne kaste lys over hva statsministeren faktisk gjør i av «handlinger» i talene, må jeg avdekke «den ideologien som innskrives i publikum» (Lund & Tønnesson, 2017, s. 35). Hvordan vurderer Stoltenberg situasjonen og sin rolle, og dermed sitt publikum?

Artikkelforfatterne introduserer også «konstitutiv retorikk» (Lund & Tønnesson, 2017, s. 37), som må fremstå som historisk betinget og naturlig, dersom den skal virke optimalt (Lund & Tønnesson, 2017, s. 38). Historien om den demokratielskende nordmannen, som statsministeren fremhever i sine taler, er ikke ny – som han selv sier, «aldri mer 9. april, aldri mer 22. juli», og det trenger den heller ikke være, men subjektene som blir definert innenfor den konstitutive retorikken, må handle i overensstemmelse med det talen peker på: «Stem ved valg. Bak en kake. Les lekser. Se dem som sliter» (Stoltenberg, b). Det er en «pris», kan man kanskje si, ved å definere seg som en del av dette subjektet.

Artikkelforfatterne peker også på noe som er svært relevant for mitt prosjekt. Philip Wanders «den tredje persona» er et begrep «for alt det som avvises eller negeres i en tale eller tekst» (Lund & Tønnesson, 2017, s. 39; Wander, 1984).

Philip Wander tar utgangspunkt i Martin Heideggers taler om kunst i Tyskland 1936. Talene, mener Wander, fortalte såpass mye om samfunnet og konteksten de var laget i, at det kom til syne en hel gruppe mennesker som ikke var inkludert i talens «moralske publikum»: en stille gruppe, som falt mellom to stoler. Wander hevder at denne stille gruppa danner et «negativt avtrykk» i taler, det han kaller «den tredje persona», relatert til Blacks «andre persona». Innenfor dette begrepet havner de stemmene/holdningene/verdiene som ikke nevnes, og som slik blir tabuisert, ignorert. De stemples som politisk ukorrekte – noe som kan stimulere til «dannelsen av såkalte mot-offentligheter: parallelle diskursive arenaer» (Wander, 1984).

Dette aspektet har en del å si for min analyse av det statsministeren gjør i sine mange taler. Hvem er ikke med i dette fellesskapet han snakker om? Dette har implikasjoner for minneforvaltning – for hvem kan tillates å «pusse på» og utfordre det stabile minnet? I tillegg har det betydning for demokratiforståelsen. Er demokrati å slutte opp om etablerte verdier, eller også å tillates å hale og dra i ytterpunkter, som for eksempel ytringsfrihetens grenser.

Når Philip Wander snakker om den «tredje persona» – den tilhøreren som Jens Stoltenberg «ikke» vil ha med i det norske demokratiet, kan man påstå – hva innebærer det i praksis for disse tilhørerne? De som ikke «står i dette øyeblikk skulder ved skulder», de som ikke engasjerer seg, ikke bryr seg, ikke er innmeldt i en organisasjon, ikke deltar i debatter, ikke bruker stemmeretten, de som ikke tok til gatene med blomster og lys og slo ring rundt demokratiet den gangen: Hvem var de? Denne oppgaven skal peke på noen mulige implikasjoner av denne negasjonen i analysekapittelet.

Virkeligheten den høsten, slik den ble konstruert i de mange talene til statsministeren, var nok mye mer komplisert og sammensatt enn den konsensusfortellingen som ble løftet frem i statsministerens fortelling om Norges episke kamp mot terror.

2.6.1 Teori oppsummert og noen veier fremover mot analysen

Hvordan bestemte virkelighetsoppfatninger/diskurser konstitueres og reproduseres i lys av nasjonale traumer, er denne oppgavens sentrale tema. Det er spenninger mellom fortellingene som Claudia Lenz (Lenz, 2018) formulerer. Dette kan man blant annet se når man setter kjærlighetsfortellingen og demokratifortellingen opp mot hverandre. Er kjærlighet, som symboliserer harmoni, velegnet som et fundament for det pluralistiske politiske samfunnet? Kjærlighetsfortellingen kan bidra til en type «berøringsangst» for materien med terrorideologier – den kan også bidra til at man ikke kommer seg videre. Er det noe som «hører hjemme» i et velfungerende, opplyst ordskifte innenfor demokratiet? Og i forlengelsen av dette, betyr det da at noen fortellinger ikke har noen plass når vi skal vurdere hva vi skal ta med oss fra høsten 2011? Hører det hjemme i et opplyst ordskifte, kan man spørre seg.

Hva slags demokratiforståelse ligger «egentlig» bak fortellingen som det legges til rette for på Utøya, og hvilke diskurser «reproduseres» der ute og bringes videre til de kommende generasjoner?

Det er viktig å legge til at ungdommer bare er der ute i tre dager, og at det er andre diskurser som har betydning for deres demokratiforståelse. Men en slik opplevelse kan være potensielt livsendrende, selv om man kanskje ikke «ser resultatet» i enkeltindivider med det samme.

Studiet av kollektive minner er sammensatt. Vi er fortsatt bare ni år unna hendelsen, så hvordan fremtiden ser ut for «bruken av 22. juli», er fortsatt i stor grad i støpeskjeen. 22. juli 2011 et minne for mange av oss, for andre og yngre er dagen en historisk hendelse.

Dette, kan man påstå, er «historiens gang».

Det spennende i denne sammenhengen er å se tilbake på de mange løftene og erklæringene som ble løftet frem høsten 2011. Hva er det som står igjen i dag? Hva har overlevd «tidens tann», og hva «bør» overleve, slik det kommer til syne i undervisningsopplegget på Utøya? Hva er «arven fra 22. juli», og i hvilken grad og form kommer den til syne i «Demokratilæring på Utøya»?

2.6.2. Metodiske refleksjoner

Jeg er altså *ikke* er en objektiv observatør i denne sammenhengen, som underviser er jeg også en del av «konstruksjonen Demokratilæring på Utøya». Jeg har intervjuet syv formidlere som er tilknyttet Demokratilæring på Utøya. To av dem jobber på 22. juli-senteret, tre av dem har vært involvert i planleggingen av prosjektet i tillegg til undervisningsoppdraget.

Forskeren i forskerprosessen har flere hensyn å ta. Her har jeg forsøkt å balansere min egen rolle med den nødvendige avstand som alltid må være til stede dersom forskningen skal «stå seg». Jeffrey M. Berry (2002) diskuterer validitet og reliabilitet i lys av det han kaller «elite interviewing». Validitet, spørsmålet om man faktisk måler det man ønsker å måle – om mine intervju spørsmål faktisk er egnet til å få svar på forskningsspørsmålene mine; og reliabilitet, konsistens: om mine spørsmål, om de brukes på nytt, ville ha fått de samme typer av svar, er et utfordrende problemkompleks. Som et mulig svar til dette legger jeg ved intervjuguiden min, i tillegg til fire utvalgssett med svar på spørsmålene, som er direkte knyttet opp mot problemstillingen. Intervjuer har ikke vært hovedkilden for å etablere hvilken demokratiforståelse vi finner på «Demokratilæring på Utøya», men jeg har brukt dem for å få tilgang til et rikere bilde av hva som foregår. Hovedelementet har hele tiden vært tekstene som brukes i undervisningsopplegget (instrukser, pamfletter m.m.) og talene, men samtidig er det jo slik at diskursteorien også er interessant i steder og personer som «tekster».

Kapittel 3: Arven etter 22. juli

Den røde tråden i denne analysen er å forsøke å avdekke meningsinnhold i talene jeg har valgt ut og forsøke å finne essensen av en arv fra 22. juli. I tillegg ønsker jeg å illustrere hvordan retorikk kan gi ekstra innsikt i hvordan og hvorfor noen budskap får særlig gjennomslag.

Når jeg henter tekster som spesifikt dekker offisielle kanaler, sier det seg selv at det er de (-n) fortellingen (-e) jeg først og fremst kommer til å finne. Men min analyse vil avsløre at det er spenninger i tekstene til Stoltenberg og kronprins Haakon Magnus, som gjør det verdt å se nærmere på dem. Å lese dem i 2020 kan bidra til en forståelse av hvordan en dominerende fortelling om «det gode demokratiet i Norge» på mange måter kan sies å ha lagt føringen for hva vi kan se et eksempel på i «Demokratilæring på Utøya».

Det at én fortelling om Norges respons på terroren ble hegemonisk, innebærer at det skjedde en «lukking av rommet for fortolkning» (Bratberg, Øivind, 2017), noe som innenfor diskursanalyse alltid må være midlertidig. Andre mulige referanserammer holdes da midlertidig nede. Det er interessant å granske hvordan dette skjer, og hvilke spenninger som til sist fører til ny «omkamp» og nye hegemonier. Like interessant er det å se nærmere på hvilke diskurser som beholder sitt hegemoni, og blir til vedtatte «sannheter» - sannheter som kan utfordres når nye innsikter og fortolkninger kommer til orde.

Teorimessig vil jeg i dette kapittelet først og fremst støtte meg på Johan Tønnesson og Marie Lunds lesning av Kongens tale fra 2017, og de begrepene som ble trukket frem hos dem i kapittel to. Jeg vil også ha med meg Claudia Lenz' 22. juli-fortellinger (2018) og Jeffrey A. Alexanders (2012) traumeteori, særlig sistnevntes kobling til retorikken hos sentrale «målbærende grupper», som nevnt i kapittel to, i tillegg til «Meningsløs terror og meningsfylt fellesskap» av Tore Witsø Rafoss (2015). Jeg vil påstå at den tittelen alene forteller noe vesentlig om hvilke konstruksjoner som ble utviklet i statsministerens taler.

3.1. Et eksempel på bruk av traumet: hvem gjorde dette mot oss?

22. juli 2011 ble Norge utsatt for et terrorangrep, som tok livet av 77 mennesker. Jeg har allerede vært inne på nasjonale narrativ i møtet med det uvilkårlike og oppskakende i

symbolsk vold (terror). Da oppleves det som ekstra nødvendig å skape en samlende og overbevisende fortelling.

Som nevnt i kapittel to er traumer aldri «gitte tilstander», de er alltid mediert – og Alexander (2012) fremhever at traumer først blir kollektive når det oppleves som «en rift/et sår i samfunnsveven» (*Wound against society*). «De lidende kollektiver», sier Alexander, må «oppfinnes». Hvem gjorde dette mot oss? Svarene som gis, er ulike. Traumeprosessen er ikke rasjonell, men den er intendert – mennesker skaper mening ut av det de opplever, selv om de ikke forstår det som foregår, fullt ut.

Jeg vil understreke at erkjennelsen av at traumet er grunnleggende mediert, og at «de lidende kollektiver» må finnes opp, ikke innebærer å underkjenne at det som skjedde ettermiddagen 22. juli i Norge, var en nasjonal tragedie. 77 mennesker mistet livet i et terrorangrep. Hovedanliggendet i denne oppgaven er å forsøke å avklare på hvilken måte denne voldshendelsen ble gitt mening og «tatt i bruk» for å konstruere en vei ut av meningsløsheten. Mitt poeng blir da å vise at det ikke nødvendigvis *måtte* bli slik at fortellingen om et angrep på et åpent, samlet og likeverdig demokrati ble toneangivende. Andre fortellinger legger opp til andre fortolkninger av minnet om 22. juli, med andre «svar» på hvorfor tilværelsen brått ble snudd på hodet for mange, og andre fremtidsmuligheter. Når det er sagt, er det demokratifortellingen som vil bli vist ekstra oppmerksomhet i dette kapittelet, fordi «demokratilæring» er Demokratilæring på Utøya viktigste beveggrunn.

I fortellingene Lenz (2018) leser ut av minnet om 22. juli, er gjerningsmannen hele tiden den samme, men han tillegges ulik agens. I en fortelling er han den ene, fortapte, i fellesskapets møte med ham: *kjærlighetsfortellingen*. I *beredskapsfortellingen* er han den planleggende, kyniske attentatsmannen. I *mangfoldsfortellingen* er han den rasistiske, multikulturellhatende terroristen. I *demokratifortellingen* er han i spennet mellom «en av oss» – en det norske demokratiet fostret, men ikke maktet å ta seg av – og en fremmed, som vi ikke forstår noe av, men som vi må ta ansvaret for. Han har jo faktisk vokst opp i samfunnet vårt.

Jeg vil legge til at demokratifortellingen har forandret seg etterhvert som tiden har gått – i utgangspunktet var gjerningsmannens utenforskap og det uforklarlige i gjerningene hans i fokus. Etter hvert som tiden har gått, har det vært en økende erkjennelse av at systemet i seg selv også hadde sviktet ham. Dette ble synlig spesielt etter publiseringen av 22. juli-kommisjonens rapport august 2012 (NOU 2012: 14).

En interessant dimensjon ved tekstene jeg har valgt ut, er at gjerningsmannen, aktøren, stort sett ikke nevnes med et ord, hverken hvor han kom fra eller hvorfor han gjorde det. Man kan diskutere om han hadde en rolle å spille i taler beregnet på å dekke et traumatisert folks behov for en «særlig, samlende fortelling». Haakon Magnus er den som kommer nærmest på enkeltmenneskets «ansvar», men da er det hver og en av oss, ikke gjerningsmannen.

Dette er relevant i den grad at man ikke setter navn på trusselen, eller etablerer noen konkret fiende som skal bekjempes. Det var jo en utfordring at gjerningsmannen kom «innenfra», han var «en av oss», et potensielt splittende faktum i en krisetid. Da kan det være mer hensiktsmessig å ikke nevne ham i det hele tatt.

Narrativ som kan gi oss svar på hvem som gjorde dette mot «oss», den fortellingen som får hegemoni blant de andre fortellingene, henter sin styrke fra ulike bakgrunnsvariabler i samfunnet. Et eksempel er graden av tillit i samfunnet, som nevnt i kapittel to. Norske borgere har en høy grad av tillit til staten, sammenlignet med veldig mange andre land. Denne tilliten gir de offentlige myndigheter mer ballast når det kommer til å iverksette/presentere tiltak som kan gripe inn i hverdagen til folk flest. Etter 22. juli 2011 var det legitimt at regjeringen og statsministeren skulle samle det traumatiserte folket igjen. Politikerne representerer jo pr. definisjon folket. Regjeringen og statsministeren har den mest «effektive plattformen» for å fortelle sin versjon av det som skjer, og mange lytter. Det så vi utover høsten.

Utfordringen i denne oppgaven er å forsøke å gripe an de implikasjonene denne hegemoniske fortellingen fikk for utviklingen av demokratiet i Norge, og hvilket grunnlag den har lagt for formidlingen av hendelsen, både i skolen og i Demokratilæring på Utøya? Og det er særlig det siste spørsmålet jeg vil forsøke å gi et svar på.

3.2. Hva består «arven» av, og hvordan kan den forstås ut fra tiden den ble konstruert i?

Statsminister Jens Stoltenberg var høsten 2011 i en helt særegen posisjon til å fortelle sin historie om 22. juli, gitt hans formelle posisjon og hans allment kjente tilknytning til Utøya. Som han selv uttrykte det, morgenen etter 22. juli 2011: «For meg er Utøya mitt ungdomsparadis som i går ble forvandlet til et helvete» (Regjeringen, 2011).

Jeg vil vise at han i sine taler kan sies å konstruere en fortelling om det norske demokratiet, som i stor grad overtalte og innlemmet offentligheten i traumet som ble formidlet. Jeg har gjennomgått deler av NRKs nyhetsdekning i de første døgnene etter 22. juli 2011, hvor vi stadig befinner oss ansikt til ansikt med landets øverste politiske leder. Det er påfallende hvor konsistent han er i sitt budskap: det åpne samfunn; karakterisert ved tryggheten til politisk deltakelse uten frykt, demokratiets rolle, enkeltindividets ansvar for samfunnet, og trygghet og omsorg. Temaene er til stede fra den første improviserte pressekonferansen kl. 22:30 22. juli, med det norske flagget klart og tydelig plassert bak seg og justisminister Knut Storberget ved sin side (Regjeringen, 2011).

Dette sørger for, i retoriske termer, en sterk innledet etos, som forsterker seg gjennom hans mange taler denne sensommeren. Talene bygger på mange måter på hverandre, og man kan tolke dem som en «ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet» når man ser dem under ett. Slik blir de et fysisk uttrykk for og en forklaring av det nasjonale narrativ som ble hegemonisk denne høsten.

Innledningsvis vil jeg presentere tre temaer fra de toneangivende tekstene med tilhørende analytiske spørsmål, som jeg har lagt til grunn i lesningen av dem. Tekstene kan gripes på ulike måter, og jeg kommer til å støtte meg på Lloyd Bitzer og hans velkjente retoriske begrep «den retoriske situasjonen» (Bratberg, 2017, s. 137). Det innebærer en analyse knyttet til det uforløste som taleren ønsket å besvare, «det påtrengende problem», i den store opprydningen etter 22. juli:

1. Norges respons på terroren er mer åpenhet, mer demokrati

Hvordan forklares åpenhet og demokrati i tekstene, og hvordan begrunnes dette?

2. Konstruksjon av det nye norske «Vi»

Hva er det nye norske «Vi» i tekstene og hvordan begrunnes det? Som tema handler dette om oppbrudd og søken etter nye kriterier for å være sammen.

3. Behovet for sorg/trøst/gjenoppretting av tryggheten

Hvordan kommer dette til uttrykk i tekstene, og hvorfor er dette viktig? Dette er det Åshild Kolås (2018), Tore Witsø Rafoss (2015) og Jeffrey C. Alexander (2012) er inne på i møtet med det «meningsløse». En samlende fortelling, en «nykobling» mellom privat tid og

samfunnstid; som Rafoss skriver i sin artikkel; må skapes som gjør livet meningsfullt igjen. Og trygghet er navet i denne fortellingen.

Jeg tolker de tre temaene som til dels sammenfallende, dels skiller de vei, og de forsøker å dekke ulike «behov» som kan oppstå hos publikum, et publikum som består av mange ulike «personae». Sistnevnte kommer jeg inn på når jeg ser på hver tale.

Hos statsministeren ser vi «problemløsningen» klart, siden det er han som først formulerer disse temaene direkte - både «mer åpenhet, mer demokrati» (Stoltenberg a) og «det nye norske vi»⁵ (Stoltenberg b) er hentet eksplisitt fra hans taler. Han snakker gjennomgående om det å ta vare på hverandre, og dette illustrerer det tredje temaet jeg har funnet, behovet for trygghet og omsorg.

Hos kronprins Haakon Magnus finner vi begge de første temaene klart representert, spesielt konstruksjonen av det «nye norske vi», hvor enkeltmennesket og fellesskap er dynamisk tilknyttet hverandre.

3.3. Tekstene, analyse

3.3.1. Jens Stoltenberg, tale på Rådhusplassen, 25. juli 2011

Jens Stoltenberg holdt mange taler denne sensommeren. Jeg har valgt ut tre av dem: tale på Rådhusplassen i Oslo, tale i Central Jamaat-moskeen, og tale ved nasjonal minnemarkering for 22.7.2011 (Stoltenberg a, b, c).

Den første talen ble altså holdt samtidig med Kronprins Haakon Magnus tale «I kveld er gatene fylt av kjærlighet» (Kronprins Haakon Magnus, 2011).

Statsminister Jens Stoltenberg er på Rådhusplassen i Oslo, og møter det samme folkehavet som kronprins Haakon Magnus gjorde. 200 000 går i rosetog i Oslos gater. Hvem snakker han til?

Som landets øverste leder i vårt parlamentariske system er han i en særlig god posisjon til å formidle sitt budskap. Men en aktør opptre ikke alene, strukturene og konteksten i

⁵ Jonas Gahr Støre lansert begrepet «det nye norske vi» i Aftenposten 29042007. Se litteraturlista.

situasjonen er alltid førende for det han vil formidle. Målet kan være å komme sitt publikum og deres forforståelse i møte og samtidig øve innflytelse på deres utsyn og adferd.

Jens Stoltenberg innleder talen (alle starter på omtrent samme måte) med stor velvilje og høflighet: «Kjære alle sammen». At statsministeren er personlig og varm, kan oppfattes som hans velvilje overfor publikum, og at folk jubler og applauderer (avbryter), signaliserer at de er med ham. Denne kvelden var det duket for en særlig gunstig retorisk situasjon (Bratberg, Øivind, 2017).

Talen skrider frem: Han snakker om folkeviljen, som han ser foran seg, og konstaterer at «Norge bestod prøven». Han er stolt og takknemlig. Han konstaterer nok en gang at det blir et Norge før og etter 22. juli, og det er vi allerede i ferd med å utmeisle selv, påpeker taleren. Vi gjør det ved å ta i bruk de sterkeste av alle våpen: mer åpenhet, mer demokrati. Vi skal gjennom dette arbeidet «ta tryggheten tilbake». Stoltenberg presenterer «problemet» for oss: hvilket valg Norge og det norske folket står overfor i møtet med slikt traume. Hva skal vi «være» etter hendelsen? Hvor skal vi, nå?

Han gir svaret selv: mer åpenhet, mer demokrati. Det er oppskriften.

Her er det relevant å komme inn på Tore Witsø Rafoss' artikkel «Meningsløs terror og Meningsfulle fellesskap» (Rafoss, 2015). En voldshendelse skaper behov for en særlig meningsfull fortelling, som ikke nødvendigvis bryter med det som er, men som forsterker verdier som samfunn i særlig grad slutter opp om. Iwona Irwin-Zarecka sier det samme: Det viktige er at noen verdier igjen pekes på, og at de rekontekstualiseres i møte med den nye situasjonen, «passes inn» (1994). I denne sammenhengen er det «det frie ordet, demokrati» som først og fremst trekkes frem av statsministeren, i tillegg til spørsmålet om «mer åpenhet». Men hva betyr disse ordene for dem som hører talen? Hvordan vil statsministeren at det skal virke på dem (uten å ha noen garanti for at det vil fungere)?

Den «første persona» er publikummet som er til stede i gatene i Oslo den kvelden, dem talen henvender seg direkte til. De representerer det Jens Stoltenberg kaller «folkeviljen»: Det norske folk. Den «andre persona», som Edwin Black mener er utgangspunktet for å felle en moralsk dom over taleren og talen (Lund & Tønneson, 2017), er noe annet.

Den andre persona er knyttet til ideologi. Hun er en tilhører som deler statsministerens ideologiske utgangspunkt, og som i særlig grad vil lytte etter tegn til disse, nettopp for å kunne bekrefte seg selv og sitt forhold til ideologien, som alltid vil være en del av en tale,

hevder Black (1999). Så hva slags forforståelse legger Stoltenberg opp til i sin tale? Hvilken andre persona kan vi identifisere?

Statsministeren nevner «fakler og roser» - språklige bilder som gjerne knyttes til Arbeiderpartiet. Han viser også til «den største og viktigste marsjen det norske folk har lagt ut på siden den. 2. verdenskrig». Dette kan betegne Arbeiderpartiets vekst som parlamentarisk maktfaktor etter 2. verdenskrig, og den eventyrlige, parallelle velstandsøkningen Norge har gjennomgått. En «marsj» vekker også assosiasjoner til kamp og motstand, som arbeiderbevegelsen tradisjonelt har vært forbundet med.

I tillegg har han andre referanser, som går ut over «den røde Arbeiderparti-arven». «Aldri mer 9. april, aldri mer 22. juli» bærer med seg spenninger, som Jens Stoltenberg sannsynligvis har vært klar over. Tradisjonelt har Norge blitt kritisert for manglende beredskap 9. april 1940: Mange mener at vi ble «tatt på senga» av Tyskland. Kritikken har ofte blitt rettet mot Arbeiderpartiet, som hadde regjeringsansvaret da landet ble angrepet, det samme partiet som også var i regjering da terrorhendelsen fant sted. Å bruke en slik referanse i denne sammenhengen kan potensielt «støte bort» tilhøreren som er «den moralske dommer» over talen, eller trekke henne nærmere.

Stoltenberg har i tillegg en referanse til Nordahl Griegs dikt «Vi er så få her til lands, hver fallen er en bror og en venn». Det er interessant at Nordahl Grieg, erklært kommunist, altså egentlig anti-demokratisk, også representerer noe Arbeiderpartiet måtte skille lag med da de endelig bestemte seg for å søke parlamentarisk makt. Dette splittet partiet i ulike fløyer.

Muligens er det slik at den andre persona, den ideelle mottager statsministeren ser for seg, i møtet med terroren innser at vi alle er like mye verdt. «Offeret» til ungdommene på Utøya og Nordahl Griegs død i Tyskland kan tilby den nødvendige katarsis i møtet med det meningsløse. Nå er vi alle like, vi norske borgere i møtet med det fryktelige: « I dag er vi alle AUFere» (Jensen, Siv, 2011).

Publikummet som ikke omfattes av talerens «andre persona», kalles «tredje persona». En vanlig oppfatning er at dette er grupper som ikke har tilgang til det offentlige ordskiftet eller tilgang til maktens korridorer. De er ekskluderte, på godt og vondt. Fellesnevneren er at de representerer alt det den «moralske dommeren» vi finner i den «andre persona» ikke er.

Hvorfor er det problematisk? Det kan innebære at den tredje persona, som altså ikke omfattes av det nye norske «viet», ikke føler seg som en del av denne søken etter en ny felles

identitet tuftet på åpenhet, samhold, toleranse og demokrati. Og da trenger de heller ikke handle slik taleren ønsker. De er ikke en del av «viet», er ikke bundet av det. Det kan potensielt skape en mot-offentlighet mot det statsministeren forfekter som mer demokrati og mer åpenhet i talene sine, altså føre til en svekkelse av statsministerens «program».

Demokratiet i denne talen beskrives slik: Det er «det sterkeste våpen», «hver og en av oss kan gjøre demokratiets vev litt sterkere»; og talen stiller også krav: «Meld dere inn i en organisasjon. Delta i debatter. Bruk stemmeretten. Frie valg er juvelen i demokratiet krone. Ved å delta sier du et rungende ja til demokrati.» (Stoltenberg, 2011a). Demokratiet er engasjement, lys og fakler, et fysisk uttrykk for «folkeviljen» som taleren står ansikt til ansikt med denne kvelden.

De 200 000 som møtte opp i Oslo og gikk i rosetog, er talerens «bevis» på den makten fellesskapet innehar, og den makten må vi nå bruke til noe, hver enkelt av oss og oss sammen. Taleren retter en del av teksten mot ungdommen spesielt: Husk, demokratiet kan ikke tas for gitt: «du kan føre ånden videre fra i kveld. Du kan gjøre en forskjell.»

Om vi leter etter den negative persona her, så kan vi finne henne blant dem som ikke stemmer eller deltar, de som ikke har møtt opp for å gå i rosetog. De som ikke tror at «jeg» kan gjøre en forskjell.

Jeg vil også trekke frem det interessante maktaspektet som illustreres i dette skillet mellom «andre» og «tredje» persona. Man kan sette dette i sammenheng med Assmann-parets kollektive minner (Assmann, 1995; Lenz, 2018), og motsetningen mellom de personlige, individualiserte minnene og de kollektive, varige, mer offentlige minnene. Kanskje ser man i den tredje persona nettopp noen av disse individuelle minnene. De fortellingene som bare er «mine», dette er *min* sannhet om hendelsen, og den har lite å gjøre med «Norge bestod prøven».

Noen slike stemmer har fått ytre seg. Jeg tenker i særlig grad på de mange forskningsprosjektene og bokutgivelsene i forbindelse med berørte/etterlatte fra hendelsen. Vi har også eksempelet «Fjordman», som ble utsatt for en storstilt mediajakt som avslørte hans virkelige identitet, da det ble kjent at han var en vesentlig inspirator for Breivik. Han opererer fortsatt som samfunnskommentator (Jensen, 2015).

Men andre stemmer har blitt tause. For eksempel ble flere med hijab utsatt for verbale og fysiske angrep i Oslos gater i timene mellom bombeangrepet og offentliggjøringen av gjerningsmannens identitet kvelden 22. juli 2011 (Haarr, A. G. G. & Partapuoli, K. H., 2012).

Statsministerens forslag til «løsning på problemet» denne lyse sommerkvelden, 25. juli 2011, og rosehavet han ser foran seg; de 200 000 som er i gatene, «beviset» for at dette er det «det norske folk»/«folkeviljen» ønsker seg; kan leses som et sterkt uttrykk for en spesiell retorisk situasjon. Kairos, traume-drama, kollektiv minnekonstruksjon, hva du enn velger å kalle det: Denne kvelden blir noen av de mest potente referansene for det norske samfunnet hentet frem og satt i en ny ramme, med terrorhendelsen som bakteppe. 9. april trekkes frem, kongehuset er til stede ved kronprins Haakon Magnus. Demokratiet skal bestå. Vi består prøven.

Nok en gang befinner vi oss under angrep – og vi må svare, *med alle demokratiets våpen*, nemlig det frie ord, åpenhet, toleranse, mangfold. Våpen skal kun forstås i metaforisk forstand. Rafoss (Rafoss, 2019) sammenligner George W. Bushs taler etter 11. september 2001 med Jens Stoltenbergs metaforbruk i talene sensommeren 2011. De har mange grunnleggende metaforer til felles. Et av områdene der de skiller lag, er i forståelsen av hva et «våpen» er. Norges våpen, slik statsministeren legger det frem for oss, er mer åpenhet, mer demokrati. Bush' løsning var mer håndfast. Men de henter sine språklige bilder fra samme «domene», nemlig krigen. Vi er i krig, det er en kjensgjerning. Stemte det?

Demokratifortellingen hadde uansett vunnet sin første seier – det var ikke bare et angrep på AUF og Arbeiderpartiet. Dette gjaldt oss alle. Traumet ble etablert. Så hva skal «vi» nå gjøre videre, altså gruppa som utgjør det Edwin Black kaller «andre persona», den som må gjøre noe for at talens «premisser» skal innfris? Et mulig svar på dette følger i den neste talen jeg har valgt meg, fra Central Jamaat-moskeen i Oslo. Men først vil jeg presentere kronprins Haakon Magnus' tale, siden den finner sted samme kveld.

3.4.2. Kronprins Haakon Magnus, tale på Rådhusplassen, 25. juli 2011

I kveld er gatene fylt av kjærlighet

Kongefamilien er et viktig symbol for tradisjon i Norge. I dagene etter hendelsen 22. juli gav de gjentatte ganger uttrykk for offentlig sorg. Dette viste seg blant annet da kongeparet besøkte de etterlatte/pårørende/berørte på Sundvollen hotell, der ofre og pårørende ble

innkvartert om kvelden 22. juli 2011. Kronprinsen har i talen en sterk innledet troverdighet, *etos*, i kraft av å representere dette symbolet for kontinuitet i Norge. Selvsagt er dette også avhengig av om du støtter monarkiet eller ikke.

Talen fikk i etterkant mye ros, i likhet med statsministerens mange taler, og den er hyppig brukt i retorikkundervisning. Kronprinsens innledende *etos* ble forsterket med de ordene han brukte i løpet av talen, slik at han stod igjen med en høyere troverdighet (avledet *etos*) i slutten av talen enn i begynnelsen.

Så hvem var mottagerne av budskapet, og hva kan man si om innholdet i den, og ikke minst – hvilke mottagere var ikke inkludert i dette budskapet? Her skal jeg komme inn på Blacks (1999) andre persona og Wanders (1984) tredje persona.

«Rosetoget» har det blitt kalt i ettertid, da et facebook-innlegg førte til at 200 000 gikk ut i gatene for å «fylle dem med kjærlighet», kan man si i kronprinsens «ånd». Det kan ses på som et eksempel på det Jan Assmann (1995) skriver om kommunikative minnemarkeringer – spontane uttrykk for sorg/frykt/«det å gjøre noe». Men det ble etterhvert svært organisert, fordi det var ventet veldig mange mennesker. Det ble et sikkerhetsspørsmål som måtte involvere politiet. Røde og etterhvert hvite roser (de røde ble utsolgt) vaiet i folkehavet foran scenen ved Nobels fredssenter ved Vestbanen. Stedet for talen var velvalgt.

Talen er kort, men fyndig. Den har mange fellestrekk med statsminister Jens Stoltenbergs mange og presise taler fra samme tidsperiode. Teksten har en sirkelkomposisjon – den begynner og slutter med den samme setningen: «I kveld er gatene fylt av kjærlighet», som skaper en helhet. Den har mange kontraster: grusomhet – nærhet; hat-samhold; fellesskapet – enkeltmennesket; mange gjentakelser: pronomenet «vi» er den røde tråden i teksten, og modale hjelpeverb som «har valgt», «kan velge», substantiv som egennavnet Norge. Den har flere metaforer: «gater fylt av kjærlighet», «rustet til kamp for det frie og åpne samfunnet».

Disse virkemidlene bygger opp temaet i talen, som jeg vil påstå er at vi alle har et valg. Vi har sett «hvor store konsekvenser enkeltmenneskers handlinger kan få», «etter 22. juli» - og det betyr at vi kan velge, hver enkelt av oss, at det ikke skal skje igjen. «Vi kan velge at ingen skal måtte stå alene». Enkeltmennesket er en del av fellesskapet, det er vår plikt å inkludere, vise samhold, nærhet, «se forskjeller som muligheter» - og den diskusjonen, den *holdningen* som kronprinsen etterlyser, må vi ta i alle «vanlige» norske fellesskapsområder. Kronprinsen nevner blant annet middagsbordet, kantina, i byen og i distriktene. Den andre persona, den *ideelle mottager*, finner vi her, det er et raust og utvidet mottagerperspektiv. Den andre

persona vil lytte til kronprinsens tale og forsøke å oppfylle de forpliktelsene taleren ønsker at vi skal ta på oss. Det er innskrevet en mottager, som er den kronprinsen ønsker å treffe, men som ikke nødvendigvis eksisterer.

Hvem er det som ikke er med i dette fellesskapet, tekstens «tredje persona»? Det kan i dette tilfellet være den personen som velger feil, for eksempel gjerningsmannen som da trenger vår støtte, som frykter frihetens grenseløshet, som ser forskjeller som klare, oppmålte grenser, som ikke inkluderer andre, og som selv er alene. Det er de som *ikke* er rustet til kamp for samfunnet vi er så glade i - de som heller vil bryte det ned, fordi de ikke oppfatter seg som en del av det.

Hva gjør vi med disse menneskene?

Svaret er at vi, den andre persona, alle har et ansvar for dem.

Fellesskapets oppgave er å ta det gode valget – å utvikle de holdningene og meningene som skal til for å sørge for at dette ikke vil skje igjen. Vi kan inkludere, «kvele hatet med kjærlighet». Hateren selv (for å sette det på spissen) vil slik overvinnnes til vår sak, kan man lese mellom linjene. Det er nesten litt naivt, vil kanskje noen påstå.

Jeg finner noen uforløste spenninger i talen: «å leve sammen i fellesskap med frihet til å mene og ytre oss» løftes frem som noe utvetydig positivt. Man peker på at gjerningsmannen ikke fikk ytre seg i tradisjonelle medier, og at det var derfor han fant sitt «ekko-kammer» i alternative medier, og bestemte seg for ugjerningen. Hadde han blitt utfordret i «mainstream»-media (altså fått publisere sine ytringer der i likhet med andre ytringer), ville han kanskje ikke hatet så sterkt, og fulgt opp ord med handlinger.

Dette høres fint ut, men debatten som tok for seg spenningen mellom ytringsansvar på den ene siden og ytringsfrihet på den andre, kom sterkere og sterkere i fokus utover høsten 2011. Noen ytringer skulle ikke få vinne frem.

I undervisningsopplegget, for å foregripe dette, peker man på at noen ytringer fører til mindre demokrati, ikke mer demokrati («Hva er verst-instruksen»). Man kan påstå at talens avsender er for naiv i denne forbindelse. Eller er det bare undertegnede som ser hvordan debatten utviklet seg i løpet av høsten, med etterpåklokskapens øyne? Dette var en tale som stod frem med stor troverdighet i samtida, den retoriske situasjonen var særlig gunstig for budskapet til kronprinsen: at nå skal vi alle gjøre noe.

I forbindelse med talen løftes ofte *kjærlighetsfortellingen* til Claudia Lenz (2018) frem, som den dominerende diskursen teksten befinner seg innenfor. I denne mulige fortolkningen av 22. juli-minnet er det terrorens gjennomgripende ødeleggelseskraft som er i fokus. Terror vil si det samme som et ondt menneske, den ultimate ondskap, et enkeltmenneske helt på villspor – og dette blinde hatet må møtes med dens motsetning, nemlig ubetinget kjærlighet. Et moralsk register spilles ut. Chantal Mouffe (2015) vil hevde at en slik fortelling ikke vil ha noe å gjøre i en demokratisk politikk.

Talen til kronprinsen kan leses sammen med de spontane minnemarkeringene som oppstod landet rundt, hvor folk la ned blomster og bamser rundt kirker osv. I tillegg kommer det unge AUF-medlemmets nærmest ikoniske melding på Twitter, natten til 23. juli: «Når én mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» (Gannestad, Helle, 2011). Kontrastene er sterke – en mann – oss alle sammen i fellesskapet; kjærlighet – hat og ondskap. Mottagerne av kjærlighetsbudskapet var kvelden 25. juli massene på Rådhusplassen, de som ble mobilisert gjennom sosiale medier, de som «fylte gatene med kjærlighet», og alle de som fulgte med i media.

Det fryktelige, det meningsløse brukes til noe konstruktivt, noe meningsfylt. Dette er i tråd med Jeffrey C. Alexanders traumeprosess.

Det er slående at *demokratiet* ikke blir nevnt med et ord i kronprinsens tale. Han snakker om samfunnet og fellesskapet, men ikke demokratiet. Det kan være helt tilfeldig, for de nøkkelordene han fremhever – samhold, nærhet, fellesskap, kjærlighet – trekker Jens Stoltenberg også frem, men da i direkte tilknytning til et levende demokrati. Slik sett støtter talen opp om et narrativ som utviklet seg om at Norge «overvant den nedrige terroren med å vise hva vi står for».

Og det er derfor jeg vil hevde at talen først og fremst skrev seg inn i den hegemoniske fortellingen som ble satt i støpeskjeen denne høsten. Kronprinsen beskriver en aktiv rolle for enkeltmennesket i fellesskapet – han vil ansvarliggjøre hver og en av oss. Det gjør også Jens Stoltenberg i sine taler. Demokratiske ferdigheter er en aktiv og «kontinuerlig» rolle som hver og en må gjøre til sin, for at det norske demokratiet skal fungere godt.

200 000 mennesker i Oslos gater er et mektig symbol på fellesskapet, og talen til Haakon Magnus «møter» dette folkehavet med sine velvalgte og respektfulle ord. Det er en kveld for alvor og ettertanke, og for å begynne å trå opp en vei fremover. Haakon Magnus viser velvilje overfor forsamlingen. Det skjedde, men nå er vi her, og vi er mange. Hver av oss kan gjøre en

forskjell. Vi har et valg, nå. Traumeprosessen konstrueres – det mobiliseres til aktivitet i nåtiden for å redde fremtiden, for å unngå at hendelsen vil skje på nytt.

3.4.3. Jens Stoltenberg, tale i Central Jamaat-moskeen, 29.juli 2011

Denne talen formulerer i større grad et slags program, og jeg knytter den sterkt opp mot mitt andre tema, konstruksjonen av det nye norske «vi». Den første talen preges av den umiddelbare reaksjonen på og nærheten til hendelsen, mens denne talen har et nytt alvor – for nå starter begravelsene av de som er døde. De to talene til statsministeren kan fint leses i sammenheng – Central Jamaat står «på skuldrene» til Rosetogstalen på Rådshusplassen. Teksten er kortere enn Rosetogstalen – og selv om den formulerer et «program», er det også en tale som skal være passende i en begravelse. Den kan ikke bli for detaljert, den skal hedre de som døde.

Innholdsmessig begynner Jens Stoltenberg med å minnes to falne som skal begravnes: ungdommene Bano og Ismail, som begge var muslimer og AUFere. Han omtaler begge to ganske detaljert, og han holder bildene han tegner av dem opp foran oss. Han viser engasjementet deres som eksempel til etterfølgelse, her er de norske grunnverdier.

De har ikke dødd forgjeves. Vi kan hedre dem ved å ta opp arven.

Det påtrengende problemet som skal løses i talen, er erkjennelsen av det nye alvor og meningsløsheten, som kommer tilbake i fase to etter hendelsen. Nå kommer begravelsene, og den tunge sorgen for de mange berørte blir svært synlig. Stoltenberg holder sin tale i en moské, og dette er interessant i lys av at han i kraft av sitt embete representerer statskirken. Det har en potensielt sterk symbolsk kraft, som han vet å benytte seg av: «Bano er norsk. Ismail er norsk. Jeg er norsk. Vi er Norge. Det er jeg stolt av.» Nok en «ressurs» aktiveres gjennom den symbolbruken Stoltenberg benytter seg av i moskeen, nemlig kirken. Han som representant for «den kristne arven», overhodet i den norske statskirken, tar et skritt frem for å komme islam i møte. Kirken ble et sterkt symbol i dagene og ukene etter hendelsen.

Statsministeren er også stolt av Norges reaksjoner på terroren. Han refererer til fakler og roser, og han minnes at vi har slått ring rundt demokratiet. Dette er de samme «topos» som fra den første og foregående taler.

Nå, sier han, skal vi ta dette et skritt videre. Vi skal slå ring rundt det nye norske «vi-et». Stoltenberg refererer til avisbilder av en imam og biskop i omfavnelse, et bilde som kan sies å være et tegn på en mulig *verdiendring* for Norge. Dette skal «inspirere oss».

Det nye norske «vi» beskrives slik: «Vi skal være ett fellesskap. På tvers av religion, etnisitet, kjønn og rang.» Men hvordan sier taleren at vi skal klare å realisere dette? På samme måte som vi har «slått ring rundt demokratiet», svarer han: med oppslutning rundt «norske grunnverdier»: «enda mer demokrati, enda mer humanitet: men aldri naivitet.»

Den «moralske dommer» over denne talen er altså talens «innskrevne publikum», som avslører talerens holdninger (Lund & Tønnesson, 2017). «Vi skal tåle debattene. Ønske dem velkommen. Også de ubehagelige.» (Stoltenberg, 2011b). Ytringsfrihet er altså helt klart et tema i talen, selv om han aldri blir konkret på hva det «ubehagelige» er. Og de ubehagelige debattene som skal tas – sett med etterpåklokskapens øyne – hvor ble de av?

I denne talen finner jeg altså tema nummer to, «viet», «Norge før og etter 22. juli». Det er et mangfoldig Norge, slik Stoltenberg fremstiller det. Og talerstolen han har i moskeen, som øverste leder for statskirken, er et mektig symbol på at vi er inne i en brytningstid, hvor vi må ta noen valg, slik taleren ser det, og hvor vi må se forbi for eksempel religiøse skiller.

Hva vi velger er opp til oss – men vi skylder de som døde, å fortsette å bygge opp demokratiet, åpenheten og tryggheten.

3.4.5. Tale ved Nasjonal minnemarkering, Jens Stoltenberg, 21082011

Nasjonal minnemarkering, Oslo Spektrum «Sammen vant vi over hatet»

Denne talen ble sendt direkte i Oslo Spektrum 21. august 2011, og den markerer slutten på den offentlige sorgen i etterkant av hendelsen. Artister og regenter fra fjern og nær deltok i seremonien, og ved siden av statsministeren talte også kong Harald, som høstet mye ros, blant annet fordi den uformelle monarken tydelig var så berørt.

Jens Stoltenberg mottar rungende applaus når han kommer til podiet for å tale. Han løfter begge hendene for å dempe applausen og komme i gang.

Nok en gang velger jeg å lese denne talen ut ifra de foregående, fordi de har så mye til felles. Statsministeren følger opp «viet» som er konstruert tidligere med flere konkrete oppdrag. Vi

skal for det første invitere hjem de som har gått seg vill. For det andre skal vi bekjempe de som vil ty til vold, med «alle demokratiets våpen». I tillegg til dette fokuseres det på økt beredskap: «Kontroller, øvelser, utstyr». Dette nye norske «vi», som alle har konkrete oppgaver, som nevnt over, er vårt svar på volden – og det vil sørge for et godt vern mot lignende hendelser igjen.

Når taleren refererer til «de som har gått seg vill», og som vi skal «invitere hjem», hvem snakker han om da, er det gjerningsmannen? Snakker han om de som deler det samme tankegodset som gjerningsmannen? Jeg tolker utsagnet slik at det er talerens «løsning» på det påtrengende «problem». Det innebærer at ut av det uhyrlige viser vi oss som nasjon som «det lille, men store folket» vi er. Den moralske dommeren erkjenner tapet i tragedien, og tar fatt på veien ut av traumet: «Vi trenger deg. Uansett hvor du bor. Uansett hvilken gud du tilber. Hver og en av oss kan ta ansvar.» (...) «I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet. Det er *vårt vern mot vold.*» (Stoltenberg,c). - å møte hat med kjærlighet.

«Å gå seg vill» er et interessant uttrykk. Ofte reserverer man det for fjellturer, hvor man mister stien av syne. Det kan føre til nye og potensielt berikende oppdagelser, eller at redningshelikopteret må settes inn for å heise deg opp fra en naken hylle i fjellet. I denne sammenhengen tolker jeg uttrykket som en mulig erkjennelse av ansvaret samfunnet har for gjerningsmannen. Han er jo en av oss. Han har vokst opp i Norge. Han trenger veiledning, å finne den rette vei på nytt. Samfunnet har «enerett» på denne veien, det er tydelig, selv om taleren også erkjenner at vi vil «vite og lære, for å komme videre».

Bildet av gjerningsmannen som en villfaren innebærer at vi kan hente ham «hjem igjen», og det ansvaret må vi ta, hver enkelt av oss, uten at Jens Stoltenberg blir konkret på hva det faktisk innebærer. Tvetydighet er det også her: Han ber oss om å ha «sansene åpne for alle tegn til ekstremisme», men sier samtidig at ingen andre enn gjerningsmannen har skyld for det som skjedde.

Det er en spenning mellom den «villfarne», «ekstremisten» og samfunnet som helhet. I denne talen formuleres løsningen slik: Vi har alle et ansvar for å «kjempe med alle demokratiets våpen», for å invitere inn i fellesskapet de som befinner seg på utsiden. Men man kan spørre seg, er det nok å bake en kake og være «god»? Dette kan knyttes til kjærlighetsfortellingen til Claudia Lenz (2018). Når en mann kan vise så mye hat, tenk hvor mye kjærlighet vi kan «innlemme», «overvinne» ham med.

Stoltenberg legger også til at vi skal møte hat med argumenter, og dette er den tydeligste koblingen jeg ser til Demokratilæring på Utøya. Akkurat det aspektet representerer på mange måter kjernen i undervisningsopplegget, som jeg vil komme inn på i analysen av narrativen bak tredagerssamlingen.

Oppsummert, talen vil konstruere et «vern mot vold», mot at lignende hendelser skal skje, som den moralske dommeren, den andre persona potensielt kan kjenne seg igjen i og føle seg forpliktet av. Men i samme ånd avviser taleren en del grupper i samfunnet, som ikke nødvendigvis føler seg hjemme i denne virkelighetsbeskrivelsen. Og det er ikke uproblematisk. Taleren referer til «mangfoldet, det viser vi velkommen», men hva betyr egentlig det i denne sammenhengen?

Den tredje persona i denne talen finner jeg innenfor gruppa som har «gått seg vill». Det er nok en del mennesker som deler gjerningsmannens tankegods og som er helt overbevist om at de ikke har gått seg vill, selv om de ikke støtter voldsbruken til Breivik.

Virkelighetsbeskrivelsen, *villfarelsen*, vil av dem avfeies som tøvete. I tillegg, som nevnt i den andre talen, denne utømmelige kjærligheten som skal vises, gjør sorg og hat og følelser av hevn «ulovlige», noe som ikke passer inn i det nye norske «viet». Det er nok ikke alle som stiller seg bak det.

3.5. Arven etter 22. juli, en oppsummering

Problemstillingen i oppgaven er altså som følger: «Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i Demokratilæring på Utøya, og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?

Arven fra 22. juli er en fortelling om «folkeviljen»; folket som «slo ring rundt demokratiet». Norge bestod prøven, vi skal ha mer demokrati, mer åpenhet.

«Mer demokrati» innebar at de vanskelige diskusjonene skulle tas (Stoltenberg, 2011c), vi skulle bruke stemmeretten, og vi skulle engasjere oss, særlig i fellesskapet. Demokratiet, slik man kan si at det diskursteoretisk etableres en slags entydighet om i disse tekstene, likestilles med det å ha en stemme, det å tale (Rafoss, 2015). Terroristen forsøker å kneble oss, men vi står imot.

Hos Jens Stoltenberg er demokratiet knyttet sammen med kjærlighet ved at han understreker betydningen av å bry seg og ta ansvar for andre. Han knytter 22. juli eksplisitt til 9. april og den historiske kampen mot okkupasjon i Norge – og han retter på et tidspunkt talen direkte mot den norske ungdommen: Bruk stemmeretten, engasjer dere. Kronprins Haakon Magnus nevner ikke demokratiet direkte i sin tale (kronprins Haakon Magnus, 2011). Hans hovedfokus er sammenhengen mellom kjærligheten og fellesskapet, og også det å knytte enkeltmenneskets ansvar og betydning opp mot samfunnets velbefinnende, men dette utfyller Stoltenbergs fortelling på en passende måte.

«Mer åpenhet» bestod blant annet av at ungdom skulle fortsette å møtes (på Utøya), delta i politiske debatter og engasjere seg, uten å måtte ha politiskorte. Som statsministeren har uttalt på en av de mange pressekonferanser i forbindelse med 22. juli 2011: Det er en kvalitet ved det norske samfunn, denne åpenheten, et «adelsmerke» som man må forsøke å ta vare på (Regjeringen, 2011).

I disse toneangivende tekstene finner man eksplisitte budskap om engasjement og aktiv deltakelse, det å ha en stemme – både i billedlig og overført betydning. Kjærlighetsbudskapet gjennomsyrrer tekstene – vi skal bry oss om hverandre fordi det er det vi som folk gjør. Det er det beste i oss som skal frem, nå i denne krisetiden – og ungdommen har et spesielt ansvar for å ta med seg denne oppslutningen rundt systemet videre – siden de faktisk ble rammet i særlig grad denne svarte fredagen.

Arven består altså av et forsøk på en forsterket oppslutning rundt de rådende demokratiske institusjoner i samfunnet. Den kollektive identiteten var truet, og traumet krevde en meningsfull reetablering av hva Norge var, i møtet med det uhyrlige: den voldelige død. Terroren truet oss – og vi viste hva vi stod for.

Jeg vil også legge til at «arven» i tekstene kan knyttes til Habermas og «den demokratiske rettsstats selvforståelse» (Eriksen & Weigård, 1999, s. 107). Rettstaten er nødvendig for å lage stabile arrangementer for konflikt- og problemløsning – men garanterer ikke i seg selv fornuftige beslutninger, de «sikrer en prosess som muliggjør rasjonalitet» (Eriksen & Weigård, 1999, s. 107)

Avslutningsvis noen korte ord om Jens Stoltenbergs taler – som fortsatt står som «bautaer» i norsk retorikk. Hans «genistrek» er måten han i talene forsøker å forlike angrepet på Arbeiderpartiet og angrepet på Norge. Gjennom bruk av symboler som 9. april, som er en del av det felles kollektive minnet, og bruk av symboler som roser, marsj og Nordahl Grieg,

referanser som hører mer hjemme på venstresiden i politikken, forsøker han å henvende seg til «den andre persona», den moralske dommeren av talen. Den andre persona, som muligens er Arbeiderparti-velger, i alle fall sannsynligvis på venstresiden av politikken, erkjenner at ungdommenes «offer» tilbyr en slags «katarsis». Tragedien muliggjør at man hever seg over partipolitikken og «blir enige» om at vi fremstiller historien på denne måten.

Det betyr ikke at det *ikke* var et angrep på oss alle – terroren hører ikke «hjemme» i vår livsverden, den røkter ved noe grunnleggende i oss. Mouffe peker også på at terrorismen innen det liberale demokratiet er et arkaisk, tradisjonelt påfunn som vi helst ikke vil ha noe med å gjøre, det er noe ondt og usselt som må fjernes. Hun mener at terrorismen er et resultat av USA er en hypermakt, en hegemonisk struktur. Stoltenbergs taler kan helt tydelig leses ut fra dette, mener jeg. En smule ubehagelig er det å tenke på at terrorangrepet 22. juli 2011 kan være et utslag av den dominerende hegemoniske struktur i Norge.

På den andre siden er Jens Stoltenbergs vellykkede taler også eksempler på at fortellinger har spenninger, og at diskurser kjemper om forklaringskraft i hendelser. Det at talene «løftet seg over» det partipolitiske til noe som kunne innlemme oss alle i traumet og peke ut en tydelig, demokrativennlig vei fremover, betød bare at for en stund hersket det enighet om dette. Innenfor diskursteori er det bare midlertidige løsninger, som vil utfordres på et eller annet tidspunkt, og det kom særlig klart til syne med 22. juli-kommisjonens sluttrapport året etter. Da var «fredningstiden» (oppslutningen rundt verdier som kjærlighet, samhold, toleranse) rundt 22. juli brått over. Systemet hadde sviktet, på mange vis, og det var derfor hendelsen kunne inntreffe. Hverken justisministeren eller statsministeren gikk av som følge av den massive kritikken – man tok ansvaret og ville ordne opp, stå i det, kan man kanskje si. I god demokratisk ånd må vi løse dette, innenfor de demokratiske institusjonene.

Men man kan sette spørsmål ved om det egentlig var riktig at de samme personene i de samme institusjonene som hadde sviktet, også skulle foreslå løsninger og se fremover.

Det disse tekstene forteller oss om hva man ble enig om å ta med seg av særlig verdi for fremtiden, var følgende: Demokratiet må hegnes om, av hver og en av oss. Demokratiet er knyttet til engasjement, ytringsfrihet: det å ha en stemme. I tillegg fokuserte man på den særegne norske åpenheten, det at politikerne i alle fall tilsynelatende kan utøve sitt mandat uten frykt for fysiske represalier. Det ble forsøkt formulert et «nytt norsk vi», som skulle gå ut over kulturelle, religiøse og etniske grenser, uten at det ble konkretisert i noen særlig grad. Dette viet ble presentert som «vårt vern mot vold», mot eventuelle nye terrorhendelser.

Avslutningsvis kan man rett og slett si at svaret vårt til Breivik var at det meste fortsetter som før. Norge er seg selv – også i lys av det uhyrlige.

Kapittel 4: Undervisningsopplegget på tredagerssamlingen «Demokratilæring på Utøya»: En analyse

Demokratiet, sier toneangivende dokumenter i 2011, må hegnes om, og i særlig grad gjelder det for den oppvoksende generasjon. I denne delen av oppgaven vil jeg bruke diskursteori og kollektiv minne-teori for å kunne gi et dekkende bilde av det Demokratilæring på Utøya «gjør» i dag. Demokratiet høsten 2011 kjedes sammen med engasjement, det frie ord, det å bruke stemmeretten. På mange måter «fryses» betydningen av begrepet «demokrati» 2011 i Norge innenfor debatten om hvordan minnet skal forvaltes. Nettopp fordi undervisningsopplegget heter «Demokratilæring på Utøya», vil jeg bruke litt ekstra tid på dette begrepet. Det vil nemlig vise seg at innenfor den diskursordenen jeg vil kalle «arven etter 22. juli» (inspirert av Jørgensen & Phillips, 1999), hvor ulike diskurser som mangfold, beredskap, kjærlighet og demokrati kjemper om å få etablere entydighet om «sine» definisjoner av for eksempel begrepet «demokrati», kan man se at «demokratiet anno 2020» er noe annet enn det var i 2011. Det kan indikere at noe er i endring. Samtidig ønsker jeg også å vise at i undervisningen på Utøya, i dette konkrete prosjektet, så er demokratiet navet i fortellingen som skal vise veien fremover for ett Norge etter 22. juli.

4.1. Et kollektivt minne bygges opp: En kort gjennomgang av dramaturgien i «Demokratilæring på Utøya»

Den første dagen, hvor man fordyper seg i selve hendelsen 22. juli 2011, er «grunnlaget» for de andre dagene. Den «må» være med – uten 22. juli 2011 ville ikke Demokratilæring sett dagens lys. Første undervisningsbolk står 22. juli-senteret for, under fanen «minne og læring». I dette undervisningsopplegget er aktiv deltakelse fra elevene navet i en vandring gjennom Regjeringskvartalet og en konkret «utstillingsoppgave» på 22. juli-senteret. Elevene skal få tilgang til hendelsene 22. juli, ved aktivt å forholde seg til minnet. Samme ettermiddag drar gruppa ut til Utøya, og alvoret kommer da for fullt igjen. En omvisning rundt på stedet følger, fulgt av en vitnesamtale, hvor to som overlevde skytingen på Utøya, forteller sine historier.

Den andre dagen bygger på den første slik: «Så nå vet jeg det. Hva kan jeg gjøre?» Øvelsene, som jeg kort vil gjennomgå under, har som en rød tråd den aktive elevrollen, deltagelse, bevegelse, i tråd med Det europeiske Wergelandsenteret og Rafto-stiftelsens visjon: læring gjennom, med og for menneskerettigheter. Denne dagen kunne i prinsippet ha foregått hvor som helst, den er ikke spesielt knyttet til 22. juli som hendelse.

Den tredje dagen er på mange måter en oppsummering av det vi har gjort den andre. Aktivitetene tilbake på skolene planlegges, og elevene sitter sammen med lærerne sine mens underviserne er tilgjengelige. Nå skal elevene vende tilbake til sine egne skoler for å gjennomføre undervisning selv. De velger selv hva de ønsker av øvelser, og hva de tror deres medelever vil ha mest nytte av.

Man kan si at dramaturgien i samlingen utgjør en slags reise – fra det tunge, traumatisk overveldende i 22. juli-hendelsen, til det engasjerende, debatterende, aktive; og videre til den potensielt «oppbygde» ungdommen som forlater Utøya med nye verktøy å ta i bruk mot apati, «alternative fakta» og hatprat. Nå kan jeg gå ut i verden og gjøre dette. Jeg.

4.2. 22. juli-senterets undervisningsopplegg

Jeg vil først ta for meg fem tekster fra 22. juli-senteret, som er underlagt Kunnskapsdepartementet f.o.m. 2019. Senteret var plassert i Høyblokka i Regjeringskvartalet frem til høsten 2019, da de pågående bygningsarbeidene gjorde det nødvendig å flytte ut. I dag har senteret lokaler i Teatergata i Oslo. Stedet inneholder en utstilling som forteller historien om 22. juli, og de informerer også om planlegging og bygging av nytt regjeringskvartal. Det ble åpnet 22. juli 2015.

Tekstene jeg har valgt, hører til to ulike undervisningsopplegg, men jeg vil til dels behandle dem sammen, fordi de har samme avsender og den samme målgruppa: nemlig elever som er på besøk i senteret. Begge undervisningsopplegg har også vært brukt i Demokratilæring på Utøya. Jeg vil legge til at 22. juli-senteret vanligvis er åpent tirsdag-søndag hele året, og at de rutinemessig tar imot skoleklasser på dagsbesøk. Det kan være opptil 14 skoleklasser på en dag (Respondent 7). Det innebærer at opplegget ikke er «spesialdesignet» for elevene som deltar i samlingen i dette prosjektet. Det betyr også at undervisningen er godt etablert i senteret, og at de som jobber med formidlingen av den, er profesjonelle. Mange er lærerutdannet, andre kommer fra museumssektoren og fra minneforskning. Tekstene jeg

analyserer, er hentet fra læringsressursene som ligger tilgjengelig på nett (22. juli-senteret, 2020).

4.2.1. Undervisningen i regi av 22. juli-senteret: eksemplet «Høyblokka»

Jeg vil bruke mest tid på den ene teksten, som heter «Minne og læring i Regjeringskvartalet», fordi den gir et dekkende bilde av essensen i alle de fem tekstene som er hentet fra 22. juli-senteret.

«Problembildet» i pamfletten synes jeg er godt oppsummert i tittelen, «Minne og læring». Holocaust er et eksempel på et traume som er utsatt for mange ulike tolkninger og interesser, og hvor vitnene nå er i ferd med å forsvinne for godt. Dette har implikasjoner for læring og måten vi minnes på, og hva vi skal ta med oss videre.

22. juli 2011 er et traume som er mer nærliggende i tid, og hvor vi har vitner som kan fortelle oss deres versjon av hva som skjedde. Hvordan man kan «bruke» dette traumet i en skolesammenheng, for å minnes og for å lære, er hovedanliggendet i dette undervisningsopplegget

Pamfletten er formet som et utbrettskart i et ganske tykt papir. Den har pass-størrelse, og kan fint legges i lomma eller i veska. Teksten består av 7 «informasjonsbolker», hvor fem av disse er knyttet til utbrettskartet over Regjeringskvartalet med tall. Hver tekst i utbrettskartet gir noen relevante fakta om stedet det omtaler, og setter det inn i en sammenheng for elevene:

Høyblokka sto ferdig i 1958 og er tegnet av arkitekt Erling Viksjø, som også tegnet Y-blokka.» (---) «I likhet med Y-blokka ble Høyblokka tegnet i tråd med sosialdemokratiske verdier om åpenhet og fellesskap som ble enda viktigere etter krigen.» (---) «Høyblokka var målet for det første angrepet 22. juli 2011, og Anders Behring Breivik parkerte bombebilen helt inntil blokka.» (...) «Høyblokka skal renoveres i forbindelse med byggingen av et nytt Regjeringskvartal. Etter planen skal statsministeren være den første som flytter inn i det nye Regjeringskvartalet i 2024, og igjen ha kontor øverst i Høyblokka.»

Dette er et utdrag fra omtalen av Høyblokka i pamfletten. Her kan vi se elementer av Jan Assmanns konstruksjon av kollektive minner. Først får vi vite når Høyblokka ble bygget, og at dette blir knyttet til «sosialdemokratiske verdier om åpenhet og fellesskap». Dette er vagt,

men i pamfletten har man også et bilde av Høyblokka, som viser hvordan det frem til hendelsen i 2011 var helt åpent for gjennomgang. Det var en av grunnene til at gjerningsmannen også kunne komme så tett inn på stedet med bombebilen. Videre i pamfletten viser man til hendelsen, før man vender seg mot fremtiden og det som skal komme. Ordet «Høyblokka» gjentas igjen og igjen.

Som på Utøya befinner man seg på de fysiske stedene hvor angrepet fant sted, og de brukes for å fortelle noe om fortid, nåtid og fremtid.

Sammen med de små «mini-historiene» knyttet til utbrettsskartet er det også en introduksjon: «Velkommen til Regjeringskvartalet», med det nevnte bildet av undergangen under Høyblokka, og en oppgave til elevene og notatsider. Det er et hendig lite dokument, som i seg selv kan bli et minne for elevene om det de gjorde på 22. juli-senteret denne dagen. Ulike «topos» presenteres i de ulike fysiske stedene, som hver for seg og sammen utgjør knagger for elevenes forståelse av hvorfor de skal gjøre akkurat denne øvelsen. I lys av Jan Assmann kan man se av utvalget av referansepunkter, *fixed points* som minnet skal utvikles fra (Assmann, 1995).

Høyblokka er et kulturelt minne, en fast nasjonal idé, som representerer noe mer enn seg selv, og som legger føringer for hele pamfletten. Høyblokka *representerer* både åpenheten i Norge, som Stoltenberg *presenterer* i 2011, i tillegg til at et sted hvor «demokratiet har blitt satt på spill», regjeringskvartalet, på samme måte som Utøya, gjenoppbygges og er i «full vigør». Det sterke budskapet er «Norge klarer prøven», demokratiet består.

Historien om demokratiet som formidles i pamfletten, er i diskursteoretisk sammenheng på mange måter den samme som ble presentert sensommeren 2011. Demokratiet har vært under angrep, men det norske folk har bestått prøven. Det norske demokratiet kjennetegnes av åpenhet, tillit, toleranse og deltagelse. Disse egenskapene kom til uttrykk i måten vi besvarte terroreren på, og de legger vesentlige premisser for fortellingen om hva vi bør minnes og hva vi bør ta med. Et kompliserende forhold ligger imidlertid i gjenoppbyggingen av de to rammede stedene (Regjeringskvartalet og Utøya), som knytter sammen mindre oppløftende egenskaper ved nodalpunktet demokrati. Begge prosessene har vært kjennetegnet av dyp og tidvis uforsonlig konflikt og manglende tillit mellom partene. Diskusjonen om riving av Y-blokka og Høyblokkas skjebne har vært til dels opprivende, på samme måte som Utøyas «oppstandelse» heller ikke var en selvsagt ting. For informasjonspamfletten er det ikke desto

mindre en nødvendig bestanddel – i god demokratisk ånd og som et arnested for reell meningsbrytning synes det å høre hjemme der.

Pamfletten kan ses som en del av den dominerende diskursen om at «Norge reiser seg», men den minner oss også på at frontene har til dels vært steile og polariserte. Det sier noe om kraften i minnet og antyder at det finnes uforløste spenninger – kanskje et raseri og en sorg som mange ikke har fått utløp for.

4.2.2. Undervisningen i regi av 22. juli-senteret: eksemplet «Hva skal vi lære bort om 22. juli»

Opplegget «Hva skal vi lære bort om 22. juli» er en gruppeoppgave som elevene skal løse og «fasilitere» selv, etter å ha gå rundt i utstillingen i 22. juli-senteret. Elevene får tilgang til et stort bildemateriale og skal velge sine løsninger og begrunne dem. Tidligere ble bildene presentert med twitter-meldinger og sms fra dagen, men erfaringen var at elevene da raskt lot seg styre av den ekstra informasjonen, og mange av de samme fortellingene utviklet seg. Fordi man er på jakt etter mangfoldet i fortellingene, valgte man å ta bort meldingene, slik at elevene skulle være mer kreative.

Faren i et slikt opplegg er at elevene ikke har nok informasjon om de enkelte bildene og slik «velger feil», at man setter sammen en historie som egentlig er mangelfull: Dette kan for eksempel være om man setter inn et bilde fra «Oklahoma»-terrorangrepet fordi man trodde det så slik ut i Regjeringskvartalet.

Underviserne på 22. juli-senteret er hele tiden tilgjengelige mens elevene arbeider, og kan ta utgangspunkt i elevenes arbeider og nettopp skape diskusjon og ta tak i dette med kildekritikk, under elevenes fremføringer etterpå. Slik kan opplegget potensielt føre til debatt og diskusjon og aktiv deltagelse, og det kan kobles tydelig til «arven» slik den fremstår sensommeren 2011. Men alle grupper har forskjellig dynamikk, og hvor godt forberedt de er på møtet i senteret og ellers på Demokratilæring, det har mye med læreren å gjøre.

Undervisningen ønsker å utfordre elevenes syn på hendelsen som en historisk begivenhet, løsrevet fra dem selv, og uten relevans. Hvorfor har det noe å si om elevene ser på 22. juli som en historisk begivenhet? Da kommer historiebevissthet inn, dette med å se på seg selv som et handlende subjekt i historien, og det å innse at man selv lager og utsettes for historie,

kontinuerlig. Fortellingen om 22. juli bringer frem dette synspunktet med en potensielt voldsom kraft: Dette skjedde her, hvordan skal vi forholde oss til det – og hva kan vi lære?

Kollektive og individuelle minner, som undervisningen forsøker å legge til rette for, kan ideelt sett legges til rette for denne forståelsen. Denne delen av undervisningsopplegget legger klart mest vekt på elevenes deltakelse, det å ta dem på alvor som deltagere. Alle utstillinger som lages, blir også tatt bilder av, og bildene lagres i Riksarkivet. Elevene får et «formål», de betyr også noe i historien om 22. juli, og det de sier og gjør i sine utstillinger, forteller formidlerne, brukes videre i den kontinuerlige utviklingen av fortellingen om 22. juli. Samtidig er det også slik at hver utstilling skal presenteres for resten av gruppa, og at formidlerne har en viktig rolle som «fasilitator» for diskusjonene som følger. Det innebærer å stille elevene vanskelige spørsmål, som «Har Norge blitt et mer demokratisk land etter terrorangrepene 22. juli 2011? Hvorfor?», «Hadde 22. juli-historien vært annerledes om gjerningsmannen hadde innvandrerbakgrunn», «Hva er fordeler og ulemper med et multikulturelt samfunn».

Jeg har snakket med to undervisere tilknyttet 22. juli-senteret, som forteller om et høyt refleksjonsnivå på deltakerne (Respondent 6 og 7), og at de som undervisere er opptatt av å vise frem *mangfoldet* i fortellingene som presenteres på senteret. Dette nevnes også eksplisitt i pamfletten som omhandler «Hva skal vi lære bort om 22. juli»: «Samtaler om terrorangrepene kan bidra til å styrke elevenes historiebevissthet og fungere som innfallsvinkler til en mangfoldsfortelling som kan motvirke følelser av utenforskap og marginalisering» (22. juli-senteret, 2020).

Dette føyer seg inn i regjeringens uttalte vektlegging av bekjempelse av hatefulle ytringer og ekstremisme (Kulturdepartementet, 2020).

Claudia Lenz (2018) nevner mangfoldsfortellingen i sin typologi, men hun fremhever at denne har fått mindre betydning i forvaltningen av minnet. Ut fra inntrykket jeg har fått av mine to respondenter, stemmer ikke dette. De er begge opptatt av at alle fortellinger skal komme frem, og at «de mørke timene» mellom bomben og avsløringen av gjerningsmannens etniske identitet skal presenteres. En av dem sier eksplisitt at

«jeg som underviser må akseptere mangfoldet i elevenes fortellinger til meg også, ellers hva er det egentlig jeg forteller dem?» (Respondent 6).

Dersom man skal peke på andre fortellinger som er i spill i undervisningsmateriellet, kommer demokratifortellingen naturlig nok høyt opp. Både gjennom å fokusere på Høyblokka og regjeringkvartalet som «demokratiets hjerte», og ved invitasjonen til elevene om å delta i utviklingen av minnet, legges det til rette for «åpenhet og diskusjon». Tinghuset er med i pamfletten som brukes, som et eksempel på rettsprosessen gjerningsmannen var en del av. Rettsstaten er en av hjørnesteinene i det liberale demokratiet. Men fordi 22. juli-senteret er plassert der det er, og fordi det representerer myndighetenes perspektiv, er det naturlig at statlige institusjoner og angrepet på disse inntar en sentral plass i denne undervisningen.

4.2.3. Oppsummering

Jeg vil oppsummere undervisningen på 22. juli-senteret slik: Dersom formålet er å invitere elevene inn i ordskiftet om 22. juli, er det virkningsfullt å invitere elevene inn for å skape sine egne fortellinger. Det gjelder ikke minst fordi det var ungdommer som mistet livet på Utøya den dagen, den yngste var femten år, og nærheten i alder kan gjøre hendelsen mer relevant og «gyldig» for tenåringer. Jens Stoltenberg rettet sensommeren 2011 en særlig del av talene til ungdommene. At ungdom «måtte» bli en del av den kollektive minnekonstruksjonen etter traumet, var helt eksplisitt. Og det vil jeg si at de blir her, på Demokratilæring på Utøya.

Tekster forsøker alltid på ulike måter å påvirke oss til å gjøre noe. I dette tilfellet kan det være at det er en grunn til å slutte opp om demokratiet, fordi ungdommene behandles som reelle aktører i bildet. «Jeg» blir tatt på alvor. «Jeg» møtes med respekt. Man kan tolke dette som en del av å fostre en «demokratisk kultur». Konteksten for tekstene jeg har diskutert, og i undervisningsopplegget for øvrig, er det mange kaller et økt hatprat-problem i samfunnet, og en økt offentlig oppmerksomhet rundt dette, på europeisk basis.

Leser man 22. juli-senterets tekster ut fra konteksten i samfunnet, ser man at den aktive elevrollen som tekstene oppfordrer til, kan ses som et tilsvarende på et samfunnsproblem. Dersom vi rydder i referansene og presenterer fakta for ungdommene, og i forlengelsen av dette inviterer dem inn i ordskiftet, lar dem få eierskap til fortellingene, da kan vi «skape» en type

«medborger»⁶ som forstår hva konsekvensene av hatprat kan være - en terrorhendelse som 22. juli. En slik medborger vil gjennom undervisningsoppleggene på 22. juli-senteret og Utøya få litt flere verktøy i verktøykassa si. Dette fordrer at man våger å ta «de vanskelige diskusjonene» gjennom undervisning i kontroversielle temaer, undervisning som erfaringsmessig har vært mindre til stede i skolesammenheng, og som kan utgjøre noe av forklaringen på skolenes antatte berøringsangst (Anker og von der Lippe, 2017).

4.3.Undervisningen på Utøya: Demokratilæring på Utøya, dag 2 og dag 3

Selve undervisningsopplegget er representert ved fire konkrete øvelser med instruksjoner. Disse er «ta et skritt frem», «enig/uenig-ta stilling til», «hva er verst» og «reagere på hatprat». Jeg vil presentere hver av øvelsene kort før jeg kommer inn på ideene man kan lese ut av instruksene. Instruksene er sentrale tekster for meg, fordi elevene er igjennom samtlige av dem i opplegget. Jeg vil underveis trekke inn respondentenes tanker om den formidlinga de selv gjør, og hva som er siktemålet med øvelsene, slik de ser det.

4.3.1. Øvelsene Ta et skritt frem/Ta stilling til/Enig-Uenig/ Reagere på hatprat/Hva er verst

Det overordnede fokuset i undervisningsøvelsene som følger, er eleven som aktør, og eleven som aktør i en verden preget av hatefulle ytringer. Hatefulle ytringer ses som den mørke siden av ytringsfrihet, som er en av hjørnesteinene i det liberale demokratiet. Diskusjonen bølger mellom dem som mener at hatefulle ytringer må forbys, fordi de forringer demokratiet, til dem som mener at alle ytringer skal komme frem, ellers vil det dannes alternative «ekko-kamre» som i alle fall truer demokratiet. Det finnes ingen enkle løsninger her. Men det er relevant å peke på at «hatet» kan være en konsekvens av at folks lidenskaper ikke ivaretas godt nok innenfor det partipolitiske spektret (Mouffe, 2015). Dette vil jeg undersøke grundigere i diskusjonskapittelet.

Lars Laird Iversen (2014) diskuterer stereotypier og fordommer, og fremhever at «rasisme er svært utbredt, nærmest allestedsnærværende» (Iversen, 2014, s. 44), men at vi kan trene opp

⁶ En medborger er en del av diskursen om at skolen skal fremme «etisk-politisk danning, også i form av et aktivt demokratisk medborgerskap» (Strand, 2018, s. 330)

evnen til å vurdere fordommene våre en gang til før vi handler. Han setter også spørsmålsteget ved «trykk-koker» metaforen når det kommer til ytringsfrihet (Iversen, 2014, s.47), som hevder at dersom sinnet ikke får komme til uttrykk i «relativt trygge former», så vil det i stedet komme til «uttrykk på destruktive og voldelige måter» (Iversen, 2014, s. 46), som for eksempel i terrorhandlingen 22. juli 2011. Forskningen viser at dette ikke stemmer, skriver Iversen (2014, s. 47). Vi trener også opp «sinnemuskelen» og blir lettere sinte neste gang, noe som kan ha uante konsekvenser.

Det er nyttig å knytte dette til «Uenighetsfellesskapet», som jeg presenterte i kapittel 2, det å akseptere at vi mennesker er nettopp det (Iversen, 2014, s. 28). Da kan vi lettere akseptere våre dårlige sider, og erkjenne at fordommer og stereotyper er noe man kan øve seg på å håndtere, og at vi ikke er «skjebnebestemt» til å enten 1) gjøre noe eller 2) ikke gjøre noe (Iversen, 2014, s. 44-46). Sannheten finnes et sted midt imellom, og det er noe av budskapet i undervisningsopplegget.

Alle øvelsene som brukes under Demokratilæring, er tatt fra to håndbøker som er utgitt av Europarådet⁷, *Compass -Manual for Human Rights Education* og *Bookmarks(2015) – En håndbok for forebygging av hatprat på nettet gjennom menneskerettighetslæring (2014)*.

Øvelsene er oversatt og bearbeidet av EWC. Førstnevnte kilde har jeg kun hatt tilgang til gjennom nettsiden (Europarådet, 2020a), mens sistnevnte har jeg fått utdelt som en håndbok for undervisere (Keen & Georgescu, 2014).

Jeg vil først ta en kikk på tekstene slik de står frem. De er instruksjoner til underviserne, med ulike formål og ulik grad av konkretisering.

Ta et skritt frem, kort beskrivelse:

Elevene får hvert sitt kort utdelt, hvor det står en rolle de skal spille, som de (gjennom hele øvelsen) skal holde for seg selv. Øvelsen har konkrete mål: den skal «fremme empati med andre», «øke bevissthet om ulike muligheter i et samfunn» og «øke bevissthet om hvordan det å tilhøre en minoritet kan påvirke deg som individ». Elevene skal, når de har tenkt litt på hvordan de tolker rollen sin, stille seg side ved side i et stort klasserom eller uteområde. Formidleren (det de fleste formidlerne i mitt intervjumateriale kaller fasilitator, tilrettelegger) leser opp ulike påstander, og hvis rollen, slik eleven ser den, tenker at påstanden passer for

⁷ Europarådet er en traktatfestet, mellomstatlig organisasjon med 47 medlemsstater, hovedsakelig europeiske (hentet fra www.snl.no 210620).

hen, kan man ta et skritt frem. Et eksempel på en slik påstand er «Du har aldri opplevd økonomiske problemer», eller «Du kan forelske deg i den du vil», «Du er ikke redd for å bli trakassert i media». Føler du at påstanden ikke passer for deg, må du bli stående.

Det mest slående i denne øvelsen er visualiseringa av de ulike rolletolkningene elevene gjør, som fører til at noen havner langt bak, mens andre drar ifra. Noen reagerer på å bli stående, andre er fornøyd med å komme langt frem og bryr seg ikke om de andre som blir stående. Andre ser seg tilbake og lurar på hvem det er der bak, hvem de er. Det blir så godt eksemplifisert, at ulike individer i et samfunn har ulike rettigheter/muligheter. Etter øvelsen blir det ofte gode refleksjoner, de ulike rollene avdekkes, og mange har fått aha-opplevelser når det gjelder sine egne stereotypier.

Øvelsen er basert på bevegelse i et rom – og den er basert på deltakernes egne erfaringer og fordommer. Hvor henter du informasjonen som du bruker for å tolke en «polsk arbeidsinnvandrer» eller en «norsk bonde»? Brød du deg om de som ble stående? I forlengelsen av dette: «hva er farene ved at noen mennesker blir stående utenfor, og ikke er fullverdige medlemmer av samfunnet», «hva kan vi gjøre for å skape et mer inkluderende samfunn», «hva kan ungdom gjøre?»(22.juli-senteret, 2020).

Øvelsene Ta stilling til/Enig-Uenig er mer eller mindre den samme øvelsen, med ulike navn, derfor velger jeg å presentere dem sammen. I øvelsene, som også fordrer fysisk bevegelse, skal man ta stilling til ulike påstander som kan være omstridte i et samfunn. Siktemålet med øvelsen er ikke like konkret som Ta et skritt frem: men det understrekes at det ikke handler om riktig eller galt svar, men hvorfor noen er enige eller uenige, og det å lytte til andres argumenter. Det kan være påstander som «Alle har like muligheter i Norge», «Vi må tåle mer overvåking og mindre privatliv for å forebygge nye terrorangrep». Elevene blir bedt om å stille seg på en linje ettersom hvor enig/uenig de er i påstanden/utsagnet.

Formidleren opplyser om at det ikke finnes noen fasitsvar, det understrekes i instruksjonen at det skal sies. Denne øvelsen trekkes også ofte frem av formidlerne som viktig, og en øvelse man liker godt, fordi det ofte setter i gang gode diskusjoner mellom elevene. Konkrete påstander og spørsmål nevnes eksplisitt i instruksjonen, men jeg har et gjennomgående inntrykk av at man «i virkeligheten» utviser skjønn som underviser. Er det en påstand som engasjerer ekstra mye, holder man på med den så lenge elevene engasjerer seg i den. Er det andre spørsmål de heller vil diskutere, gjør man det.

Hva er verst og Reagere på hatprat: Dette er øvelser som kan knyttes direkte til Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer 2016-2020 (Kulturdepartementet, 2020), i tillegg til Europarådets kampanje Stopp hatprat (Europarådet, 2020b). Øvelsene er konkrete, aktuelle og når underviserne snakker om «viktige» øvelser og skal rangere dem, er det spesielt Reagere på hatprat som går igjen.

Konsensus er innenfor denne samhandlingen likestilt med konsensus gjennom utveksling av argumenter og frivillig, kritisk tilslutning (Eriksen & Weigård, 1999, s. 93) – det Jürgen Habermas kaller *språkliggjøringen av det sakrale*.

Det handler selvsagt om aktualitet – for hatprat på nett og i andre fora er et reelt og økende samfunnsproblem. Det er også en konkret øvelse, hvor man blir bedt om å ta direkte stilling til ganske kontroversielle utsagn, «der og da». Jeg beskriver først øvelsene hver for seg før jeg diskuterer dem sammen, siden jeg anser at de er tett forbundet med hverandre.

Hva er verst

I Demokratilæring er det denne øvelsen som gjennomføres først, før *Reagere* følger rett etterpå. Målet for opplegget er blant annet «å forstå ulike former for hatprat og vurdere hvilke konsekvenser det kan ha», «refleksjon rundt stereotypier og fordommer». Deltakerne blir delt inn i grupper på 4-5, de sitter rundt bord, og de får 5-6 utsagn uten kontekst som de skal rangere, fra «verst» til «minst verst». Alle er reelle påstander, og de fremstår som ubehagelige. Elevene blir bedt om å tenke gjennom hvordan de vurderer alvorlighetsgraden og hvordan de kom til enighet/om de ikke kom til enighet om rekkefølgen. Så gjennomfører de øvelsen en gang til, denne gangen med kontekst, og vanligvis fører det til ivrig rådslagning i gruppene. Noen ganger blir rangeringen stokket om på, men ikke alltid. Dette er et opplegg som krever aktualitet, slik at utsagnene alltid er «ferskvare» og relevante for elevene, så det utsettes stadig for revideringer.

Det samme gjelder den påfølgende *Reagere på hatprat*, hvor målet for økta er at elevene skal lære seg «hvordan reagere på hatprat», og «utforske ulike verktøy for å reagere», i tillegg til å få «økt bevissthet om verdier som menneskerettigheter, mangfold og rettferdighet». Dette er en fysisk aktiv øvelse: Formidleren, fasilitatoren, plasserer ut ulike skilt i et stort rom, med avstand imellom, slik at elevene har plass til å bevege seg. Skiltene har følgende budskap: Ignorer, rapporter, fortell venner, svar, annet. Elevene får lest opp forskjellige situasjoner:

Tenk deg at du sitter på bussen. Så kommer det inn en dame med utenlandsk bakgrunn, som bærer hijab. Den voksne damen ved siden av deg sier «Dra tilbake dit du kommer fra!» Dette skjer flere ganger. Hva gjør du?

Elevene skal da velge skiltet som passer best for det de ville ha gjort, og spesielt det de faktisk ville ha gjort, noe som er spennende å få frem i denne sammenhengen. Det er konkrete og relevante situasjoner, som elevene kan kjenne seg igjen i. Av og til kommer elevene selv med situasjoner som man kan diskutere. Poenget med denne øvelsen er nok en gang at man ikke skal presentere en fiks-ferdig-løsning, men bevisstgjøre elevene på at det er flere ting man kan gjøre. En ting er å reagere og svare den som kommer med hatpratet at det ikke er greit. I denne konkrete situasjonen kan man også ta kontakt med bussjåføren, som kan si ifra i høyttaler, for eksempel. Man kan også ta kontakt med den som utsettes for hatpratet, og få formidlet at de stygge ordene ikke er representative for alle.

De modigste elevene er de som sier det som det er, at de nok ikke ville ha gjort noe. Da gjelder det for fasilitatoren å ta tak i det og utforske hva man eventuelt *kunne* ha gjort. Opplegget fordrer ikke at vi alle skal bli enige om at «sånn gjør vi det her», det er heller slik at elevene skal bevisstgjøres på ulike typer av verktøy, på ulike «nivåer». De fleste liker ikke direkte konfrontasjoner, samtidig er det viktig å markere at det går en grense for hva man kan akseptere av ytringer i det offentlige rom, ved hjelp av ulike metoder. Denne øvelsen er den mest «praktiske» av alle som er en del av Demokratilæringen, og det skaper stort engasjement.

Reagere på hatprat «rammer inn» refleksjonen, som alltid skal være til stede i alle øvelsene. Her nevnes eksplisitt 22. juli og det uttalte ønsket om «mer demokrati, mer åpenhet». Er det slik, spør instruksjonen, «at alle ytringer er med på å skape mer demokrati?» Og svaret gis i de siste setningene: «Noen ytringer kan skremme folk fra å delta i samfunnsdebatten, de kan skape diskriminering og vold. Hatprat fører ikke til mer demokrati, det fører til mindre demokrati.», noe som er i tråd med den balansen man forsøker å få til i Grunnloven mellom ytringsfrihet på den ene siden og vern mot bl.a. rasistiske ytringer og personlige trusler på den andre.

4.4. Dramaturgien i undervisningsopplegget sett under ett: «Å instruere til autonomi»

Det er interessant å trekke inn læringssynet som preger ulike pedagogiske metoder i denne sammenhengen. For hvordan ser vi egentlig på eleven? Lars Løvlie (Løvlie, 2016) beskriver

det han kaller instrumentalismen i skolen, med utgangspunkt i filosof Hans Skjervheims kronikk «Det instrumentalistiske mistak» (Skjervheim, 1972). Essayet kritiserte mål-middel-modellen i pedagogikken, som reduserte barnet til objekt i stedet for subjekt i oppdragelsen (Løvlie, 2016, s.343). Løvlie fortsetter:

Da er vi ved det jeg oppfatter som kjernen i instrumentalistkritikken før og nå: At troen på å oppdra til moral og samfunn ved hjelp av program og teknikker for påvirkning svikter demokratiets formål om selvstendighet i tanke og solidaritet i handling.

Løvlie understreker: «det er paradoksalt å tvinge til selvstendighet, eller indoktrinere til sannhet» (Løvlie, 2016, s. 343). Han påstår at striden i skolen står mellom institusjon (skole) og individ, for hvordan skal man faktisk tilrettelegge for oppdragelse som bidrar til moralsk refleksjon og at elevene blir demokratiske borgere, i målstyringens tid?

Demokratilæring er ikke «målorientert» i like stor grad som Løvlie påstår skolen er. Men det er et klart oppdragelsesperspektiv i prosjektet, og et håp for elevene:

«det er bare med å, når elevene opplever det fysiske nærværet, av begge åstedene, og det at de møter overlevende, det gjør vel at, det sitter igjen i kroppen på en annen måte, det treffer en litt følelsesmessig, på en måte, det er ikke bare fakta og tall, som jeg tror setter spor da, på en annen måte, enn når man har det som undervisning i klasserommet. Og jeg håper at det på en måte, jeg vet jo ikke, men jeg håper jo at det skaper en plattform for engasjement, da, at de ser hvorfor det er så viktig, og at de smitter sine medelever når de kommer tilbake til sine skoler. Så godt de kan»
(Respondent 3)

«hvorfor akkurat på Utøya. Og det er fordi det er en øy hvor det har skjedd alle disse tingene her og hvor demokratiet virkelig har blitt satt på prøve, kan man si. Og med det mener jo jeg at det var engasjement, det, at det var et personlig demokrati der, og en person kom og lyktes i å drepe dem som var der, men fortsatt kommer man tilbake dit. Folk kommer tilbake på sommerleir, og ...ungdommene våres kommer dit på tredagerssamling, og ... vi kommer dit, massevis av møter holdes der, og det er blir en pakt med tilfeldig utvalgte, egentlig. Ehm. For dem selv. For lærerne er jo ikke

tilfeldig utvalgte. Men ... det blir på en måte et mikrokosmos, da. En ... ikke en hverdag. Jeg tror at i sånne omstendigheter er du mer åpen for å ta imot inntrykk og delta i demokratitankegang og kanskje er du mer åpen for å endre måten du tenker på. Det er i alle fall jeg, tenker jeg» (Respondent 2)

Noe som kan gi en indikasjon på at man forsøker å unngå «det instrumentalistiske mistak» på øya, er aktørposisjonen eleven får i prosjektet.

Subjektet har mange identiteter, som til dels er overlappende. På Utøya har vi både lærerrollen og elevrollen, som tradisjonelt har sine klare fortolkninger innenfor skolekonteksten, med en klar asymmetrisk maktbalanse i lærerens favør. Diskursteorien har vist oss at subjektet består av mange ulike identiteter, som i det store og hele kan fungere utmerket sammen. Men når ulike identiteter har ulike fortolkninger av samme hendelser, kan det oppstå konflikt, en antagonistisk dissonans (Jørgensen & Phillips, 1999). Lacan peker på at subjektet alltid er på søken etter helhet, etter «sin ekte identitet», og at ulike fortellinger gir ulike svar – og sannheten er at subjektet er «dømt» til denne letingen, det er slik vi grunnleggende er satt sammen. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 54-57).

På Utøya blir både lærer- og elevidentitet utfordret og satt i spill. For det første blir elevene satt sammen med helt ukjente mennesker på en øy med en mørk fortid, som tvinger dem til å forholde seg til et traume. Dessuten er elevene stort sett sammen alene, uten sine medfølgende lærere. I tillegg er siktemålet at de skal gjennomføre undervisningen i etterkant, det er de som skal utføre oppdraget, så og si, og velge ut det de skal gjøre.

Dette krever at de settes i stand til å takle denne «dissonansen», og det er poenget med de fleste øvelsene på øya. Jeg vil påstå at i større grad enn i klasserommet «strekkes» elevidentiteten, utvides identitetens «makt», kan man kanskje si. Eleven skal ikke bare være en tradisjonell elev lenger, hun er selv en «historiegjører» som skal skape sine egne fortellinger, noe som innebærer at diskurser om kjærlighet, mangfold og demokrati kan «kastes litt rundt på», som i det konkrete «Hva skal vi lære bort om 22. juli» på 22. julisenteret.

Dette kan være et tegn på at prosjektet vil fostre en «demokratisk kultur» uten å gi en fiksferdig-idé om hva som er det rette å gjøre, eller at resultatene skal være konkret «det og det». Det fokuseres på at elevene skal «myndiggjøres» i lys av oppdraget tilbake på skolene: De skal gjøres i stand til å gjennomføre det som en lærer.

Samtidig kan man også peke på at rammene rundt elevene i stor grad er lagt av aktører som har grunnleggende fokuserer på verdien av menneskerettigheter, demokrati og rettsprosess. Dette er ideer Chantal Mouffe mener er dominerende i det liberale demokratiet, som tilslører at systemet egentlig må endres grunnleggende (Mouffe, 2015). Jeg vil diskutere dette i neste kapittel.

Det er også interessant i denne sammenhengen å trekke inn Levi Strauss' anmerkninger til Carl Schmitts «Begrepet om det politiske» (Schmitt, 2007, s. 158). Carl Schmitt er en teoretiker Mouffe ofte refererer til. Strauss retter en smal pekefinger mot Schmitt for at hans kritikk av liberalismen finner sted innenfor liberalismens horisont, og «holdes tilbake av den ennå ikke overvunne systematikk i den liberale tenkning». Det innebærer at et alternativ til liberalismen ikke finnes i overskuelig fremtid, som Schmitt selv sier, men hva er det da man kritiserer, kan man spørre om.

Jeffrey C. Alexanders (Alexander, 2012) «målbærende grupper» kan trekkes inn i denne sammenhengen. De 24 elevene som er kastet sammen på Utøya for å delta på Demokratilæring, blir erfaringsmessig svært godt kjent. De bindes sammen av den felles opplevelsen de har hatt. De «overbevises» om at Utøya er et fint sted, og settes i stand til å være ambassadører for prosjektet når de vender tilbake til hverdagen. Alexander peker på at først må den målbærende gruppa overbevises, så skal resten av verden innlemmes i folden gjennom de overbeviste ungdommene. Det er en hektisk opplevelse, som det er knyttet mye usikkerhet til:

«Samtidig som det også er viktig at de blir kjent med hverandre. At de blir trygge på hverandre. Skape en god gruppe. Lage noen uformelle sosiale regler for hvordan vi skal være mot hverandre, og det er jo en viktig del av demokratiske kompetanse, å dra det helt ned til, hvordan jobber vi sammen i denne gruppa? Har alle sagt det de skal si? Har vi respekt for hverandre når vi kommer med våre synspunkter?» (Respondent 1)

Det kan jo også hende at først etter mange år går det opp for enkeltdeltakerne hva de «egentlig» har vært med på, mens andre kaster seg umiddelbart med liv og lyst inn i engasjement, politisk deltakelse eller andre ting.

At ungdommene får egne minner fra øya, og at de knytter seg til det kollektive minnet «22. juli» på en eller annen måte, det tror jeg vi kan si med sikkerhet. Men i hvilken grad denne

tilknytningen vil være bestemmende for måten de går videre i samfunnsdeltakelse på, det er det vanskelig å gi noen entydige svar på. Jeg vil ta opp denne tråden i kapittel fem.

4.5. Noen oppsummerende konklusjoner

Dersom man ser nærmere på diskursordenen «arven etter 22. juli» og forsøker å se hvordan undervisningen stiller seg til den overordnede problemstillingen i oppgaven, nemlig *demokratiforståelsen*, så vil jeg trekke frem følgende momenter, i et diskursteoretisk lys:

Demokrati, i betydningen engasjement, det å bruke stemmeretten og det å ha en stemme, slik det kommer frem hos kronprinsen og Stoltenberg, er helt klart til stede i Demokratilæring. Men det som helt klart *ikke* er et moment i den nye ekvivalenskjeden rundt demokrati er nettopp valgdeltakelse. Dette sies helt eksplisitt av underviserne:

«det handler om demokratisynet vårt. Mye av skolen er mer eksplisitt når det gjelder demokratiundervisning om valgsystemet. Også at demokratisk deltagelse blir kokt ned til retten til å stemme under valg eller demonstrasjoner eller skrive leserinnlegg. Og det er jo mye mangler der. Og da kan deltagelse i DPU (Demokratilæring på Utøya) utvide ideen om hva demokratisk deltagelse kan være, ehm, for deg nå men også fremover, altså deg som i eleven, da» (Respondent 1)

«med det som en inngangsport da, og stedet som en ramme, det stedet Utøya er i dag, så går vi da videre til å diskutere spørsmål som har med demokrati å gjøre. Ehm. Ja! Og når vi snakker om demokrati, så snakker vi ikke om maktfordelingsprinsipp, eller det å stemme ved valg, men vi snakker om demokratisk kultur» (Respondent 3)

Denne demokratiske *kulturen* det nevnes her, kan knyttes til Habermas' deliberative demokratimodell (Eriksen & Weigård, 1999, s. 152-154), som blant annet kan knyttes til et desentralisert og av-hierarkisert samfunn i tillegg til momentene over, om myndiggjøringen av eleven. Poenget her er at det er flere måter å gjøre sin stemme hørt på, og deltagelsen i prosjektet Demokratilæring og den påfølgende undervisningen tilbake på skolen, er en måte å delta i samfunnet på. Man kan også knytte øvelsene til elevenes «livsverden», det Habermas foreslår som *den tredje, sosiale verden* innenfor hans diskursetikk - det at normative problemstillinger kan vurderes rasjonelt (Eriksen & Weigård, 1999, s.79-80). Habermas understreker at normer har «sannhetsanaloge egenskaper», som gjør det mulig å teste om de er moralsk gyldige eller ikke, og dette *er* en oppgave for samfunnsmedlemmene selv – vi har allerede ressurser for å håndtere dette. Vitenskap og filosofi kan bidra med å rekonstruere denne sosiale praksisen for oss, men «arbeidet» skal gjøres av «intersubjektivt samhandlende individer» (Eriksen & Weigård, 1999, s. 76). Denne masteroppgaven vil ikke forfølge dette

poenget videre, men det bidrar til å forklare utvalget av undervisningsmetoder i Demokratilæring på Utøya, det at elevene selv skal dannes og myndiggjøres som enkeltindivider.

Ungdommene på Utøya skal jo ikke komme til enighet om en felles rasjonell beslutning, i Habermas' forstand – men de kan forsøke å «gjøre en felles standard gjeldende» i det uenighetsfellesskapet som kanskje finnes der ute. *Dette*, rollene og oppgavene de har hatt i undervisninga på øya, som i all hovedsak handler om å bli myndiggjort i rollen som aktør, kan du ta med deg videre i livet. Men, som en av underviserne peker på:

«Jeg tror også at vi sender ikke hjem fiks ferdig ungdom som er demokratisk og engasjert, men det er nok at de tar det med seg i bagasjen sin, og at jeg tror virkelig at mange av dem kommer til å tenke på det. I ettertid. Jeg tror dette må sosialiseres inn over en lengre periode, det er ikke sånn fiks- ferdig-Utøya» (Respondent 6)

Trekker man linjene tilbake til «arven fra 22. juli», hvor man «etablerte» at arven skulle være mer diskusjon, «mer demokrati, mer åpenhet – men aldri naivitet» så vil jeg si at det er elementer av arven i øvelsene. Men fordi jeg først og fremst analyserer instruksjer til formidlerne, ikke «ferdige» tekster, så må man ta analysen med en god klype salt. Respondentene har gjennomgående fortalt meg at de er sensitive for læringsmål og «overordna tanker» bak undervisningen, og at de alltid forsøker å holde seg til «saken», men at man hele tiden som underviser må være like sensitive for gruppa man står ovenfor. Hva er det som engasjerer akkurat disse elevene? En av underviserne understreket at rollen som underviser var først og fremst å

«tilrettelegge for den gode samtalen, som ikke nødvendigvis er en samtale underviseren ville være til stede ved» (Respondent 6)

Respondenten sa videre at en slik samtale helst bør skje når underviseren ikke er der, og respondenten var også sikrere og sikrere på at slike samtaler skjedde på Utøya «på hans vakt».

Dramaturgien i de tre dagene er gjennomregissert med tanke på progresjon. Elevene starter med tragedien, de får realpolitiske fakta på 22. juli-senteret, de får vitnefortellinger, som potensielt skaper en bro mellom dem og de manglende minnene ungdommene i dag har av hendelsen. Dette skaper en ramme for øvelsene dagen etter, uten at øvelsene eksplisitt knyttes til hendelsen 22. juli.

Noen av respondentene har fremhevet at undervisningsopplegget på øya er unikt for Utøya alene, at det ikke kunne ha skjedd noen andre steder – andre igjen mener at i prinsippet kan øvelsene holdes hvor som helst. Samtidig er de fleste enige om at det å undervise på Utøya er noe spesielt, og at balansen mellom å både være et minnested, et åsted og et læringscenter er god. Slik sett er helheten i øvelsene viktig, og det ble en utfordring for mange å skulle velge «en favoritt».

Jeg vil også fremheve undervisernes stort sett unisone enighet om at alternative historier skal presenteres – ikke bare «glansbildet» av Norges kamp mot terroren. De gangene man ikke får presentert dette bildet, handler det om mangel på tid, ikke om motvilje.

Kapittel 5: Kritiske refleksjoner

5.1. «Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?»

I denne kritiske gjennomgangen av prosjektet ønsker jeg både å gjøre noen tankeeksperimenter, type «*hva hvis en annen diskurs hadde vært dominerende*», og i tillegg vil jeg se litt nærmere på skolens håndtering av hendelsen, ut fra to tekster som kan knyttes til en skolediskurs om hendelsen.

Iwona Irwin-Zarecka(1994) hevder at det er to viktige oppgaver i forbindelse med studiet av kollektive minner. Man skal finne den historiske narrativen i minnet: hva forteller sensommeren 2011 oss? I tillegg skal man se på konstruksjonen av «vår emosjonelle og moralske samhandling med fortiden» (1994, s. 7), og her er dette gjennom Demokratilæringa på Utøya. I dette kapittelet ser jeg kritisk på begge deler. Er undervisningen som foregår på øya, god nok, så skal den tåle det.

Jeg vil påstå at demokratifortellingen anno 2011 er tydelig til stede i undervisningsopplegget anno 2020, først og fremst gjennom den individuelle styrkingen av individets tro på egen agens, at du som enkeltperson har en rolle i samfunnet, noe som også kan ses på som et tegn på «den andre modernitetens» individualiseringsfokus (Mouffe, 2015, s. 85).

Arven fra sensommeren 2011 manifesterer seg i de ulike dokumentene jeg har valgt som det å ha en stemme i demokratiet. Demokratifortellingen ble hegemonisk fordi alle kunne «slutte opp om den» i lys av et voldstraume som rammet ungdom fra hele landet. «Vi» ble alle rammet, og vårt svar er «mer demokrati, mer åpenhet, aldri naivitet». Fortellingen manet til oppslutning og konsensus rundt sentrale verdier som ytringsfrihet, demokrati og rettstat – det er «vårt vern mot vold», og det er (tilfeldigvis) også verdier som Chantal Mouffe påpeker er «treenigheten» (mine ord) innenfor det liberale demokratiet (Mouffe, 2015).

Det er interessant å se hvordan både ytringsfrihet (hatprat-diskusjonen) og rettstatens rolle (Breiviks tilregnelighet og forvaringsdommen 28042012) trekkes frem som sentrale bestanddeler av demokratifortellingen av Claudia Lenz (Lenz, 2018). Dette er viktige elementer i det liberale demokratiet.

Samtidig er det viktig å få frem at kjærlighetsfortellingen, som representerer konsensus og at «noe er sterkere enn alt annet», også er til stede i undervisningsopplegget, om enn på litt andre måter enn i Lenz' typologi. Beredskapsfortellingen og mangfoldsfortellingen er også til stede, og alle gir de rammer for hva som er rimelige tolkninger av minnet om 22. juli.

Det viktige for det kollektive traumat som ble påført «oss» 22. juli 2011, er at verden har forandret seg, og terroristen sitter bak lås og slå. Den umiddelbare angsten for meningsløshet og død henger ikke over oss lenger. Det skaper nye vilkår for konstruksjonen av nye kollektive minner, som Demokratilæring på Utøya kan ses på som en del av.

5.1.2 Demokratiforståelse på Utøya, et diskursteoretisk blikk på *demokratiet*

Demokratiet, slik det står frem i Demokratilæring på Utøya i 2020, kommuniseres i en form som forutsetter at en hegemonisk diskurs utkrystalliserte seg og gjorde det mulig.

«Demokratilæring på Utøya» er en konkret, fysisk del av «arven fra 22. juli». Det kan man både se fordi prosjektet er nasjonalt og (i alle fall tilsynelatende) partipolitisk uavhengig, og fordi det er rettet mot elever i den norske skolen.

Jeg har definert «arven fra 22. juli» ut fra toneangivende begreper som «demokrati, det nye norske vi og trygghet» (kapittel 3). Disse tre aspektene kjedes sammen i ekvivalenskjeder innenfor de ulike diskursene. Diskursteori hevder at det ikke bare er tekster som representerer diskurser, det er også i høyeste grad steder, fysiske hendelser, personer. Både gjennom formidlerne jeg har intervjuet, tekster jeg har lest og undervisning jeg har gjennomgått, mener jeg å kunne se elementer av alle de fire fortellingene på øya.

De har sine «handlingsalternativer» i formidlinga og veien videre etter hendelsen. De har i varierende grad «vunnet frem» med sine tolkninger av ulike «flytende betegner», og man kan jo spørre seg om hvorfor en betydning har vunnet frem fremfor andre. Gjennom å benytte meg av Jørgensen og Phillips forslag om å bruke «diskursorden» innenfor diskursteori (Jørgensen & Phillips, Louise, 1999), altså et område hvor ulike diskurser overlapper hverandre, og gir ulike «svar», har jeg kalt diskursordenen «arven etter 22. juli». Innenfor dette området kjemper de fire fortellingene Lenz har funnet, om å etablere en entydig forståelse av de samme begrepene. Å etablere denne entydigheten sørger for midlertidige lukninger, som nevnt i kapittel 2. Innenfor denne «kamparenaen» – og det er ikke nødvendigvis en antagonistisk kamp om hegemoni, så er det sagt – forsøker fortellingene å gi

svar og veier fremover for fremtiden. Noe er de enige om – noe er det strid om – noe er midlertidig «lukket».

Et eksempel på et nodalpunkt (en utkrystallisert flytende betegner) innenfor diskursordenen om arven etter 22. juli er samfunnets «respons» på terroren. Her dominerte demokratifortellingen fullstendig, Norges respons *var helt klart* «mer demokrati, mer åpenhet, aldri naivitet», i alle fall en god stund. Jeg vil nå bruke litt tid på nettopp «demokrati», som kan sees som en «flytende betegner» innenfor disse diskursene – det kjempes om å få definere entydighet i begrepet.

Demokratiet innenfor demokratifortellingen er en fortelling om respons, den eksemplariske responsen. I tillegg har demokratiet en eksplisitt kobling til engasjement, det å tale. Formidlerne jeg har intervjuet, understreker at deltakelse i prosjektet både kan utvide forståelsen for hva demokratisk deltakelse kan være, og at prosjektet skal være et supplement til den tradisjonelle undervisningen i skolen som tar for seg valgkanalen. Man skal lære «om retten til deltakelse gjennom å delta», og det er «et mål at man skal gå ut i samfunnet og gjøre det».

I kjærlighetsfortellingen kommer demokratiet som en pluralistisk debattarena litt mindre i fokus: Det er viktigere at responsen vår var så overveldende og ektefølt. Samtidig vil jeg påstå at kjærligheten og vennskapet de 24 som har deltatt, tar med seg, bidrar til å forsterke følelsen av at det er verdt å kjempe for demokratiet: at kjærlighet og demokrati på mange måter forsterker hverandre innenfor kjærlighetsfortellingen. Men i det lange løp, som allerede nevnt, vil å fokusere på kjærlighet kanskje innebære at man aldri kommer seg videre, og at man egentlig ikke legger noen «plan» for hvordan man skal kjempe videre for å sikre demokratiets overlevelse. Fortellingen har blitt kritisert for å være for utopisk i møte med de harde realitetene ved terrorisme, og at kjærlighet alene ikke kan overvinne en overbevist terrorist.

Demokratiet innenfor mangfoldfortellingen defineres annerledes – det var ikke *demokratiet* som var under angrep, men det multikulturelle Norge, som Arbeiderpartiet ble sett på som en representant for. Denne fortellingen har aldri kommet ordentlig frem – det er den kjærlighetsfulle og «korrekte» respons i de to første fortellingene som har blitt toneangivende.

La oss stanse opp et øyeblikk og tenke litt over dette. Hvordan hadde arven etter 22. juli utviklet seg dersom denne narrativen hadde kommet frem, dersom den viktigste fortellingen

etter 22. juli ble at det var et angrep på det multikulturalistiske og feministiske Arbeiderpartiet?

En mulighet kunne ha vært klarere skiller mellom partiene. Breivik har selv sagt at han var ute etter tidligere statsminister og Arbeiderparti-leder Gro Harlem Brundtland, i tillegg til ungdommene på Utøya, og man tolker ham slik at han ved å bombe Høyblokka og utføre disse attentatene ønsket å utradere Arbeiderpartiets fortid, nåtid og fremtid. Han ville fjerne Arbeiderpartiet som en viktig premissgiver i partifloraen. En av respondentene er inne på det respondenten kaller Arbeiderparti-hatet:

«var det jo på en måte en annen diskurs som ble fronta, og som var veldig samlende og jeg tror på en måte veldig viktig og riktig – men man har kanskje på en måte sett baksiden av den biten, da. Ettersom man ikke har snakket så mye om at det ikke var et hvilket som helst parti som ble angrepet, og det finnes så mye konspirasjonsteorier om Arbeiderpartiet, og det har eksistert siden før 2. VK minst, bare med andre samarbeidspartnere, da var det jødene og kommunistene, nå skal det liksom være muslimene, og det er så alvorlig, og det eksisterer mye bredere og dypere enn jeg tror noen vet om» (Respondent 7)

Chantal Mouffe hevder at det politiske, som helst bør foregå innenfor antagonismen «venn-fiende», spilles ut innenfor det moralske «god-ond»-spekteret (Mouffe, 2015). Fiendene eksisterer ikke innenfor det liberale demokratiet, de er erstattet av konkurrenter og diskusjonsmotstandere. Men Schmitt (1932) og Mouffe (2015) hevder at dette forneker menneskets grunnleggende natur, som ifølge Hobbes (Schmitt, 1932) er i en slags naturtilstand, sammensatt av ulike lidenskaper. Dersom angrepet på et av Norges største partier straks hadde blitt løftet opp som en del av fortellingen om Norges respons på terroren, ville vi muligens sett sterkere og tydeligere skiller mellom partiene, fordi spørsmål som vanligvis er kunstig unndratt diskusjon ville ha blitt satt på agendaen, som for eksempel den nyliberale globaliserte økonomien, eller innvandring.

I stedet bidro «inngrepet» hans til å forsterke oppslutningen rundt systemet, de andre partiene flokket seg rundt Arbeiderpartiet, i alle fall en stund. «Vi er alle AUFere», sa Siv Jensen dagen etter angrepet. Denne reaksjonen kan være et tegn på det Chantal Mouffe kaller avpolitiseringen av politikken, det at partiene blir likere og ikke kanaliserer folks lidenskaper lenger. Stein Rokkan skriver også at etter 1945 har vi sett en klar avpolitisering og avideologisering av politikken i Norge (Rokkan, 1987).

Denne reaksjonen, dette umiddelbare «dette er et angrep på demokratiet», kan ses i lys av traumeprosessen til Jeffrey C. Alexander (2012), det å gjenvinne hverdagen og «koble folk på» vår felles kollektiv identitet. Kanskje, i disse vanskelige timene, ble det tatt noen valg som staket ut en vei som man *egentlig* forstod ville «bite seg selv i halen».

Kanskje reaksjonen og det som ble den hegemoniske demokratiforståelsen, med opphav i demokratifortellingen, kan leses som et forsøk på nettopp å «engasjere folks lidenskaper». Demokratilæring på Utøya er jo på mange måter et slikt forsøk, å diskutere demokratiet der «demokratiet virkelig har blitt satt på spill». Det er jo hederlig nok.

Men spenningen er der fortsatt i dag. Å erkjenne at det var angrep på Arbeiderpartiet – hvor kunne det ha tatt oss, i de forvirrede døgnene etter den verste hendelsen på norsk jord siden okkupasjonen 1940-1945? Ville det ha «ivarett» Norges kollektive identitet utenlands og innenlands, slik «Norske selvbilder» (Leira, 2007) presenterer det? Det vet vi ikke.

Det at «Utøya reiste seg», og prosessen om å ta Utøya tilbake og å ha undervisning der, kan være et tegn på at mektige aktører (Staten, AUF, Wergelandsenteret og Rafto-stiftelsen) slår seg sammen for å presentere «sin historie», men det er uforløste spenninger i dette. At Utøya eies av AUF, og at det helt siden 1950-tallet har vært et sted for politisk engasjement på venstresiden i norsk politikk, kan man ikke unnslippe.

5.1.3. Demokratiforståelse fra toneangivende aktører sensommeren 2011: Et blikk på «Rosekvelden»

Når man går tilbake til Rosekvelden, minnemarkeringen i Oslos gater 25. juli 2011, ser man at de 200 000 som møter fysisk opp, utfører «talehandlinger» ved å være til stede. De «gjør noe», de handler, i opposisjon til terroristen, som ville få stemmene til å forstumme. Dette er en vid tolkning av det å tale, men det er relevant, fordi Rosekvelden er et kollektivt minne mange har et forhold til.

Det ble stående som en metafor for det norske folks kamp mot terroren, «vi viser hva vi står for», på samme måte som Jens Stoltenberg fokuserer på stemmens kraft i sine taler.

Statsministeren utkjemper en metaforisk kamp mellom terroristen og det norske fellesskapet. Det er snakk om våpen, i likhet med George W. Bushs taler i kjølvannet av terrorangrepet 11. september 2001. Men her er kun våpen i metaforisk forstand, som allerede nevnt i kapittel tre. Rafoss peker på at begreper i talene som for eksempel *demokratiet* knyttes til det å kunne uttrykke seg, ha en stemme; *fellesskapet* er også tilknyttet det å ha en stemme – våre våpen er taleevnen.

Men minnet fra Rosekvelden er heller ikke uproblematisk. Den røde rosen, lidenskap og kjærlighet, er Arbeiderpartiets symbol. Det var Arbeiderpartiets leder som holdt talen. Jeg har forsøkt å vise at taleren tok disse symbolene og «utvidet identiteten deres», på sett og vis. Han tok rosen og gjorde den til allemannseie, i lys av traumet. Det var en risiko å ta, en risiko som i dag speiles i det forhold at Demokratilæring foregår på en øy som tilhører AUF, Arbeidernes Ungdomsfylking, Arbeiderpartiets ungdomsparti.

Utøya ses på som Arbeiderpartiets egen øy – og gjennom prosjektet forsøker de, gjennom sin erklærte partinøytralitet, å «løfte» stedet til et allemannseie, kan man påstå, i lys av sin symbolverdi. Men omstendighetene rundt 22. juli-minnet har endret seg, og den ekstra ballasten Jens Stoltenberg fikk gjennom det man kan kalle en «akutt traumbearbeiding», har ikke Utøya til rådighet.

5.2.1. Demokratilæring på Utøya: Skolenes berøringsangst

Skolene stod i en vanskelig situasjon sensommeren 2011, noe jeg delvis utleder fra et brev fra Kunnskapsdepartementet til alle landets skoler, 8. august 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er spenninger her, som skaper en tvetydighet:

«Pass på hva dere som voksne snakker om», er den ene overskriften i brevet, «barn kan misforstå det de hører»; satt opp mot påfølgende avsnitt, som handler om å «Ta opp temaet i opplæringen og aktuelle fag», «angrepene kan være en ramme for å diskutere ulike tema» (Kunnskapsdepartementet, 2011)

Dette er det ikke lett å forholde seg til i en travel skolehverdag. Man kan forstå at budskapet kan ha blitt mottatt slik at «Pass på det dere som voksne snakker om», ble overordnet den andre, viktige understrekingen i brevet: «Ta opp temaet i opplæringen». Tvetydigheten kan ha fått skoleeiere og lærere til å velge å falle ned på «trygghet» fremfor å ha ærlige diskusjoner innenfor et læringsfellesskap, med fokus på «hvorfor».

Ringvirkningen av det mange kaller skolenes «berøringsangst», synliggjøres på Utøya, fordi de fleste elevene ikke har noen minner fra selve hendelsen. Når de i tillegg har mottatt lite eller mangelfull undervisning om årsakene, er det klart at de utsettes for et slags «traume» i «Demokratilæring på Utøya».

Wergelandsenteret (EWC) forsøker å forberede lærerne på undervisninga i skrivet «Forslag til forarbeid før Demokratilæring på Utøya» (EWC, 2020). Denne teksten sendes ut til

lærerne som skal delta på tredagerssamlingen i forkant av arrangementet. Det består av 1 ½ A4-side med følgende overskrifter: «Hva skjedde 22. juli 2011», «Utøya i dag» og «Tips til utvelgelse av deltakere til Demokratilæring på Utøya». Det er et «bør» i teksten som jeg synes er interessant. Det kommer når man diskuterer hvordan lærerne kan velge ut deltakere. Først skriver man at det er opp til skolen selv hvordan man gjennomfører utvelgelsesprosessen, men at EWC har «noen tips/ting å tenke på i utvelgelsen».

Deltakerne **bør** være «motiverte for å gjennomføre aktiviteter i etterkant», og det er «en fordel om de har en sterk sosial posisjon i klasse- eller skolemiljøet». I tillegg skrives det at det er lite lesing og skriving under tredagerssamlingen, at undervisningen er deltakende, og at man oppfordrer til å legge vekt på mangfold i utvelgelsen. Mangfoldet eksemplifiseres «med tanke på kjønn, seksuell orientering, religion og livssyn, etnisitet, funksjonsevne».

Her sies det flere ting, og det kan tolkes på ulike måter. Den konkrete bestillingen fra EWC er at elevene skal gjennomføre aktiviteter i etterkant av oppholdet. Det skal gjennomføres, noe erfaringen viser skjer, men i ulik utstrekning og omfang (intervju Respondent 3 og 4), og som også er et felt man vet mindre om pr. i dag.

Erfaringsmessig vet man at dersom man har et konkret oppdrag, så er det det som *må gjøres* som blir førsteprioritet. Hvilke elever er det læreren tror vil kunne «bære ansvaret» med å gjennomføre oppdraget i etterkant? Er det den/de eleven/-e som representerer mangfoldet i klassen? Den som sliter med lesing og skriving, men som er dyktig muntlig og engasjert? Den som ikke har en sterk sosial posisjon i klassen, men som kanskje kan vokse med ansvaret og virkelig bli en god ambassadør for «saken» når hun eller han vender tilbake til klasseromskonteksten?

Det som er viktig å merke seg, er at skrivets eneste «bør» kan gi et ekstra fokus fra lærerne på å sikre gjennomføringen i etterkant, noe som nødvendigvis vil ha ringvirkninger for hvordan utvelgelsen av elever foregår. Det kan innebære at noen «elevtyper» vil ha større sjanse for å delta i prosjektet enn andre, ref. det Iversen kaller Rokkans «superakse» (2014), på bekostning av andre elevtyper, som kanskje kunne ha trengt det mer.⁸

Jeg tror at det springende punkt i konstruksjonen av kollektive minner i Demokratilæring på Utøya er rekrutteringsprosessen bak utvelgingen av ungdommene. Og her vet vi for lite.

⁸ Dette kan bety at «mangfoldsfortellingen», på tross av 22. juli-materiellets fokus og formidlernes gjentatte understreking av at alternative historier skal frem, i realiteten skyves til side, fordi det er en egen type «elitebaserte elever» som deltar.

Spørsmålet er jo om det virkelig er et uenighetsfellesskap i prosjektet. Er ikke disse ungdommene egentlig ganske «like» og enige? Hvor blir det da av nytenkningen til Iversen?

5.3.1 Demokratilæring på Utøya med Mouffe, Iversen og Habermas

Det viktigste fokuset i undervisningsopplegget er på menneskerettigheter og medborgerskap, i regi av Wergelandsenteret, som er underlagt Europarådet. I den forbindelse vil jeg trekke inn Chantal Mouffes betraktninger rundt det liberale demokratiets hegemoni (2015).

Hun kritiserer Jürgen Habermas, Anthony Giddens og Ulrich Beck som bærere for et politisk syn på verden hvor alle antagonismer har opphørt, og vi er på full fart inn i en fredelig og globalisert verden basert på rettsstaten, demokratiet og menneskerettigheter (Mouffe, 2015). Innenfor denne retningen mener man at alle samfunn bør gjennomføre liberale demokratiske institusjoner, rett og slett. Dette er basert på «visjonen om konsensus som ikke ekskluderer noen, og at vi har mulighet til å realisere en eller annen form for universalisme» (Mouffe, 2015, s. 102).

Forfatteren hevder at politikken; som hun mener bør baseres på en høyre-venstre akse, med ulike fortolkninger innenfor disse skillelinjene igjen, i det liberale demokratiet utøves innenfor «det moralske spekteret». Spørsmål det (bør) herske strid om, er kunstig avpolitisert innenfor det liberale demokratiet, hevder Mouffe (2015).

Det liberale demokratiet er det sanne og eneste legitime – terrorismen representerer ondskaper, den arkaiske, som truer fremskrittet og som må fjernes, rett og slett. Mouffe hevder at denne fortellingen benekter det hun ser på som det grunnleggende antagonistiske i det politiske, og i individet, kan man kanskje påstå (mine ord) – og det skaper grobunn for krefter som vet å benytte seg av det, som for eksempel terroristene eller høyrepopulistene.

Mouffe snakker om uthulingen av demokratiet, fordi de politiske partier har blitt for like og deler av samfunnet er unntatt reell deliberasjon. Men «folk» må få utløp for sine lidenskaper, og det får de gjennom for eksempel populistiske partier, som spiller på antagonismen som er til stede. Forfatteren mener at demokratiets institusjoner fortsatt skal brukes i hennes «radikale demokrati» - men å møte terrorismen og høyrepopulismen, krefter som truer demokratiet, krever en «anerkjennelse av pluralismens grunnleggende natur» (Mouffe, 2015, s. 96), og en omforming av antagonismen til agonismen, hvor man ikke ser på hverandre som fiender, men motstandere. Motstandere kan man forhandle med, fiender må man utslette.

Lars Laird Iversen (Iversen, 2014) presenterer sin «visjon» om uenighetsfellesskapet, hvor han i stor grad er enig med Mouffe og hennes beskrivelse av antagonismen. Han erklærer seg også enig med Jürgen Habermas i hans betoning av «vekten på å få fram alles meninger og verdien i å diskutere dem saklig» (Iversen, 2014, s. 138). Men Iversen er uenig med Habermas når det kommer til hvordan den offentlige samtalen (som man legger til rette for at skal forekomme på Utøya) begrunnes. Iversen ønsker at ny kunnskap, nye argumenter skal komme frem som et resultat av samtale. Dette kan ses i sammenheng med «den gode samtalen» som Respondent 5 fremhevet, den samtalen vi som undervisere ikke egentlig skal være med på. Habermas argumenterer for at det skal være maktfrihet i den offentlige samtalen fordi de beste argumentene da vil komme frem. Men rasjonell enighet er ikke belønningen i Uenighetsfellesskapet, det er nyttekning (Iversen, 2014, s.139)

Man kan si at demokratifortellingen har «overlevd» på Utøya, og her blir det passende å komme inn på Jürgen Habermas' teori om kommunikativ samhandling (Eriksen & Weigård, 1999, s. 15). Habermas snakker om den «egentlige menneskelige rasjonalitet», som er «evnen til å la sine handlinger bli styrt av den felles virkelighetsforståelse eller konsensus som etableres gjennom språklig dialog».

Samfunnet skal opprettholdes, ny innsikt skal utvikles og overføres, og individer skal kunne sosialiseres til fullt utviklede personligheter (Eriksen & Weigård, 1999, s.14) – noe som sikres gjennom måten vi kommer frem til det på, ikke selve innholdet.

På Utøya fokuserer man på dialog, den aktive elevrollen, argumentasjon, det å lytte og det å tale. Dette ses som et gode i seg selv – uten noe krav om å komme til noen slags konsensus. Demokratilæring er en del av en utdanningsdiskurs, kan man kanskje påstå, som sosialiserer deltakerne inn i en forståelse som kan «øke fornuftens og frihetens spillerom» (Eriksen & Weigård, 1999, s.15). Dette kan knyttes til de kollektive minnenes funksjon, som blant annet er å sikre samfunnets overlevelse.

Habermas etablerer det han kaller en deliberativ demokratimodell, hvor borgerne styrer seg selv gjennom deltakelse i rettslige institusjonaliserte lovgivningsprosesser. Bare utfall som kan få alles bifall i en fri debatt er legitime (Eriksen & Weigård, 199, s. 154), og man kan hevde at undervisningen på Utøya er en slags opplæring i dette.

Mouffe kritiserer Habermas for hans fremheving at det liberale demokrati som en løsning på utfordringene i den sosiale moderniteten (Mouffe, 2015, s. 98-99). For ham finnes det ikke et alternativ til vestliggjøringen, peker hun på. Men den erklæringen i seg selv hevder hun er et tegn på hegemoniet til det liberale demokratiet, og det bør utfordres. Man kan spørre seg om demokratifortellingen – demokratiet, som i sin natur kan sies å forutsette deliberasjon – i seg selv er «nok» for å sørge for at ungdommenes fortsatte oppslutning om systemet.

Hovedinnholdet i selve undervisningsopplegget utarbeides altså av det Mouffe ville kalt «en hegemonisk struktur», Europarådet som en globalorientert aktør. Mouffe ville ikke ha sagt at det eksisterer «maktfrihet» i habermasiansk forstand, heller ikke Habermas selv, tror jeg.

Hatprat-fokuset i undervisningen er nært tilknyttet en pågående kampanje rådet har: «Stopp hatet» (Europarådet, 2020b). Agendaen blir slik satt av strukturer internasjonalt, men tilpasset norske forhold og konteksten med 22. juli. Som flere formidlere har pekt på, øvelsene den andre dagen kan i prinsippet gjennomføres «hvor som helst» og settes inn i en hvilken som helst kontekst. 22. juli er ikke en nødvendig referanse. I Mouffes' «ånd» kan man sette spørsmålsteget ved at en institusjon som Europarådet får mulighet til å levere opplegg i så stor grad som den gjør, uten problematisering.

Det kan innebære at det liberale demokratiet nok en gang manifesterer sin hegemoniske makt, og etablerer en sluse inn i skolen for å sørge for at kommende generasjoner også knytter seg til det kollektive minnet som jeg vil kalle «Norges episke kamp mot terror».

Hvorfor er en slik fortelling viktig i en liberal kontekst? Dersom man som Mouffe hevder at kjernen i denne fortellingen er kampen mellom det onde mot det gode, det tradisjonelle, partikulære mot det moderne og universelle, så forteller jo nettopp historien hvordan vi vant over ondskaper. Ikke med vold, nei, vi brukte noe enda bedre, talekraften, stemmen. Fortellingen blir «sublim», den løftes til et annet nivå, «sammen overvant vi hatet», og over uvitenheten, kan man påstå (mine ord). Det er nærliggende å trekke linjene til Andre verdenskrig og det som ble kalt Norges moralske seier over nazismen.

Det som kan virke mot en slik streng tolkning av undervisningsopplegget er fokuset på nettopp det man kaller uenighetsfellesskapet. I denne fortellingen problematiseres ideen om de delte nasjonale verdier (kapittel 2). Poenget her er at man skal være uenige, hensikten er ikke at man skal bli enige – og man kan fortsatt beholde fellesskapsfølelsen. Ungdommene «kastes sammen» og utgjør et «mini-uenighetsfellesskap» i løpet av de tre dagene. Et slikt

fellesskap trenger i prinsippet ikke delte verdier «på forhånd», før det politiske, så og si, for å gå inn i debatt og dialog. Det betyr at nytenkning kan oppstå, ideelt sett.

«Det er jo elevene som aktører. De er nåtidige. De har ikke stemmerett, de er ikke medborgere enda. Men de har en stemme. Ehm. Der de kan. Ehm. Det ligger en normativ, sant. Vi sier jo både at de kan og de bør bruke sin stemme, selv om de ikke har en stemmerett, de kan være aktører» (Respondent 1)

Enda et poeng som tilbakeviser det «liberale demokratiske hegemoniet» i opplegget, er at ulike fortellinger presenteres, spesielt på 22. juli-senteret. Det brukes tid på å involvere elevene og invitere dem inn i ordskiftet, som nevnt i kapittel fire. Dette er i tråd med Lenz'(2018) inntrykk av den selv-refleksive demokratifortellingen på øya.

Undervisningsopplegget bærer med seg en «arv» som handler om demokratiets essens i form av talehandlinger – og denne arven tar form av en liberalistisk demokratisk diskurs, hvor menneskerettigheter er i fokus.

Det man kan lese ut av denne diskusjonen er hvordan de kollektive minnene hele tiden har nåtiden som referansepunkt, enten det er en felles opplevelse av Utøya for ungdommene, eller det liberale demokratiets hegemoni og globaliseringens faremomenter, som Mouffe (2015) og Iversen (2014) fremhever.

Fienden, den andre, den vi definerer oss selv i forhold til, er nett-trollene og hatpraterne på nett, som i dekke av anonymitet «spyr ut» sitt demokratinedbrytende grums og misbruker ytringsfriheten – reell agonistisk kamp er det ikke. Vi snakker ikke om meningsmotstandere, men om nedrige fiender – dette er problematisk (Mouffe, 2015).

Fienden, den andre i 2011, var en enslig mann, oppvokst i Norge, en terrorist uten forståelse for at moderniseringsprosessen må gå sin gang. Mouffe ville ha nikked til fiendebildene som konstrueres og identifisert antagonistiske motsetninger mellom de gode – og de onde. Bilder som svekker demokratiet ytterligere.

Statsministeren er høsten 2011 inne på ideer om mer diskusjon og mer debatt, han er inne på sikkerhet, rettsprosess og det åpne samfunnet, Norges «adelsmerke» - som tilfeldigvis også er en del av det liberale demokratiets hegemoni, vil Mouffe påstå.

«Arven» og «Demokratilæring» skiller også lag på flere områder. Man har knyttet til seg undervisningsopplegg som er utviklet i en europeisk kontekst (Europarådet), tilpasset norske forhold, i en globalisert verden. I dette opplegget er det fokus på menneskerettigheter,

demokratiske ferdigheter og rettsstatsprinsipper, noe som slett ikke er i opposisjon til sensommeren 2011.

Men man kan lese dette opplegget i lys av det Iversen kaller «retorikken om delte verdier», som kan ses som en reaksjon på «krefter som fjerner kontroll over tunge økonomiske prosesser fra folkestyrte nivåer» (Iversen, 2014, s. 128). Iversen hevder at nasjonsbyggingen i vår samtid i større og større grad handler om å «ensrette folks følelser, verdier og lojalitet» (Iversen, 2014, s. 128), og at høyrepopulismen i kjølvannet av dette igjen er en konsekvens av forvitringa av demokratiet.

Undervisningsoppleggets fokus på menneskerettigheter, det å skape en «demokratisk kultur», med forsterking av individets beredskap, kan ses på som et forsøk på motvekt til holdninger som apati og utenforskap. Men de færreste kan avvise konkrete forsøk å stimulere til historisk empati blant elever, eller det å ville forsterke elevenes følelse av egen agens.

Spørsmålet blir i stedet, i lys av forsøket på myndiggjøringen av eleven som aktør, om den fortellingen de inviteres inn i ordskiftet til, likevel monopoliserer demokratiforståelsen. Den grunnleggende formidlingen handler om erkjennelsen av at demokratiet er mer enn det typiske prosedurale demokratiet. Demokratiet er deg og meg og det vi legger i det, oss som aktører. Det er et fint bilde, som innebærer at meningsbrytning og uenighet ikke bare godtas, det ses på som sentralt (Uenighetsfellesskapet, Iversen, 2014). Demokratilæring viderefører ideene om debatt og diskusjon, som ifølge Iversen er «kjernen» i det han kaller «Uenighetsfellesskapet». Jeg er derimot ikke sikker på om Demokratilæring er et «reelt Uenighetsfellesskap», med referanse til lærernes utvalg av elever i forkant av samlingene. Men jeg kan ikke avvise det heller.

5.4.1. Minnekonstruksjonen Utøya og ungdommene

Irwin-Zarecka understreker at selv de «best fortalte historier» kan ignoreres dersom de ikke passer med individets forståelseshorisont (1994, s. 4). Dette er et viktig poeng. Hva tar ungdommene med seg inn i prosjektet, hva slags kunnskap besitter de om Utøya, og hva slags forhold har de til sin egen livsverden, som vi ikke kan tre utenfor (Eriksen & Weigård, s.70)?

I nye, uventede situasjoner, skriver forfatterne med henvisning til Husserl og Schütz, bringes en «før-vitenskapelig livsverden» frem fra sin «naive bakgrunnsstøy». Vi fortolker på grunnlag av forutinntatte overbevisninger som kommer fra denne bakgrunnsstøyen. Deler av «støyen» kan løftes frem og ses kritisk nærmere på, men ikke alt på en gang.

Dette kan ses på i sammenheng med Bye og Jenssens «diffuse systemstøtte» som dog har en mer «politisk klang»: «Når det politiske systemets legitimitet utfordres, slik Breivik gjorde, blir verdiene synlige og en retorisk ressurs for den politiske eliten» (Bye & Jenssen, 2016, s.227).

I dagens undervisningsprosjekt er selve terrorhendelsen tungt representert. Som jeg har vist i kapittel fire kan man si at den «må» være med, traumet er en del av historien som fortelles, det er utgangspunktet for at Demokratilæring eksisterer. Terrorhendelsen tas i særlig grad frem den første dagen, som et utgangspunkt for den «reisen» som ungdommene skal begi seg ut på i undervisningsopplegget. Flere av underviserne understreker at man «ikke kommer unna det», nesten med et sukk.

Prosjektet kan sies å påføre ungdommene traumet fra 2011, en «ny og uventet situasjon», som setter dem i stand til å hente frem denne «før-vitenskapelige livsverdenen», og gjøre det mulig for individet å koble seg til det kollektive minnet som Utøya kan sies å representere.

På den annen side tror jeg at minnekonstruksjonen på Utøya har flere referansepunkter for ungdommene enn arven fra 22.juli 2011. Arven ble etablert som en reaksjon på en krise. «Traumet» ungdommen får tilgang til, og som de delvis påføres, gjennom vitnefortellingene om kvelden den første dagen og tilstedeværelsen på en øy hvor så mange mistet livet, er ikke like påtakelig lenger.

Men de manglende individuelle minnene fra hendelsen betyr ikke at ungdommen ikke kan «koble seg til» det kollektive minnet og ta med seg lærdommer i den videre sosialiseringprosessen inn i samfunnet. Alle formidlerne i mitt intervjumateriale understreker betydningen av vennskapet ungdommene får. Jeg tror det er trygt å påstå at det er et minne for livet, som de som har vært sammen på Utøya alltid kommer til å huske på. Det er et godt minne, en historie om kjærlighet, at noe er «sterkere enn alt annet» (Lenz, 2018, s. 99), og dette minnet oppstår i en kontekst av den «avmakten og fortvilelsen» som ungdommene måtte ha følt den svarte fredagen. Men også i en kontekst som forteller om den vedvarende engasjementsfortellingen på Utøya, som har vært et sted for diskusjon og debatt i mange tiår. Dette «rettferdiggjør» ungdommenes gode minner, kan man kanskje si, og gjør det også tydelig at gode fortellinger ofte har en klar start og en tydelig slutt, og at de skal dekke en komplisert balanse av lys og mørke.

«Vi kom til Utøya, vi var spente og urolige, vi fikk venner og moret oss, vi diskuterte og snakket sammen, og nå skal vi hjem igjen og fortelle alle hvordan Utøya «egentlig» er» (mine ord)

Iwona Irwin-Zarecka (1994) ville her minnet oss på at å fremheve en «ressurs» på bekostning av andre, for eksempel å sammenligne Demokratilæring på Utøya med Netflix-filmen om 22. juli, og vurdere ressursens «rolle» i konstruksjonen av individuelle og kollektive minner, er problematisk. Det handler om forholdet mellom de individuelle «påkoblingene» på det kollektive, felles minnet. Det er heller ikke sikkert at elevene som får undervisning av sine medelever som har vært på Utøya, opplever det som spesielt relevant sammenlignet med andre fortellinger eller sin hverdagsverden. Det er det utfordrende og svært metodisk spennende innenfor forskningen på kollektive identiteter og minner.

«Arven fra 22. juli», med sitt fokus på taleevnen gjennom demokratiet, kan sies å utgjøre en «stafettpinne»: Fra Jens Stoltenberg til Wergelandsenteret, Europarådet og Utdanningsdirektoratet, videre til formidlerne og deltakerne, og videre til sin siste instans: medelevene og skolen.

De 24 elevene som har deltatt kan ses på som en del av en «eksklusiv målbærende gruppe» (Alexanders carrier group), som må overbevises (av oss formidlere, eller av de andre elevene) om at dette er et «fint sted», ikke en tragedie, og slik blir de (forhåpentligvis) «representanter for en demokratisk kultur». De få på Utøya som får tilgang til prosjektet, 24 stykker av gangen, kan i et demokratisk perspektiv, gjennom undervisningen når de kommer tilbake, ha et potensielt stort nedslagskraft. Hvem kan spå noe om fremtiden?

Det kan være grunn til å spørre om traumet i sin daværende form, det som la premissene for det vi skulle «ta vare på», i Demokratilæring har blitt erstattet av et nytt «traume», som forandrer historien, skaper et eget «vi» av de 24 som deler opplevelsen i løpet av samlingen. Det ville i så fall speile Jeffrey C. Alexanders (2012) lesning som et «Wound in society». Men flere av underviserne snakker snarere om «emosjonell virkning» og «transformative opplevelser» som en del av opplegget, ikke et traume.

Jeg vil hevde at de forventningene og tankene rundt Utøya som ungdommene stort sett har med seg når de kommer, følelsen av å overnatte i to dager på en øy hvor så mange ungdommer mistet livet, vitnefortellingene, diskusjonene og *reisen* de er en del av, i alle fall potensielt kan være livsforandrende og transformerende. Mange kommer dit med en ide om at noe fælt skal skje. Og så får de venner og nye opplevelser. Det er gjennomgående i det

formidlerne har fortalt i intervjuer og det jeg selv har erfart og observert, at barna utvikler sterke vennskap. Ut av noe fryktelig kan det skje noe som kan forsterke eller igangsette et livslangt engasjement. Kanskje ikke med en gang. Kanskje ikke på måter som man har regnet ut er «sannsynlig utfall» av prosjektet.

5.5.1. De ulike fortellingen om 22. juli ved Claudia Lenz

Kjærlighetsfortellingen, i form av vennskapet som dannes mellom ungdommene på øya, bidrar til å forsterke det emosjonelle behovet deltakerne har for tilknytning, trygghet og «trøst» i møtet med Døden på Utøya. Et «vi» kan sies å bli konstruert mellom de som deltar – men vi vet for lite om det pr. Idag, og det er relevant for en senere oppgave å ta opp den tråden og utforske den nærmere.

Mangfoldsfortellingen, hvor man ser terroren som et angrep på det flerkulturelle Norge og «multikulturalismens agenter», har kommet mer i bakgrunnen. Men de fleste underviserne jeg har snakket med, understreker at fortellingen om timene mellom bomben og arrestasjonen av Breivik, rasismen som kom til syne på ulikt vis, også blir løftet frem som viktig, og at det må fortelles. I undervisningsmaterialet kommer det allikevel ikke klart og tydelig frem, slik jeg ser det.

En rivaliserende narrativ til den hegemoniske fortellingen, som Claudia Lenz (2018, s. 101) hevder muliggjør det harmoniserende i demokrati- og kjærlighetsfortellingen er beredskapsfortellingen. Man kan se på Gjørsv-kommisjonens rapport (NOU 2012:14) om landets svake beredskap 22. juli 2011 som et autorativt, kulturelt minne, et «fast punkt», formet gjennom offentlig behandling. Fokuset her er at det som kunne ha blitt gjort, blir en forpliktelse for fremtiden. Flere av de nye filmene om 22. juli setter søkelyset nettopp på det faktum. Man kan også si at fortellingen peker mot en fremtid der terroristen skal stanses. Jeg kan ikke se mye av beredskapsfortellingen i undervisningsopplegget, med unntak av 22. juli-senterets fremlegging av realpolitiske fakta den første dagen.

Diskursen om demokratiet, slik den fremstod sensommeren 2011 og slik den står frem i dag gjennom Demokratilæring, har forandret seg. Jeg vil påstå at der Stoltenberg og Haakon Magnus stod med begge bena «midt i tragedien», og måtte ta hensyn til nåtidens behov for svar, er dagens diskurs knyttet til nåtidens erklærte behov for kamp mot ekstremisme, i dette tilfellet operasjonalisert gjennom Europarådets kampanje Stopp hatprat. Respondentene mine har også pekt på at hatprat undervisningsmessig er veldig konkret og «aktuelt» for elevene –

og i en pedagogisk sammenheng ønsker man å koble læringsmål til det nære, å koble den til knagger som elevene har allerede. Undervisning må føles relevant for eleven. Det *nyttige* i demokratifortellingen settes i spill på Demokratilæring, på den måten at man ser nærmere på premissene for ytringsfrihet, blant annet gjennom øvelsene Hva er verst og Reagere på hatprat. Utfordringen er å hele tiden gjøre øvelsene relevante og aktuelle, slik at elevene faktisk ser relevansen i dem, og verdien i at de deler erfaringer.

Jeg ser både kjærlighetsdiskursen, demokratidiskursen og mangfolddiskursen i Demokratilæring på Utøya. Demokratiet er i spill – elevene skal i alle fall på papiret lære seg å lytte og argumentere, og potensielt komme ut av oppholdet med en forsterket tro på seg selv som deltaker i samfunnet.

Arven fra 22. juli, slik jeg har lest den ut av materialet fra sensommeren 2011, er flerstemmig og pluralistisk, i Bakhtins ånd (Iversen, 2014, s.32-36). Det gjør det vanskelig, men ikke umulig å avgrense den. Åpenhet, «adelsmerket» som statsministeren løftet frem når han beskrev Norge, er karakterisert ved fraværet av sikkerhetsoppbud rundt øya.

Demokratilæring på Utøya har tatt innover seg flere ulike aspekter ved demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, beredskapsfortellingen og mangfoldfortellingen. Det at de to først nevnte diskursene kan ses på som dominerende, betyr ikke at de andre ikke er nyttige eller at de er fraværende på Utøya.

Stedet i seg selv er et viktig «sannhetsvitne» på at vold utfordrer samfunnet, og Utøya kan ses på som et nodalpunkt i diskursteoretisk øyemed, altså et utkrystallisert moment man i det store og hele er enige om: Stedet måtte gjenreises. *Vi måtte ta Utøya tilbake*, ellers ville gjerningsmannen ha vunnet.

Hendelsen i seg selv er også et felles nodalpunkt for fortellingene: Gjerningsmannen tok livet av 69 mennesker og skadet 33 stykker i løpet av den knappe timen på Utøya, før han overgav seg. Alle fortellingene har dette i seg, med forskjellige reaksjoner på volden. Denne felles «sannhet» gjør fortellingene nyttige i samfunnsveven, og er et faktum ungdommer som ikke har opplevd dagen uansett ikke kommer utenom.

5.5.1 Utøya og Arbeiderbevegelsen

Samtidig, fordi undervisningen forsøker å balansere partitilhørigheten til Utøya med det partinøytrale, blir «utviklingen av demokratisk kultur» basert på den samme dissonansen som etterhvert kom til syne i den dominerende demokratifortellingen. Man kan ikke komme unna at Utøya eies av AUF, selv om prosjektet er tydelig og bevisst på sin partinøytralitet er det en vanskelig balansegang (Respondent 1, 3, 4, 6, 7). Fortellingen om angrepet på Arbeiderpartiet er tilsynelatende skjøvet til side, men det er der hele tiden, i kulissene, som en «støy», nettopp fordi stedet er Utøya. Jeg opplever at dette tas på alvor og brukes i undervisningen, blant annet i forbindelse med 22. juli-senterets opplegg. Det er en realitet, som man må forholde seg til:

«dette anti-Arbeiderparti, dette Arbeiderpartihatet. Det har jo vært snakket litt om det, er det på en måte en historie .. eh, mange har jo påstått da, og da kan du se den flertallsformen mange, men dette med at ehm ... at det ble «dysset ned», at det var et angrep på Arbeiderpartiet, at det var en type alternativ historie, og at vi da fikk en fokus på demokratiet, som skulle samle Norge, en annen fortelling. Det er et eksempel på en alternativ historie» (Respondent 7)

«dette var et angrep på Arbeiderpartiet, som representant for ehm, ja globalisme, feminisme, Eurabia, kulturmarxisme. Og dette ser vi, det dukker jo opp igjen, støtt og stadig. Vi har egentlig ikke lært en pøkk, av angrepet, og kanskje har vi ikke lært det fordi vi ikke har snakket om hvorfor Arbeiderpartiet ble angrepet, fordi vi snakker om Norge, og fine norske verdier ... Og da er det dytta vekk, i stedet for å håndtere det, og ehm, mhm, i stedet for hva har 22. juli faktisk ført til i Norge» (Respondent 1)

Disse spørsmålene er det for tidlig å gi noen svar på. Jeg har forsøkt å vise hvordan man kan se «arven fra 22. juli», sammensatt og vanskelig å avgrense, som tilstedeværende i flere elementer i Demokratilæringen. Demokrati- og kjærlighetsfortellingen kan ses på som hegemoniske. Men i sin essens er demokratiet et sted for meningsbrytning og debatt, vil mange påstå, ikke konsensus om én historie. Iversens «uenighetsfellesskap» gir rom for dette synet. Men er Utøya et reelt uenighetsfellesskap? Andre oppgaver må utforske minnene til ungdommene som er med, lærerne som følger dem, og skolen som mottar undervisning i etterkant. Dette kan kanskje gi svar på spørsmålet om uenighetsfellesskapet. Minneforskning tilbyr sine svar. Traumeprosesser andre. Diskursteori og retorikk forsøker å kaste lys over alt sammen.

Det ligger et nasjonalt imperativ i historien om 22. juli og responsen på den. Siden det er demokratiet som er under angrep, så må «hele Norge» bruke «alle demokratiets våpen» for å beskytte oss. Den nasjonale fortellingen om Norge, fra 17. mai 1814, til 07. juni 1905, 09.

april 1940 og 22. juli 2011, handler om at «vi er et lite land, men et stort folk» (Amundsen, 2018), og vi har kjempet for vår frihet og for demokratiet. Denne konstruksjonen har en tidshorisont som plasserer den innenfor det kulturelle minnet, hinsides tid og rom, den ligger som en «bakgrunnsstøy» i konstruksjonen Norge. Jens Stoltenberg, Haakon Magnus og de andre som bidro med kraftfulle talehandlinger sensommeren 2011, er en del av en narrativ som plasserer Norge på kartet som en fredselskende, dialogbasert og vellykket nasjonalstat.

Kapittel 6: Konklusjon

«Hva slags fremstilling av det norske demokratiet kommer til uttrykk i «Demokratilæring på Utøya», og hvilke forbindelser har denne fremstillingen til toneangivende aktørers bidrag i kjølvannet av terroren i 2011?»

6.1. Hva gjør at noen historier får større nedslagskraft enn andre, og hvem får lov til å «uttale seg» om hendelsen?

Norges respons kan ses på som en del av en nasjonal fortelling om selvstendighet som en «historisk nødvendighet» (Rokkan, 1967, s. 117), og gjennom dette kan man muligens gripe noe av bakgrunnen for at demokratifortellingen har blitt såpass dominerende som den har blitt.

Meningsbrytning, kritisk diskusjon og «reell demokratisk deliberasjon i det offentlige, frie rom» løftes frem i det deliberative demokratiet, som Jürgen Habermas er en kjent foregangsmann for. Det nevnes ofte som grunnpilarene i vårt åpne og tolerante samfunn, det liberale demokratiet Norge. Tekstene fra sensommeren 2011 ble toneangivende fordi de kanaliserte et ektefølt behov for mening i befolkningen i møtet med terroren – behovet for å finne en forklaring på det som hadde skjedd. Demokratifortellingen om rettstaten Norge, som sluttet opp om de demokratiske institusjonene i møte med terror, ga mening og retning for den traumatiserte befolkningen, som jeg ved hjelp av Tore Witsø Rafoss (Rafoss, 2015) og Jeffrey C. Alexander (Alexander, 2012) har forsøkt å vise.

Bye og Jenssen (Bye & Jenssen, 2016) viser oss at Jens Stoltenberg oppfylte et «følelsesmessig behov» i befolkningen sensommeren 2011 – et behov som er kontekstsensitivt, og som hadde endret seg under minnemarkeringen august 2012. Da ble talen til statsministeren sett på som pompøs og preget av «norsk selvforherligelse» (Bye & Jenssen, 2016, s. 227) og «boblen sprakk» med publiseringen av 22. juli-kommisjonens rapport (NOU 2012:14).

Som jeg har vist i kapittel tre er det også en «tredje persona» til stede sensommeren 2011, en tilhører som i mindre grad betyr noe for utviklingen av det kollektive minnet om «Norges episke kamp mot terror». Bye og Jenssen peker på at dette blant annet kan være de pårørende og de etterlatte etter terroren, som fortsatt var sinte og fulle av sorg etter hendelsen (Bye & Jensen, 2016, s. 226), og som ikke fikk utløp for dette siden Norge jo bestod prøven. De

opphetede debattene rundt minnesmerket fra 22. juli 2011 kan være et tegn på dette, en debatt som fortsatt skaper kontroverser i dag.

Sannsynligvis ville vi uansett ikke hatt prosjektet «Demokratilæring» uten demokratifortellingens dominans etter terrorhendelsen 22. juli 2011.

Det mest radikale utslaget av en ny arv ville vært iverksettelsen av alle 22. juli-kommisjonens konklusjoner: mer sikkerhet, økt beredskap, *aldri mer*. Det ville nok ha betydd at Utøya som et politisk verksted kun ville vært forbeholdt AUF og arbeiderbevegelsen, ikke besøkende ungdommer fra hele landet, som et utslag av økt sikkerhet. Kanskje Utøya også ville vært stengt. Det var jo det som ble vedtatt av AUF I 2014.

Det er interessant at Lenz (2018) fremhever at den kritiske beredskapsfortellingen med sine nærmest kontrafaktiske konklusjoner: «hva hvis ...», kanskje har lagt noe av grunnlaget for det harmoniserende i demokrati- og kjærlighetsfortellingen. At vi har kanskje har hatt et ekstra behov for å harmonisere og forenkle sannheten, i lys av den kompliserte og sammensatte virkelighet. En av formidlerne (Respondent 7) er inne på dette poenget:

«Demokratifortellingen var jo så fin og enkel. Ingen ble utestengt, vi var alle rammet.»

Det er ikke noe galt i det.

Men konsekvensene ser vi sporene av i dag: tilsidesettelsen av terroren som et angrep på Arbeiderpartiet er sensitivt. Som en av formidlerne peker på (kapittel fem):

«Vi har jo ikke egentlig lært det vi skulle, siden vi ikke har tatt tak i årsakene til hendelsen, eller gått skikkelig inn i hva og hvem som «egentlig» kan sies å ha blitt rammet.»

Jeg har villet vise at demokratifortellingen med sitt fokus på rettsprosess og ytringsfrihet, og slik viktige aktører som Jens Stoltenberg og Haakon Magnus la premissene for sensommeren 2011, i aller høyeste grad har medvirket til prosjektets eksistens. I disse toneangivende tekstene ble et narrativ løftet frem, som handlet om at demokratiet måtte forsvares, av hver og en av oss. «Det er vårt vern mot vold» (Stoltenberg, 2011c). Samtidig er ikke det hele bildet.

De toneangivende tekstene fra 2011 har lagt tydelige føringer på den fortellingen om demokratiet som på mange måter har dominert debatten rundt veien videre etter 22. juli. Denne fortellingen, representert ved engasjement, demokrati og åpenhet, kan man finne

tydelige aspekter av i «Demokratilæring på Utøya», og minnet «pusses på» av aktørene som er involvert i prosjektet, nemlig det statlige 22.juli-senteret, de to organisasjonene Wergelandsenteret og Rafto-stiftelsen, og aksjeselskapet Utøya AS.

Jeg vil også legge til at fortellingene om 22. juli, utover selve prosjektet, også utfordres av elevenes deltakelse. Som jeg har forsøkt å vise, er aktiv diskusjon, debatt og ikke minst konstruksjonen av individuelle og kollektive minner fra Utøya en sentral del av det å ha deltatt. Hvordan elevene tar dette med seg videre, er grunnlaget for senere masteroppgaver om «Demokratilæring på Utøya».

6.2. Hvordan kan et samfunn forvalte minner om et nasjonalt traume gjennom verdibasert opplæring til ungdom?

«Demokratilæring på Utøya» er i seg selv en konkret, symbolsk/fysisk del av «arven fra 22. juli», og man ser det både fordi prosjektet er nasjonalt og (i alle fall tilsynelatende) partipolitisk uavhengig, og fordi det er rettet mot elever i den norske skolen.

Denne fortellingen ser vi mange steder i undervisningen i dag – særlig i fokuset på å utvikle den aktive, engasjerte ungdommen som kan argumentere rasjonelt for seg, noe som er viktig i Habermas' deliberative demokrati (Eriksen & Weigård, 1999).

Kjærlighetsfortellingen ga dybde og «enhetsfølelse» i møtet med terroren, og appellerte til den samme «mottageren» som demokratifortellingen, det samme «vi-et». Alle ble rammet. I undervisningsopplegget sporer jeg den spesielt i vennskapet som oppstår mellom ungdommene som deltar.

Mangfoldsfortellingen, som utforsker de ulike historiene om respons og hvem som «faktisk» ble rammet, kan skimtes i intervju materialet, ved at formidlerne løfter frem både diskursen om angrepet på Arbeiderpartiet til elevene og netthatet frem til Breivik ble tatt. I tillegg kan undervisningsøvelsene i seg selv ses på som en del av denne fortellingen, og i særlig grad gjelder det Hva er verst, Reagere på hatprat og Ta et skritt frem. Samtidig er det et poeng at rekrutteringen av elever til prosjektet er mindre preget av mangfoldperspektivet, og mer av prosjektets konkrete siktemål: sterke elever skal myndiggjøres til å gjennomføre undervisning.

Den fjerde fortellingen Claudia Lenz (2018) trekker frem er beredskapsfortellingen, og det er den som jeg vil påstå er minst direkte til stede i undervisningsopplegget, men det kommer

indirekte frem, blant annet gjennom vitnefortellingene om kvelden den første dagen. Mange har sett bildene av Beredskapstroppen i en overfylt gummibåt utenfor Utøya fredag 22. juli 2011 – og flere filmer har blitt laget, som kritiserer sikkerhetsnivået. Norges beredskap ble da også «avkledd» i Gjørsv-kommisjonens sluttrapport (NOU 2012:14).

Jeg vil påstå at det overveldende fokuset i Demokratilæring ikke er et «rettsoppgjør» med fortiden. Det er undervisning av fremtidige medborgere i en globalisert. Alle historier har sin plass – men i denne sammenhengen skal vi konsentrere oss nettopp om demokratiet og demokratilæring. Da er det «passende» at det først og fremst er demokratiet som ble utfordret i 2011. Omstendighetene rundt 22. juli var spesielle, og beredde på mange måter grunnen for at demokratiet i Norge ble fremhevet så sterkt som det gjorde. Dette trenger slett ikke være problematisk – for demokratiet bør i seg selv være bygget opp rundt konfliktbasert konsensus (Mouffe, 2015, s. 141).

Hans Skjervheim (1972) har vært nyttig å ha med seg på denne reisen, og spesielt når jeg har forsøkt å vurdere hva elevene «sitter igjen med». Filosofen skiller mellom pragmatiske og praktiske handlinger, hvorav de første er å sidestille med Kants kategoriske imperativ (dette at man handler ut fra prinsipp som alle andre skal handle ut fra) mens de andre er handlinger som har konkrete mål, og graden av suksess er avhengig av om man når målet eller ikke.

Jeg kan se elementer av begge på øya – man kan ikke avgjøre *når* eller *i hvilken sammenheng* eleven vil ta til seg det som skjer i Demokratilæring, og det er helt i orden, slik jeg oppfatter det fra intervjuene. Men den klare instruksjonen om å undervise elevene på sine skoler når man kommer tilbake, er tegn på praktiske handlinger

Demokratilæring forsøker helt klart å balansere mellom å være et minneste, samtidig som det skal være et læringscenter for demokrati og meningsdannelse. Prosjektets uttalte fokus på «Uenighetsfellesskapet» (Iversen, 2014), som altså innebærer at man *ikke* trenger felles verdier for å danne fellesskap, kan vise en «vei ut» for det liberale demokratiske hegemoniet jeg på mange måter synes er tilstede på øya. Men mer forskning er nødvendig for å avklare om Utøya er et uenighetsfellesskap eller ikke. Det får andre oppgaver ta for seg. Jeg har forsøkt å peke på rekrutteringen til prosjektet som en mulig innfallsvinkel til denne problematikken.

Jeg aner et svar på mangfoldsfortellingen og spenningen i den nasjonale narrativ om Norges gode respons i undervisningsopplegget, som er bygget opp rundt ideer i Lars Laird Iversens «Uenighetsfellesskap»(2014). Uenighetsfellesskapet kan ses som en «arv» etter Støre og

Stoltenbergs «det nye norske vi-et» (Støre, 2007; Stoltenberg, 2011b), som aldri ble konkretisert. Det nye norske vi-et skulle overskride grensene for etnisk, religiøs og kulturell identitet. Det er interessant i lys av Uenighetsfellesskapet, som nettopp vektlegger dette.

Erkjennelsen av at man uansett ikke kan ta demokratiet for gitt, er sterk når vi skriver 2020.

22. juli 2011 er bare ni år unna. Andre verdenskrig og frigjøringen av Norge er 75 år unna. Norges forhold til andre verdenskrig er fortsatt uforløst – og i diskursteoretisk øyemed vil det muligens alltid være slik. Det finnes ingen «endelig sannhet» bak i kulissene. Forskeren kan bare håpe på å trekke frem fortellinger som kan gi et rikere bilde av hvordan verden forandrer seg, av hvordan kollektive identiteter bygger nasjonalfølelse og sørger for at sosialiseringprosesser fører til at nye samfunnsborgere får tilgang til det som muligens er «oss». Ved å synliggjøre alternative lesninger av høsten 2011 har jeg ønsket å bidra til dette ordskiftet, som er viktig i et levende, pulserende demokrati.

7. Litteraturliste

22.juli-senteret (2020, 210620). Læringsressurser. Hentet fra

www.22julisenteret.no

Aasland, M. (2007). Selvbilder med begrensning. *Internasjonal Politikk* (trykt Utg.), Vol. 65(2). S. 289-300.

Alexander, J. (2012). *Trauma : A social theory*. Cambridge: Polity.

Amundsen, H., Berg, K., & Stoltenberg, J. (2018). Vi er et lite land, men et stort folk : Slik samlet vi Norge 22. juli-21. august 2011. Oslo: Juritzen forlag.

Anker, T. & von der Lippe, M. (2017). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, (4).

Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65(65). S. 125-133.

Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt : Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Berry, J. M. (2002). Validity and Reliability Issues In Elite Interviewing. *PS: Political Science and Politics*, 35(4). S. 679-682.

Black, E. (1999). Den andre persona. *Rhetorica Scandinavica*, 9. S. 7-16.

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bye, K., & Jenssen, A. (2013). Da sorg og sinne ble åpenhet og toleranse? - Politisk talekunst etter 22. juli 2011. Tidsskrift for Samfunnsforskning, 54(2). S. 217-231.

Det europeiske Wergelandsenteret (2020, 210620). Demokratilæring på Utøya. Hentet fra www.theewc.org

Det europeiske Wergelandsenteret (2020, 210620). Arbeid på skolen før og etter Demokratilæring på Utøya. Hentet fra www.theewc.org

Det europeiske Wergelandsenteret (2017). *Prosjektbeskrivelse*. Det europeiske Wergelandsenteret.

Dunn, K., & Neumann, I. (2016)[Kindle]. Undertaking discourse analysis for social research. Ann Arbor, Mich: University Of Michigan Press. Hentet fra <http://www.amazon.com>

Eriksen, E., & Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati : Jürgen Habermas' teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.

Europarådet. (2020a, 2106). Compass: Manual for Human Rights Education with Young people. Hentet fra www.coe.int

Europarådet. (2020b, 2106). No Hate Speech Youth Campaign. Hentet fra www.coe.int

Fanebust, F. (2009). *Krigshistorien TM : Toralv Fanebust og sannheten*. Oslo: Pax.

Gadamer, H., (2004). *Truth and method* (2. utg.). (Weinsheimer, J. Og Marshall, D. Overs.). London: Continuum. S. 277-307.

Gannestad, H. (2011). [@uhellet]. (2011, 23. juli). Når en mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen.). [Twittermelding]. Hentet fra <https://twitter.com/Uhellet/status/94556374469586944>

Haarr, A. G. G. & Partapuoli, K. H. (2012). Om trakasseringer av muslimer og innvandrere etter eksplosjonen i Regjeringskvartalet 22. 07. 2011. Hentet fra www.antirasistisk.no

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Irwin-Zarecka, I. (1994). *Frames of remembrance : The dynamics of collective memory*. New Brunswick, N.J: Transaction Publ.

Jensen, P. (2015). [Kindle].*Vitne til vanvidd*. Frederiksberg: Free Speech Library.

Jensen, S. [Siv_Jensen_FrP]. (2011, 23. juli). I dag er vi alle AUFere. Dette er en forferdelig nasjonal tragedie [Twittermelding]. Hentet fra https://twitter.com/Siv_Jensen_FrP/status/94729004300513280

Jørgensen, M. W. , & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.

Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, 41(2). S. 179-197.

Keen, E. & Georgescu, M. (2014). *Bookmarks: En håndbok for forebygging av hatprat på nettet gjennom menneskerettighetslæring*. (S. Berggrav, Overs.). Oslo: Det europeiske Wergelandsenteret.

Kolås, Å. (2018). Forståelsen av 22.juli. I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*.(S. 109-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kronprins Haakon Magnus. (2011, 25. juli). Kronprinsens appell på Rådhusplassen. Hentet fra www.kongehuset.no

Kulturdepartementet. 2020. *Regjeringens strategi mot hatefulle ytringer 2016-2020. Statusrapport mai 2020*. Hentet fra www.regjeringen.no

Kunnskapsdepartementet. 2011. *Brev til kommuner og fylkeskommuner vedrørende oppfølgingen av 22. juli 2011*. Hentet fra www.regjeringen.no

Kvamme, O.M. (2016). Mangfold. I O.M. Kvamme, T. Kvernbekk og T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (S. 61-72). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kverndokk, K. (2013). Et nettverk av sorg. Sosiale medier og minnekultur etter 22. juli. I O. Agedal, P.K. Botvar og I.M. Høeg (Red.), *Den offentlige sorgen: Markeringer, ritualer og religion etter 22. juli*. (S.169-189). Oslo: Universitetsforlaget.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy : Towards a radical democratic politics* (2. utg.). London: Verso.

Lange, E., Helle, K., & Bjorli, T. (1998). Samling om felles mål : 1935-1970 (Vol. B. 11). Oslo: Aschehoug.

Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, V. 17 (1). S. 89- 106.

Leira, H. (2007). Norske selvbilder - norsk utenrikspolitikk. *Internasjonal Politikk* (trykt Utg.), 65(2). S. 1-38.

Lund, M., & Tønnesson, J. (2017). Kongens tale ved hagefesten. In. Oslo: Universitetsforlaget. S. 32-46.

Løvlie, L. (2016). Instrumentalismen og politisering av skolen. I O.M. Kvamme, T. Kvernbekk og T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (S. 343-354). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Michelet, M., & Dypvik, A. (2014). *Den største forbrytelsen : Ofre og gjerningsmenn i det norske Holocaust*. Oslo: Gyldendal.

Mouffe, C., Holm-Hansen, L., & Øyen, S. (2015). *Om det politiske* (Vol. 67, Cappelen upopulære skrifter, Ny rekke). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Neumann, I. (2009). Hvorfor er ikke Norge med i Den europeiske union? *Internasjonal Politikk* (trykt Utg.), 67(3). S.413-425.

NOU 2012:14. (2012). *Rapport fra 22.juli-kommisjonen*. Hentet fra www.regjeringen.no

Rafoss, T. W. (2019). Enemies of freedom and defenders of democracy: The metaphorical response to terrorism. *Acta Sociologica*, 62(3). S. 297-314.

Rafoss, T. W. (2015). Meningsløs terror og meningsfylt fellesskap: Stoltenbergs taler etter 22. juli. *Sosiologisk Tidsskrift*, (1-02). S. 6-28.

Regjeringen. (2011, 23. juli). *Pressekonferanse Stoltenberg* [Videoklipp]. Hentet fra www.nrk.no

Rokkan, S., Hagtvet, B., & Alldén, L. (1987). *Stat, nasjon, klasse : Essays i politisk sosiologi* (Det Blå bibliotek). Oslo: Universitetsforlaget.

Schmitt, C., Høibråten, H., Strauss, L., & Dokset, K. (2007). *Begrepet om det politiske*. Oslo: Vidarforlaget.

Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. Dagbladet. Hentet fra www.pedagogiskefenomener.no

Stoltenberg, J. (2011a). (2011, 25. juli). Tale på Rådhusplassen i Oslo. Hentet fra www.regjeringen.no

Stoltenberg, J. (2011b). (2011, 29. juli). Tale i Central Jamaat-moskeen i Oslo. Hentet fra www.regjeringen.no

Stoltenberg, J. (2011c). (2011, 21.08) Tale ved Nasjonal Minnemarkering. Hentet fra www.regjeringen.no

Strand, T. (2016). Globalt medborgerskap. I O.M. Kvamme, T. Kvernbekk og T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (S. 355-365). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Straume, I. (2016). Danning. I O.M. Kvamme, T. Kvernbekk og T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (S. 47-60). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Støre, J. G. (2007, 29.april). Det nye norske vi. *Aftenposten. Kommentar*. Hentet fra www.aftenposten.no

Tveit, E. (2016). Kritisk tenkning. I O.M. Kvamme, T. Kvernbekk og T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (S. 106-117). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020, 2106). Fagfornyelsen. Hentet fra www.udir.no

Wander, P. (1984). The third persona: An ideological turn in rhetorical theory. *Central States Speech Journal*, 35(4). S. 197-216.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til undervisere i prosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Demokratiforståelse på Utøya”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gi et bilde av demokratiforståelse, slik det kommer til uttrykk i undervisningsopplegget knyttet til «Demokratilæring på Utøya». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvilke (-n) demokratiforståelse (-r) som kommer til uttrykk i undervisningsopplegget som ligger til grunn for prosjektet «Demokratilæring på Utøya». Jeg skal ta utgangspunkt i ideene om demokratiet i Norge, slik de stod frem høsten 2011, og undersøke om det er det samme ideene som står frem i undervisningsopplegget. Dette er en del av mitt mastergradsprosjekt, og jeg skal kun bruke opplysningene til dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har vært underviser under tredagers-samlinger «Demokratilæring på Utøya». Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi det er dine ideer og oppfatninger om undervisningsopplegget som brukes på Utøya i dag jeg er interessert i.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal foreta personlige intervjuer med undervisere som jobber på Utøya AS. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Intervjuguiden vil blant annet inneholde spørsmål om demokrati, engasjement, ytringsfrihet, tillit og minner. Dine svar fra intervjuet vil bli registrert elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Undertegnede, Pia-Helene Amundsen, vil ha tilgang til dataene. Veilederen min, Øivind Bratberg vil ha tilgang til dataene.
- Dataene vil behandles som «sensitive data» i regi av Universitetet i Oslo. De vil lagres på egen forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.01.2021. Da skal alle dataene slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [sett inn navn på behandlingsansvarlig institusjon] 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 Oslo ved universitetslektor Øivind Bratberg, Institutt for statsvitenskap (oivind.bratberg@stv.uio.no); masterstudent Pia-Helene Amundsen, Institutt for statsvitenskap (piaheam@gmail.com).
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Øivind Bratberg
Prosjektansvarlig

(Veileder)

Pia-Helene Amundsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Demokratiforståelse på Utøya, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et personlig intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.01.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

FORMIDLER PÅ UTØYA

TEMABOLKER

Temaer jeg ønsker at vi skal komme inn på i løpet av intervjuet. Underspørsmålene gir pekepinn om den retningen jeg ønsker at vi skal gå i

- 1) BAKGRUNN – Hvordan kom du med i «Demokratilæring på Utøya»? Fortell fritt
 - eventuelt: hva er arven fra 22. juli, slik du ser det?
 - hva innebærer det å ta Utøya tilbake?

- 2) HVA ER DINE OPPGAVER I «DEMOKRATILÆRING PÅ UTØYA»?
 - sammenlignet med andre steder, som for eksempel 22. juli-senteret
 - både sammen med lærere og elever
 - som formidler
 - som voksenperson

- 3) HVILKE IDEER KAN DU IDENTIFISERE I UNDERVISNINGSMATERIELLET?
 - undervisningsmateriellet: instruksene til øvelsene

 - det kan være store abstrakte ting, som demokrati, toleranse, det kan være andre idekompleks. Hva er det elevene skal «sitte igjen med» ifølge materialet?
 - her kommer vi inn på konkrete øvelser i undervisningen

- 4) HVA ER DEN VIKTIGSTE DELEN I UNDERVISNINGSSOPPLEGGET, slik du ser det?
 - undervisningsopplegget: de tre dagene i Demokratilæring på Utøya

 - her kan man også tenke seg at man kan skille mellom det man liker best og det man synes er viktig. Det trenger ikke være det samme

- 5) HVA ER DINE ERFARINGER MED UNDERVISNINGSSOPPLEGGET?
 - hvordan skjer undervisningen «i praksis», praksishistorier som måtte løses der og da
 - er det noe som skulle vært annerledes?
 - hva tror du elevene sitter igjen med etter undervisning? Spekulasjon
 - hva har du fått vite av elevene/lærerne (eventuelt)

Vedlegg 3. NSDs vurdering av prosjektet

Prosjekttittel

"Arven fra 22. juli" Hva slags demokratiforståelse ligger til grunn i prosjektet
"Demokratilæring på Utøya"

Referansenummer

519171

Registrert

18.02.2020 av Pia-Helene Amundsen - piahelea@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det samfunnsvitenskapelige fakultet / Institutt for statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øivind Bratberg, oivind.bratberg@stv.uio.no, tlf: 22855168

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

pia-helene amundsen, piaheam@gmail.com, tlf: 47299850

Prosjektperiode

19.02.2020 - 04.01.2021

Status

18.03.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

18.03.2020 - 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 den 18.03.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 04.01.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at

personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. **FØLG DIN INSTITUSJONS**

RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4. Utdrag fra intervjuer, anonymisert

Tema: Arbeiderpartiet og Utøya

1. [Files\\Intervju Respondent1](#)

6 references coded, 3.13% coverage

Reference 1: 0.81% coverage

det er det at det ikke var et angrep på Norge, ikke på demokratiet, men på Arbeiderpartiet. Ferdig med den saken. Jeg har lest et par artikler som toucher inn på dette, type Morgenbladet og Klassekampen, men det har aldri kommet tydelig frem. Og jeg tror at det er fordi at da pirker vi i det fine idealet, det at vi reagerte som en samla nasjon med kjærlighet. Det gjorde vi jo ikke. Men vi liker å fortelle den historien at det var det vi gjorde. Ehm. Men når vi lar være å snakke om den ene diskursen, at det var et angrep på Arbeiderpartiet, og ingenting annet (

Reference 2: 0.76% coverage

konspirasjonsteorier, at dette var et angrep på Arbeiderpartiet, som representant for ehm, ja globalisme, feminisme, Eurabia, kulturmarxisme. Og dette ser vi, det dukker jo opp igjen, støtt og stadig. Vi har egentlig ikke lært en pøkk, av angrepet, og kanskje har vi ikke lært det fordi vi ikke har snakket om hvorfor Arbeiderpartiet ble angrepet, fordi vi snakker om Norge, og fine norske verdier ... Og da er det dytta vekk, i stedet for å håndtere det, og ehm, mhm, i stedet for hva har 22. juli faktisk ført til i Norge

Reference 3: 0.51% coverage

Kanskje i størst grad i Arbeidsmiljølåven (en låve med en permanent utstilling om Utøyas historie). Ved å knytte direkte til Arbeiderpartiet og Arbeiderpartiets historie. Men det er jo ikke Arbeiderpartiets historie, det er jo Utøyas historie. Så da hopper man elegant bukk over det, fordi prosjektet må unngå å bli oppfatta som partipolitisk.

Reference 4: 0.26% coverage

vi er låst av andre faktorer, foreldre, lærere som synes prosjektet er problematisk, fordi det er Utøya og Arbeiderpartiet. Vi kommer ikke rundt det partipolitiske forholdet.

Reference 5: 0.34% coverage

Men du kommer ikke rundt at Utøya, uansett hvor mye du løfter frem andre deler av stedets historie, så er det arbeiderbevegelsen sin øy, og det er jo da, mange organisasjoner som har vært der, men det er jo arbeiderbevegelsen sin øy.

Reference 6: 0.44% coverage

den eleven da, som du fortalte om, med Arbeiderpartipolitikk- indoktrinering, eller foreldre som oppfatter det som et angrep på Arbeiderpartiet, og da vil alle besøk tilhøre den andre diskursen som jeg snakket om. Da vil Utøya alltid være oppfatta som at det tilhører Arbeiderparti-politikk.

[Files\\Intervju Respondent3](#)

2 references coded, 1.05% coverage

Reference 1: 0.70% coverage

Vi bruker jo, ikke sant, når vi har vitner, man må anerkjenne at AUF og Arbeiderpartiet er på Utøya, at Utøya er deres sted, og at man ikke må være redd for å ta i det at 22.juli var et angrep på Arbeiderpartiet, og man må kunne snakke om Arbeiderpartiet og samtidig om AUF

Reference 2: 0.35% coverage

Det er et partipolitisk uavhengig prosjekt, men man må allikevel snakke om at det var et angrep på Arbeiderpartiet også. Tenker jeg.

[Files\Intervju respondent7](#)

2 references coded, 3.45% coverage

Reference 1: 1.28% coverage

dette anti-Arbeiderparti, dette Arbeiderpartihatet. Det har jo vært snakket litt om det, er det på en måte en historie .. eh, mange har jo påstått da, og da kan du se den flertallsformen mange, men dette med at ehm ... at det ble «dysset ned», at det var et angrep på Arbeiderpartiet, at det var en type alternativ historie, og at vi da fikk en fokus på demokratiet, som skulle samle Norge, en annen fortelling. Det er et eksempel på en alternativ historie. Tenker du at det er viktig å formidle denne historien? Ikke bare Norges kamp mot terror?

Reference 2: 2.17% coverage

nei, men altså, akkurat dette her med Arbeiderpartiet, at det på en måte ble dysset ned, det var jo til og med strategien til Arbeiderpartiet selv, det var jo denne taleskriveren I= Ja, jeg har lest boka! Vi er et lite land, men et stort folk. R= Ja, det er nettopp den. Og der står det jo, at han vurderte jo å skrive den og bruke den, men så var det jo på en måte en annen diskurs som ble fronta, og som var veldig samlende og jeg tror på en måte veldig viktig og riktig – men man har kanskje på en måte sett baksiden av den biten, da. Ettersom man ikke har snakket så mye om at det ikke var et hvilket som helst parti som ble angrepet, og det finnes så mye konspirasjonsteorier om Arbeiderpartiet, og det har eksistert siden før 2. VK minst, bare med andre samarbeidspartnere, da var det jødene og kommunistene, nå skal det liksom være muslimene, og det er så alvorlig, og det eksisterer mye bredere og dypere enn jeg tror noen vet om

Tema: Undervisningsopplegget

[Files\Intervju Respondent1](#)

18 references coded, 12.76% coverage

Reference 1: 0.69% coverage

R= Ehm. Ja det som var positivt var jo det at vi visste at dette var den første gangen, vi visste hva prosjektet var, men man vet jo aldri helt hvordan et slikt undervisningsopplegg vil fungere før du har testa det ut, og kanskje ikke da heller. Latter. Vi visste ikke helt hva som er en rekkefølge, organisatorisk, på de ulike øvelsene, og det emosjonelle forløpet, hvor skulle vi gjøre de ulike øvelsene, hvor mye fokus på erm.. terrorangrepet, hvor mye skal vi fortelle.

Reference 2: 0.29% coverage

Formatet er jo det samme. Tre dager. Tittelen er den samme. DPU. Mange av øvelsene er de samme. Noen av dem har blitt bytta ut. Erm. Ting har blitt ryddigere, mer profesjonalisert, det har eskalert.

Reference 3: 0.97% coverage

R= Ja. De vil inn! Det er det de forventer, ikke sant. Og hvor har de de forventningene fra? Når de kanskje bare var seks år bare når dette skjedde. Forventninger skapt av foreldre, av undervisning, i skolen, de er mentalt instillt på det, de er nysgjerrige på dette. Men for de som er det kanskje mer en historisk hendelse, og at elever – kanskje ikke alle elever, men enkeltelever er nysgjerrige på historiske hendelser, ting som har skjedd før, museer, montre, våpen, selvfølgelig er de det. Men det er jo ikke det vi er ute etter. Det er ikke et undervisningsopplegg om en lineær historisk hendelse, om det som skjedde 22.juli, det er jo ikke det vi driver med.

Reference 4: 1.29% coverage

R= Ehm. Det ene, tenker jeg, er at de skal sitte igjen med en styrka tro på at de kan gjøre en forskjell i samfunnet. Handlingskompetanse. Og mye av undervisningsøvelsene støtter jo opp under det. Det er det ene. Og det andre er å bli kjent med sitt eget engasjement på denne plassen. Både fordi Utøya nettopp er en plass med engasjement, i historien, og det å møte ungdommer fra ulike plasser i verden, nei landet, som gjerne har en kime til engasjement, når man har undervisning sammen, så kan vi kanskje styrke det sammen, og de to henger i sammen. Men det er jo først og fremst undervisning som skal styrke elevene som medborgere, i større grad enn at de skal lære mer om demokratiteori, om 22. juli. Det er mer, hvordan kan vi bruke 22. juli som en begivenhet, men og Utøya som en plass til å ta et skritt fremover. I danningen av elevene. Eller- danninga med elevene. Humring. Pause.

Reference 5: 0.92% coverage

I= Hva tror du de sitter faktisk igjen med? R= et sukk. Det er – så og si I= (avbryter, humrende) Nå ber jeg deg om å spekulere litt R= Ja, det ... det er ikke enkelt å si, selvfølgelig. Og hva vi antar underliggende her er jo tanken på å bruke Utøya (avbryter seg selv) For å si det sånn. Alle de undervisningsøvelsene vi har kunne vi ha gjort på en skole. Det er veldig få ting som vi gjør på disse tredagerssamlingene, som vi ikke kunne ha gjort hvor som helst. En av tingene er jo selvfølgelig tekstmeldingene i HH, det er jo fysisk plassert der. Og da må vi stille oss selv det spørsmålet: hva er det ved å faktisk være på Utøya som har en verdi?

Reference 6: 0.15% coverage

Men det må forandre seg med tiden. Ehm. Hva er det faktisk behov for? Hva er det ønske om at det skal være?

Reference 7: 0.35% coverage

Det er kanskje sånn i Holocaust-undervisning også, der får du de samme utfordringene med at du skal lære av historien, og så skjønner du ikke noe av den, men man kan lære av historien for å lære om ting vi kan debattere i samtida og framtida

Reference 8: 0.94% coverage

Er det et problem med de partipolitiske standpunktene til oss som jobber der? Hvor mye påvirker jeg, egentlig? Vi er jo bevisst på det. Og vi har gjort mange tilpasninger for å unngå, for å være bevisst, men det blir jo kunstig. Hvis vi faktisk er forankra i venstresiden i politikk, da vil vi alltid ende opp med å prøve å forstå høyresidens perspektiv, men vi vil aldri forstå dem, fordi vi ikke tilhører dem. Gitt at vi tilhører venstresiden. Det vet jeg ikke, standpunktene til folk. Men det er rimelig å anta at de fleste tilhører venstresiden. Det vet jeg ikke, men de fleste som jobber innenfor dette-venstresideperspektiv (litt uklar

Reference 9: 0.83% coverage

Det kan oppleves som ubehagelig for oss som har minner om 22. juli, mens elevene som enten har fått påført minnet, fra oss som underviser eller på andre måter, eller ser på det som en historisk begivenhet, ikke ser på det som særlig sensitivt. Jeg tror ikke det. De har ikke noe minne om det, det har bare blitt overført, trå litt forsiktig rundt dette temaet. Og det kan jeg være veldig enig i, det kan oppleves som sensitivt, selv om det er påført, men det kan jo oppstå en slags dissonans, da, mellom hvordan lærerne opplever temaet og hvordan elevene opplever temaet.

Reference 10: 0.44% coverage

man må ha noe med den transformative biten, eller den alternative læringsarenaen som da Utøya utgjør i seg selv, da kunne du ha kobla samtlige undervisningsøvelser etterpå, på det. Uten å gjøre nevneverdige endringer, sånn egentlig. Nå tenker jeg på RPH, Hva er Verst HV og E. Også andre opplegg

Reference 11: 0.66% coverage

Ja men kan vi ikke bare ha opplegget på Sundvollen hotell (rett ved Tyrifjorden, der mange overlevende og berørte samlet seg de første timene og dagene etterpå) Så er vi i alle fall i området rundt. Da unngår vi i alle fall problemet med å få gjennomført samlingen, øvelsene kan vi jo gjøre hvor som helst, da husker jeg, at kollega fra Wergelandsenteret, da virka det som om hun ble litt irritert, Hele poenget er jo å være på Utøya. Det er jo hele poenget.

Reference 12: 0.82% coverage

Den alternative læringsarenaen. Følelsen som er knytta til det. Undervisningsøvelsene i seg selv har ikke direkte med Utøya å gjøre, 22. juli- spesifikt, men koblingen er jo plassen det gjøres på, den følelsesmessige koblingen rundt det, og nettopp overgangen mellom dagene: 22. juli, det historiske bakteppet, begivenheten, anledningen, det er jo nettopp et slags anslag til metoden: Hvorfor skal man reagere på hatprat? Hvorfor er det viktig med samfunnsengasjement? Koble det til dag 3, som jo er prega av forberedelsene til å reise hjem, ja.

Reference 13: 1.20% coverage

Hvordan kan vi gjøre opplegget bedre, eller annerledes? Når vi har gjennomført det, så er det sånn, ah, det fungerte ikke helt etter planen, kan vi gjøre det sånn, kan vi gjøre det sånn, så det er en sånn når vi reiser tilbake fra oppholdet, så blir det kanskje ikke tid til å gjøre de endringene som en konsekvens av kapasitet. Men det har jo alltid vært i utvikling. Det har alltid vært en tradisjon, da, for å ta de diskusjonene. Opplever i alle fall jeg da. Men jeg er veldig trygg på meg selv, i alle fall. Hva jeg mener, og forskjellige opplegg. Hva som funker, hva som ikke funker. Akkurat nå så er det E jeg har mest lyst til å gjøre noe med. For jeg opplever at de ikke fungerer så godt som de burde. Det handler om følelser. Men opplegget er, ja, det grenser til å være kjedelig og rigid. Jeg vil ha inn det følelsesspekteret.

Reference 14: 0.57% coverage

Men alt trenger utvikling. Alt trenger tid. Vi har jo kommet med forslag til endring, men så møter vi argumenter med at dette kan vi ikke gjøre noe med, fordi .. Og da fett nok. Da har vi møtt motargumenter og da aksepterer vi det. Så det er jo også en demokratisk kultur mellom organisasjonene igjen. Og det er jo også en årsak til at opplegget er i stadig utvikling. Stadig flikking og spissing og

Reference 15: 0.32% coverage

Men så er det også sånn oppfølging av elevene etterpå. Og det er en mare som har fulgt oss fra starten, og som vi aldri har funnet helt ut formatet. Elevene kommer jo ofte fra hutti heiti, og da er det vanskelig å besøke dem.

Reference 16: 0.74% coverage

Ja, vi skal i prinsippet besøke alle skolene. Ja vi burde gjøre det. Reelt sett, så er det vanskelig, fra klimaperspektivet, reisingen, men hvordan skal vi klare å følge det godt opp etterpå, hva oppnår vi egentlig med en oppfølgingen? (pause) Finnes det ikke en tanke bak det, så kan vi like godt la være. Elevene kunne sikkert godt tenke seg å få besøk. Men er det med på å styrke prosjektet? Er det med på å forsterke læringsmål å komme etterpå. Eller er det bare for å se at de gjennomfører det, og da .. (pause)

Reference 17: 0.69% coverage

at vi pirker i et eller annet (alvorlig) det vet jeg jo, for det er jo det undervisninga- det er jo, en en bevegelse utenfra er jo, slik jeg tenker det, undervisningens kjerne, ehm, og en lærer, foreldre, oss som eksterne undervisere, andre elever, det er en sånn pirkning, i den enkelte personens sin samfunnsforståelse, verdensforståelse, egen danning, den pirkas jo i hele tiden. Og hvilke pirk som fører til noe, det vet vi ikke. Eller det vil komme med undervisningen. (

Reference 18: 0.90% coverage

R= Ehm. Hva er... det er jo alltid spennende fra alternative læringsarenaer og transformative opplevelser at det er et ønske, fra de som finansierer, at man skal si noe om hva prosjektet fører til. Og da tenker jeg at ok, vi må tørre å si at vi har undervist så så mange, i dette opplegget, et opplegg vi kan argumentere for, pedagogisk og didaktisk, vi kan snakke om antall av deltakere, men vi kan ikke si noe om hva det har ført til av samfunnsengasjement, eller «har denne eleven blitt mer tolerant, eller» Det kan vi ikke og det bør vi ikke gjøre. Og hvis det blir slike krav, så kommer i alle fall jeg til å slå meg vrang.

[Files\\Intervju Respondent2](#)

3 references coded, 6.15% coverage

Reference 1: 1.58% coverage

disse øvelsene som jeg nevnte i stad, ingen av dem er jo eksplisitt knyttet til 22. juli, de kan jo det sies ikke i undervisningas så mye, og det tenker jeg er nettopp på grunn av den balansen der, at hvis man hele tiden snakker om det triste og det tunge, for det vil ungdommene føle på, og det vil vi også føle på, hvis vi hele tiden snakker om det, at ehm .. jeg tenker egentlig at slik det er satt opp i dag, så er det satt opp på en lur måte. Og rett. At det blir rett balansert. Og at det i alle fall ikke skulle være mer 22. juli heller. Heller kanskje mye mindre, kanskje.

Reference 2: 2.67% coverage

jeg synes det er kjempeviktig at ungdommene lærer om 22. juli, så jeg vil ikke tatt bort den delen, selv om det de sitter igjen med etter den første dagen, er nok triste følelser, det er nok ikke så mye, altså, det er mye kunnskap og forståelse de sitter igjen med etter første dagen. Som er viktig det. Mens dag nummer to, er kjempeviktig i forhold til å utvikle deres ferdigheter, og kanskje reflektere over hvordan de kan være engasjert i samfunnet, eller om de kan gjøre en forskjell i skolen, og den er viktig, fordi den ikke er så knytta til 22. juli (48:43) (Pause 010520 kl.1831) (Starter igjen 010520 kl. 19:30) Det er jo den dagen de ofte begynner å få det gøy på Utøya, og kanskje danne vennskap, og

kanskje ser at, åh men Utøya er jo, Vi er jo med på ÅTUT, så den er kjempeviktig den dagen der. Og tredje dag er jo, ja – (pause) utfra det de sitter igjen med, da, så er jo kanskje den dagen den minst viktige, da. Egentlig. Ut ifra det de sitter igjen med

Reference 3: 1.90% coverage

Jeg vet ikke om det er nødvendig at det skal være så mye om 22. juli. Kanskje det på 22. juli- senteret ikke trengte å være en så stor del ble lagt der da. Vi skal ikke, altså jeg, noen ganger når jeg har vært der, så har jeg tenkt på at «nå sliter vi ut ungdommen», og det er veldig mye følelser, og det at man blir trist fører til at man blir ekstra sliten, og da må man ikke kaste på altfor mye, selvom kunnskap er veldig viktig, så man burde kanskje tenke litt hva er det vi skal fortelle om 22. juli, er det alt, eller skal vi på en måte velge ut noen ting, og lære dem om det. Og der tenker jeg at det viktigste jo er vitnesamtalene, omvisningene rundt på øya, den lyse og den mørke historien.

[Files\Intervju Respondent3](#)

7 references coded, 4.35% coverage

Reference 1: 0.20% coverage

de her tingene ville vært viktig uansett, om 22. juli ikke hadde skjedd også

Reference 2: 0.48% coverage

Åh, på en måte da, så kan man tenke at det gir mening å ha noe om 22. juli på dag 2 også, og på dag tre også, for da går man også litt inn og ut av det, og man har kanskje mer tid til å fordøye det.

Reference 3: 0.69% coverage

det gir mening å ha det sånn, fordi at .. eh eh, vi snakker om 22. juli og så fordyper vi oss i det, og så går man derifra med en sånn, det er en slags kronologisk rekkefølge, da. At man bruker 22. juli som en inngangsport for å komme videre i demokratiske spørsmål. Ja.

Reference 4: 0.94% coverage

At det stedet Utøya i dag er et minneste, med Hegnhuset, hvor man ser de fysiske sporene, med fotballbaner, med plasser for engasjement, jeg tror den ramma er viktig for å få – når du lærer om hva som skjedde 22. juli og så går du videre til å snakke om hatefulle ytringer og hvorfor det er farlig, så får du en ekstra dimensjon. Du skjønner hvorfor det er viktig.

Reference 5: 0.86% coverage

Vi ser jo at det inspirerer folk fra andre land som har opplevd lignende hendelser for å se på hvordan har vi gjort det på Utøya, er dette noe vi kan gjøre hos oss også? Eh. Og sånn tenker jeg, at måten vi jobber på, jeg håper jo at det kan inspirere andre til å gjøre lignende ting, da. Knyttet til andre hendelser, til andre plasser.

Reference 6: 0.55% coverage

Det er dette med 22. juli, det er jo så mye man kan ta i. Det er så mye man kan snakke om. Man kan snakke om rettsaken, man kan snakke om eh, det er så mange spørsmål, og det er litt sånn, vi får dessverre ikke tid til alt.

Reference 7: 0.62% coverage

Det er også noe av greia med undervisningsopplegget, at deltagerne, hva er det de spør om, eh, at det også er med på å forme hva det legges vekt på i samtalen. Og det er også avhengig av vitnesamtalene. Det ser vi ofte at det blir ulik fokus.

[Files\Intervju respondent4](#)

9 references coded, 9.83% coverage

Reference 1: 0.95% coverage

Utgangspunktet er 22. juli 2011, terrorangrepet på Utøya og regjeringskvartalet i Oslo. Eh, hvor det er i etterkant har blitt bygget opp et LS på Utøya, hvor ungdommer skal reflektere rundt demokrati, hva er det som truer demokratiet i dag, og hvordan de sammen eller hver for seg kan bidra til det vi kaller å «fremme demokratisk kultur» i sine hverdagsliv og lokalsamfunn og på skolen.

Reference 2: 0.86% coverage

Det var viktig fra begynnelsen at dette skulle være et nasjonalt tilbud. Både fordi terrorangrepet 22. juli 2011 rammet jo hele landet, ungdom fra hele landet, det ble skutt og drept på Utøya, og overlevende, var jo fra hele landet, fra hele Norge, i tillegg til at angrepet på regjeringskvartalet var jo et angrep på det demokratiske hjertet i Norge

Reference 3: 1.97% coverage

Tanken er jo at når elevene reiser tilbake, etter DPU, at de skal framføre aktiviteter på sine skoler, sånn at dette når jo ut til flere. Ehm, enn kun de tre som deltar, da. Og det er også noe med at, at, eh, elever inspirer hverandre. Det er ikke alltid nødvendigvis læreren som skal snakke om hvor viktig demokratiet er og vise til menneskerettighetserklæringen og at det bare er læreren som står der. Men når elevene snakker til hverandre nettopp så er det ned på et nivå som de kjenner seg igjen i, eh, så det er både litt todelt. Både dette med å viderefremme hva var det som skjedde 22. juli, og hva var det som skjedde i etterkant, hvordan responderte ... hvordan responderte individene, hvordan går det med de i dag, de som er etterlatte, men også det med å inspirere til demokratisk engasjement, da.

Reference 4: 1.68% coverage

Så ja, det dag en, det handler mye om å skape en slags kunnskapsgrunnlag, forstå hva regjeringskvartalet er, forstå hva Utøya er, få mulighet til å stille spørsmål og utforske, og kanskje si «knuse noen myter», eller eh, utfordre litt ting de kanskje bare har hørt om, eller aldri fått bekreftet, så det er, det handler det mye om, også får de også møte vitner, ehm etter 22. juli, som også bidrar til de mange fortellingene om 22.juli, og utvider repertoaret, som de ofte tar med seg tilbake, til skolene i etterkant, da, om de viser videoer eller gjenforteller. Så det er, Ja! Første dagen handler mye om 22. juli, bli kjent med fortellingene, de forskjellige historiene om 22. juli.

Reference 5: 0.87% coverage

Og dag tre, så, eh, handler det mest om å vende blikket mot det de skal gjøre, når de kommer tilbake. For da har de jo hatt den dag 1, med 22. juli, bli kjent med Utøya, møte med vitner, de har lært mye om 22. juli, men også lært mye om responsen. Særlig det knyttet til det å komme tilbake til Utøya etter 22.juli og det med å bygge opp Utøya som et læringssted også ...

Reference 6: 0.72% coverage

Og det er noe veldig mange snakker om også, at det er jo det at man får en opplevelse av å gå ut og inn av å tenke på 22. juli, historien og alvoret. Og det i seg selv – jeg tenker jo at det er en utrolig stor pedagogisk mulighet og, nettopp å reflektere over det, hvorfor reagerer vi på den måten vi gjør?

Reference 7: 0.86% coverage

ikke havne i den fella hvor man skal hysje på. Heller snakke om de forventningene vi har. Eh. Så kan det ha en overføringsverdi til andre steder. Eh. Hvilke forventninger har vi når vi skal besøke steder hvor det har skjedd noe fælt. Ehm. Kan jeg le? Når er det greit å le, hvor er det greit å le? Og så kan man snakke om det. Jeg tror det ligger mye læring i det.

Reference 8: 0.58% coverage

vi har jo sett at ja, når, at noen reagerer på at elevene løper, for eksempel, nei, her skal vi ikke løpe, her skal vi gå, for å få folk til å vise respekt, altså på øya. Og det er jo (humrer) Man lærer jo mye om mennesker, da, når man jobber der.

Reference 9: 1.35% coverage

Dette undervisningsopplegget kunne ikke gjennomføres på samme måte noe annet sted, fordi det er spesielt ved å være på Utøya. Utøya er et spesielt sted. Både fordi, først og fremst fordi det var åstedet for terrorangrepet 22. juli 2011, på samme måte som regjeringskvartalet, det er noe eget ved å være der ute, og så er det noe eget ved måten Utøya har blitt bygget opp igjen på, etter 2011, som er veldig spesielt. Og det er et utrolig vakkert sted. Ja, hvor det er muligheter for mye følelser, hvis man har det, men det er mye annet hvis man ikke har det

[Files\\Intervju respondent5](#)

1 reference coded, 1.86% coverage

Reference 1: 1.86% coverage

Det å gi elevene redskaper, og gjøre dem trygge på de valgene de tar. De har testet ut ulike undervisningsopplegg, og en helt annen form for læring blir muliggjort. Jeg skulle ønske alle hadde muligheten til å gjøre dette.

[Files\\Intervju respondent7](#)

8 references coded, 10.46% coverage

Reference 1: 2.62% coverage

eg synes at de har vært gode til å lage veldig gode introduksjoner på starten av oppleggene, som på en måte får opp nysgjerrigheten og oppmerksomheten til opplegget, de har brukt tid på å legge inn ting om konspirasjonsteorier og sånn, som ... jeg merker at .. med en gang vi hadde begynt å legge inn det .. og begynte å spørre elevene om de hadde hørt om noen konspirasjonsteorier så opplevde jeg egentlig en helt ny type klasser, de jeg hadde foran meg, da, plutselig var de så engasjerte, selv de som nesten kunne se ut som om de holdt på å sovne eller kjede seg, som det alltid vil være i en klasse, så var det på en måte sånn at de våkna da. Kanskje de som vanligvis er skolelei, synes det er superspennende med konspirasjonsteorier. Så da har jeg opplevd å få med meg elever på en helt annen måte. Ja, nei. Det er nok en av grunnene til at jeg opplever det, altså hvordan vi hekter dem på i starten, gjøre dem fokusert og nysgjerrig. Nei, og så er det jo forskjellig fra gang til gang, jeg har hatt sånne klasserom hvor du føler deg som verdens mest elendige formidler, andre ganger så føler du deg som verdens flinkeste

Reference 2: 2.09% coverage

la elevene få eierskap til historien. At de skal få lov til å uttrykke seg om det de mener er viktig, og de skal få lov til å være med på det, på en måte. Jeg bare synes at det som er så spennende med dette opplegget det viser den der historiegjøringen, altså eh ... noen på en måte velger ut hva vi skal fokusere på. Eh ... eller, og , og ...noen luker jo ut en masse, ikke sant, når man gjør, tar disse avgjørelsene, og jeg tror at det er viktig metalæring for elevene, og se på en måte, det handler om hva er det vi fokuserer på, eh ... du må ha realhistorien på plass, det er kjempeviktig, vi lever i en verden full av konspirasjonsteorier og såkalte alternative fakta, men, ok, hvis dere hadde møtt noen som aldri hadde hørt om 22. juli, hva hadde dere fokusert på, hva hadde dere valgt å vise frem, og det er så viktig fordi elevene er jo vant til at alt det vi skal lære om er det læreren som bestemmer ...

Reference 3: 0.85% coverage

nå får de muligheten til å servere noe videre, og så sier jo vi at vi tar jo bilder av utstillingene deres, som dere lager, vi sier det at, dette her er ting vi tar vare på, ting vi henter inspirasjon fra. Ting vi tar med oss videre i utstillinger og fremtiden, så på en måte som medvirkning, da. Ehm ...og det ... det synes jeg er noe av det flotte, at de er med på det. Ja.

Reference 4: 1.99% coverage

jeg synes på en måte at den kronologien er veldig riktig på veldig mange måter, fordi at om man bare hadde fora dem med fakta, og alt hadde dreid seg veldig mye om 22. juli, så hadde vi ikke hatt det der fremoverlæringsperspektivet, da, som DPU har, altså, da hadde det blitt veldig tungt. Men de, på en måte drar det jo videre over til engasjement, og personlig engasjement, og hva er det de bryr seg om, og hva er det de engasjerer seg i verden, og ... at dette med at de skal ta det med seg videre til sin skole, da, dette er jo bare så viktig, fordi dette går egentlig tilbake til det med det jeg snakket om når jeg snakket om hva skal vi lære bort om 22. juli-opplegget, at de skal få eierskap, til skal være med å eie det, bringe det videre, jeg synes det er veldig viktig, fordi hvis man på en må ha den litt konstruktive tilnærminga, det med en avrunding.

Reference 5: 0.49% coverage

historiebevissthet, jeg synes bare det er så utrolig viktig og interessant, dette med historiegjøring. Hvem skriver historien. Hva er det som får lov til å bli viktig. Aldri mer 22. juli, aldri med 2. vk...

Reference 6: 0.90% coverage

så utrolig viktig for oss, som har det mandatet da, altså alle har jo på en måte det mandatet, men vi som er gitt særmandat fra myndighetene om å skulle formidle historien om 22. juli, så er det så viktig å ha det der, de tingene der i bakhodet. Og det er nøyaktig dette her som tematiseres i den nye utstillingen. At vi har tatt det mandatet der og den bevisstheten der veldig på alvor.

Reference 7: 0.89% coverage

Vi prøver, vi etterstreber at det alltid skal være en fra RK (Regjeringskvartalet) en fra Utøya, det er innmari viktig å få med seg begge de perspektivene. For at det er nettopp det at hele historien fortelles ... og, både det at man toucher inn imellom norsk demokratihistorie, men også Utøyas historie, og begge stedene, helheten da, at det er det som gjør det så flott.. ehm

Reference 8: 0.63% coverage

det er det er altså, historien om 22. juli og det å skulle lære om 22. juli det er jo et lappeteppe av ulike personlige beretninger, og alle mulige andre kilder også, på en måte, vi forstår så mye mindre dersom vi ikke forstår hvordan det var i RK. For å få sett hele bildet.

Tema: Demokrati

[Files\\Intervju Respondent1](#)

5 references coded, 2.75% coverage

Reference 1: 0.57% coverage

Vi sier jo både at de kan og de bør bruke sin stemme, selvom de ikke har en stemmerett, de kan være aktører, både på det store plan, i demokratiet, det er jo DPU, men også på mikroplan, i samfunnet, i klasserommet, med venner, på sosiale medier. Da er vi jo inne på ideen om demokratiet, at det handler om hvordan vi fungerer sammen som et samfunn, ikke bare på det institusjonelle demokratiet

Reference 2: 0.63% coverage

det handler om demokratisynet vårt. Mye av skolen er mer eksplisitt når det gjelder demokratiundervisning om valgsystemet. Også at demokratisk deltagelse blir kokt ned til retten til å stemme under valg eller demonstrasjoner eller skrive leserinnlegg. Og det er jo mye mangler der. Og da kan deltagelse i DPU utvide ideen om hva demokratisk deltagelse kan være, ehm, for deg nå men også fremover, altså deg som i eleven, da

Reference 3: 0.61% coverage

Ehm at det kan jo nettopp være samtalen, diskusjonen, uenigheten, det kan jo være konkrete handlinger, som i RPH, det kan også være partipolitisk deltakelse, hvis de identifiserer noe som sin sak som de har lyst til å engasjere seg i. Og så kan det være noe helt annet. Ehm Så det er både en trening av demokratiske ferdigheter under øvelsene, og men og kanskje løfte demokratiet til flere ferdigheter som kanskje vi vet

Reference 4: 0.12% coverage

Det er jo forskjellig fra skolen. Og synet på demokratiet er jo mye forskjellig

Reference 5: 0.82% coverage

det har vært en tendens til at det har vært reduserende, at demokratiet har vært politikk, og dermed snakker vi om valgkanalen. Ehm. Mens vi har jo da valgt å ta et annet syn på demokratilæring, da. Ehm. Og det, det er jo, med et ønske, ikke så mye som et supplement til skolene, for det kan vi jo ikke, vi kan jo ikke undervise alle elevene til dette, Vi må jo påvirke skolene i en viss retning, og der læreropplegget ligger, at de kan ta ting med seg tilbake til skolene, men det er jo elevene som har en eksplisitt oppgave, dere skal ta dette med dere tilbake til skolene.

[Files\\Intervju Respondent3](#)

8 references coded, 6.92% coverage

Reference 1: 1.38% coverage

det er tre dager, lærer om hendelsesforløpet 22. juli, diskuterer litt knyttet til årsaker og konsekvenser av 22. juli, og møter overlevende eller andre med personlige historier fra 22. juli, eh, åh eh ... og med det som en inngangsport da, og stedet som en ramme, det stedet Utøya er i dag, så

går vi da videre til å diskutere spørsmål som har med demokrati å gjøre. Ehm. Ja! Og når vi snakker om demokrati, så snakker vi ikke om maktfordelingsprinsipp, eller det å stemme ved valg, men vi snakker om demokratisk kultur, da.

Reference 2: 0.61% coverage

Hvordan vi opplever det som samfunnsborgere, som medborgere, våre holdninger, verdier, ferdigheter, hvordan vi skaper en kultur som er basert på verdier som likeverd, mangfold, respekt, ehm ytringsfrihet, deltagelse.

Reference 3: 0.62% coverage

et mål at de elevene som deltar, de skal eh . de skal ikke bare lære om disse spørsmålene, men de lærer gjennom å praktisere, man lærer altså om retten til deltagelsen gjennom å delta, og det er et mål at man skal gå ut i samfunnet og gjøre det.

Reference 4: 0.64% coverage

dette undervisningsopplegget er knytta opp mot skolens sitt samfunnsoppdrag, utdanne aktive medborgere, og det blir bare mer relevant nå, i forbindelse med fagfornyelsen og demokrati og medborgerskap, som kommer inn som en av de tre.

Reference 5: 0.99% coverage

Jeg har jo tenkt på det at vi faktisk gir elevene den rollen at de skal videreformidle det de har lært til sine medelever, det innebærer jo at vi tar dem på alvor som endringsaktører, vi tar dem på alvor som medborgere, og snakker man om utdanning av medborgere for fremtida, men det synes jeg er litt teit, fordi ungdom er jo ikke bare fremtid, men også nåtid, man må ta på alvor da.

Reference 6: 0.12% coverage

demokrati og demokratisk respons på terror.

Reference 7: 1.82% coverage

Vi har gjort øvelser i det å undervise i kontroversielle tema, kursing i det, snakke om, når man diskuterer spørsmål som har med demokrati å gjøre, så ser man ofte at man kommer inn på spørsmål som er kontroversielle, der det blir stor uenighet, og der det blir meningsbrytning, og noen ganger situasjoner som lærere synes det er vanskelig å håndtere eh ... men vi er jo veldig opptatt av å si at det er ikke farlig, det er bra. Vi vil jo ha mer meningsbrytning og diskusjon , at spørsmål som er viktige i samfunnet vårt skal tas opp i klasserommet, eh, så når vi har hatt workshoper med lærerne så blir de som diskuterer disse tingene hvordan de skal møte kontroversielle temaer i klasserommet.

Reference 8: 0.75% coverage

demokrati i denne her sammenhengen, så tenker jeg på et samfunn hvor alle som bor i dette samfunnet kjenner et ansvar for å forsvare og opprettholde demokratiske verdier. Og kjenner et engasjement for det. Og at man må bruke det ansvaret og det engasjementet for å forme samfunnet.

[Files\\Intervju respondent4](#)

7 references coded, 7.96% coverage

Reference 1: 0.20% coverage

det å eh, videreutvikle, og forsvare og fremme demokrati er jo en oppgave for alle

Reference 2: 0.86% coverage

ørst og fremst så handler det om å bidra, hva er det vi kan bidra med, bidra til å utvikle deres demokratiske kompetanse, både av holdninger som eh, respekt for andres synspunkter og meninger og verdier, men også ferdigheter, som er viktige for å kunne ta del i samfunnet. Man må kunne argumentere for seg. Lytte til andre, fremmede synspunkter osv.

Reference 3: 0.48% coverage

grunnprinsippene våre, de er jo basert på Europarådets tilnærming til utdanning for menneskerettigheter og demokrati, sånn at det er viktig for oss å ha med elementene å lære om, gjennom og for.

Reference 4: 0.99% coverage

Samtidig som det også er viktig at de blir kjent med hverandre. At de blir trygge på hverandre. Skape en god gruppe. Lage noen uformelle sosiale regler for hvordan vi skal være mot hverandre, og det er jo en viktig del av demokratiske kompetanse, å dra det helt ned til, hvordan jobber vi sammen i denne gruppa? Har alle sagt det de skal si? Har vi respekt for hverandre når vi kommer med våre synspunkter? I

Reference 5: 0.89% coverage

Samtidig, for oss som jobber med demokrati, så viser det oss at dette er en kontinuerlig jobb! Å forsvare demokratiet, selv når det står på prøve, på en måte. Eh. Ja lære opp, nye generasjoner må lære demokrati, det er noe av grunnprinsippet vårt også, at demokrati er noe som må læres og prøves ut og utfordres og ja, det er ikke noe som kommer av seg selv, da.

Reference 7: 0.97% coverage

demokratiske kultur. Det er viktig, og det går igjen, i alle øvelsene er jo at demokrati handler om mer enn et system. Eh, mange av elevene har kanskje blitt introdusert til valgsystemet, for eksempel. Men at man snakker om at for at demokratiet skal bestå, så må det videreutvikles, så handler det også om, demokratiske verdier, ehm, som holdninger, verdier, ja, ulike ferdigheter man har da.

[Files\\Intervju respondent5](#)

3 references coded, 11.61% coverage

Reference 1: 0.63% coverage

demokrati, medborgerskap. Vennskap, relasjoner som skal vare livet ut.

Reference 2: 4.99% coverage

Hva er det som får et menneske til å begå voldshandlinger/terrorisme? Der er det sammensatte svar. De som faller utenfor, søker ofte andre grupperinger, og det er ingen automatikk i sammenhengen mellom U(utenforskap) og voldshandlinger. Det er ikke noe galt i å inkludere U i fellesskapet. I beste fall: gjennom å inkludere har man nok en byggekloss i samfunnet. Det skal være rom for å tenke forskjellig. Kanskje hindrer du (gir du?), om ikke annet: en bedre hverdag. En bedre medborger. Demokratiet er bare så bra som summen av de medlemmene som er en del av samfunnet. Sammen skaper vi dette.

Reference 3: 5.99% coverage

Ta for eksempel ytringsfrihet: hva er lov og hvorfor? Er det greit å kritisere et bilde av (daværende) SIAN-leder med en demonstrasjonsplakat med ordlyden «Nei til islam, ja til frihet»? Er det lov? Ja, det er faktisk lov i lovgivningen. Men hva hvis det hadde stått «Nei til muslimer, ja til frihet» - det er ikke lov. Hvorfor det? Elevene skal reflektere rundt dette. Et av prinsippene vi har i demokratiet vårt. Det kan være ubehagelig for mange. Men vi skal ikke snakke om hva som er ubehagelig eller ikke, vi skal snakke om hva det innebærer å leve innenfor et demokrati. Elevene skal gå ut med kunnskap og det å være trygge på å gå inn i en diskusjon om hva ytringsfrihet er, hvilke rammer den gir og opptrer innenfor.

[Files\Intervju respondent6](#)

2 references coded, 7.89% coverage

Reference 1: 2.60% coverage

personlige demokratiet, demokratiet mellom en person og en organisasjon og deltakelse, mer enn det institusjonelle, som man lærer om i skolen, da I= Du kaller det det personlige demokratiet? R= Ja! Jeg liker det ordet. I= Jeg har ikke hørt om det før. Det likte jeg. R= Mhm. Men du skjønner hva jeg mener? I= Kan ikke du forklare det for meg? R= Ja. Det personlige demokratiet for meg er mentaliteten av å bo i et demokrati. Det personlige demokratiet er den ungdommen som sender brev til ordføreren og klager på at de ikke har (?) og sånne ting. Og ungdom som klarer å samles og ... mene noe og få noe ut av det møtet mellom seg. Og kanskje utveksle noen tanker og ideer. Heller det enn å gå i organiserte, eh, protester eller demonstrasjoner. Det er i alle fall langt unna valget og sånn. I= ikke sant, på skolen, der er det jo sånn typisk sånn valgkanalen, det er det man lærer om. Kanskje det er et annet rom på Utøya, for... en annen type demokrati.

Reference 2: 5.29% coverage

Vi har det opplegget fordi det er noe som ...man trenger tid til. Man trenger et inntrykk av det. Det er ikke like lett å få lagt det inn i grunnskolen. Og å få det inn i ungdomsskolen, det er veldig viktig. Men, jeg vet ikke hvor viktig det er når hverdagen din, alle typer av inntrykk som du skal behandle hele dagen, og ungdomsskolen er jo – hormonhelvete (begge humrer). For disse ungdommene her, så når de er på skolen så er nesten hele bekjentskapsflokkene deres er jo der. Og, hele livet deres er jo der. De har nettopp gått hjemmefra fra foreldrene sine og skal tilbake dit etterpå. Kanskje er det trening på kvelden, og ...alt mulig rart. Og i denne hverdagen her er det viktig å få inn det personlige demokratiet, som jeg snakket om tidligere. Men det er ikke like lett, for det er ikke de har ikke ideell bakgrunn for å få en livsendrende erfaring som ideelt sett skal prege dem og hvordan de tenker om demokrati og engasjement, resten av livet. Det er ikke like lett å sørge for det i samfunnsfagtimen, altså. Som bringer oss over til det med hvorfor akkurat på Utøya. Og det er fordi det er en øy hvor det har skjedd alle disse tingene her og hvor demokratiet virkelig har blitt satt på prøve, kan man si. Og med det mener jo jeg at det var engasjement, det, at det var et personlig demokrati der, og en person kom og lyktes i å drepe dem som var der, men fortsatt kommer man tilbake dit. Folk kommer tilbake på sommerleir, og ...ungdommene våres kommer dit på tredagerssamling, og ... vi kommer dit, massevis av møter holdes der, og det er blir en pakt med tilfeldig utvalgte, egentlig. Ehm. For dem selv. For lærerne er jo ikke tilfeldig utvalgte. Men ... det blir på en måte et mikrokosmos, da. En ... ikke en hverdag. Jeg tror at i sånne omstendigheter er du mer åpen for å ta imot inntrykk og delta i demokratitankegang og kanskje er du mer åpen for å endre måten du tenker på. Det er i alle fall jeg, tenker jeg (begge humrer)

[Files\\Intervju respondent7](#)

1 reference coded, 1.99% coverage

Reference 1: 1.99% coverage

jeg synes på en måte at den kronologien er veldig riktig på veldig mange måter, fordi at om man bare hadde for dem med fakta, og alt hadde dreid seg veldig mye om 22. juli, så hadde vi ikke hatt det der fremoverlæringsperspektivet, da, som DPU har, altså, da hadde det blitt veldig tungt. Men de, på en måte drar det jo videre over til engasjement, og personlig engasjement, og hva er det de bryr seg om, og hva er det de engasjerer seg i verden, og ... at dette med at de skal ta det med seg videre til sin skole, da, dette er jo bare så viktig, fordi dette går egentlig tilbake til det med det jeg snakket om når jeg snakket om hva skal vi lære bort om 22. juli-opplegget, at de skal få eierskap, til skal være med å eie det, bringe det videre, jeg synes det er veldig viktig, fordi hvis man på en må ha den litt konstruktive tilnærminga, det med en avrunding.