



Uio • Universitetet i Oslo

22. juli-undervisning som en inngang til undervisning i demokratisk medborgerskap

En kvalitativ analyse av tre undervisningsopplegg

Vemund Viken

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

1. desember 2021

22. juli-undervisning som en inngang til undervisning i demokratisk medborgerskap

En kvalitativ analyse av tre undervisningsopplegg

© Vemund Viken

2021

22. juli-undervisning som en inngang til undervisning i demokratisk medborgerskap

Vemund Viken

<http://duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Målet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan undervisning om terrorangrepene 22. juli 2011 kan brukes for å jobbe med det fagovergripende temaet demokratisk medborgerskap. Jeg tar utgangspunkt i denne problemstillingen: *Hvordan framstilles terrorangrepene 22. juli i et utvalg av 22. juli-senteret sine undervisningsopplegg?*

Bakgrunnen for å skrive en masteroppgave om dette, handler om at 22. juli er nevnt spesifikt i læreplanen at det skal gås gjennom.

Når det gjelder forvaltningen av minnet etter 22. juli, så er 22. juli-senteret en aktør med stor tyngde. Det gir dem muligheten til å påvirke hvordan minnet etter 22. juli skal forvaltes, noe som gjør det interessant å forske på undervisningsmateriellet de produserer.

For å svare på denne problemstillingen har jeg analysert tre undervisningsopplegg utarbeidet av 22. juli-senteret, som alle har demokratisk medborgerskap som et overordnet tema. Disse oppleggene er tilgjengelige på 22. juli-senterets digitale læringsplattform. Dette materialet har jeg kodet jeg først induktivt, og identifiserte fire kategorier. Disse har jeg kalt stedsfokuset, demokratifokuset, ideologifokuset og beredskapsfokuset. Deretter har jeg hatt en mer deduktiv tilnærming, der jeg først drøfter hvordan oppleggene tar for seg kontroversielle temaer. Her støtter jeg meg på teori om kontroversielle temaer for å drøfte hva som kan være kontroversielt, og i så fall etter hvilke kriterier.

I den neste delen av analysen støtter jeg meg på teori om demokratisk medborgerskap. I denne delen av analysen ser jeg på hvordan de tre oppleggene kan brukes for å undervise i det fagovergripende temaet demokratisk medborgerskap. I litteraturen er det beskrevet flere former for demokratisk medborgerskap, og jeg tar utgangspunkt i en tredeling der man kan undervise om demokrati, for demokrati og gjennom demokrati. Jeg konkluderer med at oppleggene både tar opp mulige kontroversielle temaer, samt at de kan brukes for å jobbe med demokratisk medborgerskap på flere nivåer.

Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg punktum for en lang prosess, en prosess som har vært krevende, men interessant. Jeg hadde derimot ikke vært her uten hjelp fra mange andre. En særlig takk går til veileder Lise Granlund ved ILS. Takk for stor tålmodighet og viktig veiledning.

Takk også til alle lærere jeg har hatt gjennom årene. Mitt engasjement for samfunnsfag hadde ikke vært det samme uten dere.

Takk til mamma og pappa for hjelp og støtte i løpet av prosessen.

Eventuelle feil og mangler i oppgaven er fullt og helt mitt eget ansvar.

Gran, 1. desember 2021

Vemund Viken

Innhold	
Sammendrag	4
Forord	5
1 Innledning	8
1.1 Oppgavens tematikk	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.3 Oppgavens formål	10
1.4 Faglig og teoretisk tilnærming	11
1.5 Utforming av undersøkelsen og analysemetode	11
1.6 Oppgavens struktur	12
2. Teori	13
2.1 Strukturen i kapittelet	13
2.2 Demokratisk medborgerskap	13
2.3 22. juli som et kontroversielt tema	14
2.3.1 Kontroversene rundt minnestedene	16
2.4 Linken mellom kontroversielle temaer og undervisning i demokratisk medborgerskap	17
2.5 Ezzatis og Erdals rammeverk	17
2.6 Uenighetsfellesskap	18
2.7 Lenz' fire narrativer	19
2.6.1 Demokratifortellingen	20
2.6.2 Kjærlighetsfortellingen	20
2.6.3 Mangfoldsfortellingen	21
2.6.4 Beredskapsfortellingen	22
2.6.5 Narrativenes relevans for denne oppgaven	22
3. Metode	24
3.1 Skjematisk framstilling av dataene	24
3.2 Forskningsdesign	24
3.3 Datamateriale	25
3.4 Analytisk tilnærming	25
3.5 Valgene underveis	27
3.5.1 Utvalg	27
3.6 Generalisering	28
3.7 Analyseprosessen	29
3.8 Reliabilitet og validitet	30
3.8.1 Reliabilitet	30

3.8.2 Validitet	31
3.9 Forskningsetikk	31
3.10 Forskerrollen	32
5 Analyse	34
5.1 Forskningsspørsmålene	34
5.2 Kodeskjema	35
5.3 Hva legges vekt på i oppleggene?	36
5.3.1 Stedsfokuset	36
5.3.2 Demokratifokuset	42
5.3.3 Ideologifokuset	45
5.3.4 Beredskapsfokuset	47
5.4 Hvordan adresseres kontroversielle tema i oppleggene?	48
5.5 Demokratisk medborgerskap	51
6 Konklusjon	63
6.1 Kategorier og koder	64
6.2 22. juli som en inngang til demokratiundervisning	64
6.3 Kontroversielle temaer	65
Litteraturliste	66
Undervisningsopplegg	66
Tekster i undervisningsoppleggene med navngitt forfatter	66
Litteratur	66

1 Innledning

I løpet av noen ettermiddagstimer 22. juli 2011 gjennomførte Anders Behring Breivik et høyreekstremt terrorangrep i to faser. Et bombeangrep mot Regjeringskvartalet i Oslo og en masseskyting på AUFs sommerleir på Utøya i Hole. I den påfølgende rettssaken året etter ble han dømt til lovens strengeste straff, 21 års forvaring.

I tiåret som har gått siden 2011 har terrorhandlingene blitt grundig diskutert i norsk offentlighet, også innenfor akademien. Mye av denne debatten har handlet om å forstå bakgrunnen for terroren og hva som må gjøres for å unngå at noe liknende skal skje igjen. Når det nå er læreplanfestet at terrorhandlingene skal diskuteres i skolen, gjennom at de har kommet inn som et læreplanmål, vil også skolen være en arena der denne tematikken blir diskutert (Utdanningsdirektoratet, 2021).

1.1 Oppgavens tematikk

Tematikken jeg jobber med i denne oppgaven er hva som skal inkluderes i undervisning om 22. juli. Utgangspunktet for å velge denne tematikken er at det er begrenset hvor mye tid eller ressurser som skolene kan sette av til å jobbe med 22. juli, og det gjør at lærerne som skal jobbe med tematikken må gjøre et valg rundt hva de skal inkludere i undervisningen. Dette gjelder selvfølgelig for alle andre temaer skolen er innom også, men det som gjør 22. juli-undervisning spesielt i denne sammenhengen er at det er et forholdsvis nytt tema, og at man bare i liten grad kan bygge på etablerte gjøremåter og tradisjoner.

Både lærerne og de som lager læremidlene må prioritere hva de skal inkludere. Det de velger å prioritere, vil påvirke hvilke tolkningsrammer elevene sitter igjen med. Hodges (2011, s. 21) definerer en tolkningsramme som den bakgrunnskunnskapen man tar i bruk for å vurdere eller forstå noe. Den kunnskapen skolen gir elevene om 22. juli vil bli en tolkningsramme som elevene tar i bruk når det blir snakk om 22. juli, og antakeligvis også andre former for terrorisme.

Anker og von der Lippe (2015; 2016) har jobbet med denne tematikken i to studier. I den nyeste studien (Anker og von der Lippe, 2016) fant de at 22. juli har vært lite diskutert i skolen, at Breiviks motiver ikke har vært særlig tematisert i undervisningen, eller for å sitere dem direkte: «Elevene gir uttrykk for at de strever med å forstå *hva* som skjedde, *hvordan* det skjedde og ikke minst *hvorfor* det skjedde» (Anker og v.d. Lippe 2016, s. 261). De skriver videre at et fellestrekk for elevene de har intervjuet i sin studie, er at de ønsker «hjelp til å utvikle meningsskapende narrativer og for å kunne bearbeide hendelsene og frykten for gjentakelse» (Anker og v.d. Lippe, 2016, s. 261-262).

I en tidligere studie fant Anker og von der Lippe (2015, s. 94) tre grunner til at 22. juli har blitt lite jobbet med i undervisningen. For det første har det vært vanskelig å få tid til det når det ikke har vært nevnt i læreplanen. Andre ting har stått foran i køen. Den andre grunnen som nevnes handler om lærernes kompetanse i å ta opp sensitive og kontroversielle spørsmål. Gitt nærheten i tid var det også et ønske om å skåne elevene og ta hensyn til lærernes egen sorgprosess. Den siste grunnen Anker og von der Lippe trekker fram er at skolen er en del av et samfunn der diskursen rundt 22. juli har vært harmoniserende og der den offentlige debatten rundt temaet ikke har hatt en ideologisk forankring.

Her må man ha avstanden i tid i mente. Fra Anker og von der Lippe ga ut sine artikler har det gått flere år, og 22. juli er som sagt inne i læreplanen. Det vil gjøre det lettere å prioritere det i undervisningen. For de som var personlig berørt, noe enkelte av Anker og von der Lippes (2015, s. 89) respondenter var, vil sårene kanskje aldri heles. Men etter hvert som nye personer kommer til, og da med en annen avstand til tematikken, så blir det også vanskeligere å bruke det som grunn til å la være å ta det opp. Tyngst veier kanskje det at det nå faktisk er skrevet ned i læreplanen, og at skolen ganske enkelt ikke slipper unna tematikken.

Siden lærerne må prioritere innenfor en allerede stram tidsramme, så er det her denne oppgaven kommer inn i bildet, gjennom å gå gjennom et utvalg tilgjengelige ressurser der 22. juli tas opp med elever som målgruppe. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan de kan hjelpe elevene å forstå terrorangrepene og sette dem i en kontekst.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Dette leder oss videre fra tematikk til en mer konkret problemstilling. Den er som følger:

Hvordan framstilles terrorangrepene 22. juli i et utvalg av 22. juli-senteret sine undervisningsopplegg?

Problemstillingen har et deskriptivt preg, siden reiser spørsmål ved hvordan et bestemt tema behandles i de oppleggene jeg har valgt å analysere (Everett og Furseth, 2012, s. 115-116). Problemstillingen har både en praktisk og teoretisk begrunnelse. Den praktiske har jeg allerede vært innom, men gjentar den her siden den henger sammen med den teoretiske begrunnelsen. Siden undervisning om 22. juli 2011 har ikke noen lang og etablert tradisjon i skolen, har jeg ønsket å bidra til å øke kunnskapen om emnet. Det har, som jeg var inne på over, betydning for skolen fordi tematikken nå er læreplanfestet.

Når det gjelder den vitenskapelige begrunnelsen for oppgaven, så ble den klarere etter hvert som jeg satte meg inn i forskningslitteraturen om 22. juli. Everett og Furseth (2012, s. 121) skisserer tre måter å gi en vitenskapelig begrunnelse for en problemstilling. Den første handler om at man bruker teori for å analysere et fenomen man ønsker å lære mer om, for det andre om å ta tak i noe som virker uklart i eksisterende forskning og for det tredje at man vil fylle ut hull i forskningen.

Den vitenskapelige begrunnelsen for denne masteroppgaven ligger nærmest den første dimensjonen Everett og Furseth beskriver. Jeg bruker teori om demokratisk medborgerskap og kontroversielle temaer i undervisningen som et grunnlag for å analysere oppleggene jeg har valgt ut. I tillegg trekker jeg inn Assmann og Assmanns teori om kommunikativt og kulturelt minne og teori om minnekultur knyttet til minnesmerkene for å utdype spesifikke punkter i analysen.

Problemstillingen fungerer som en ramme rundt de konkrete forskningsspørsmålene. Siden jeg i stor grad har hatt et induktivt forhold til dataene, har forskningsspørsmålene blitt til mens jeg har jobbet med dataene. Forskningsspørsmålene er som følger:

- a) Tar oppleggene for seg mulige kontroversielle spørsmål, og fremstilles slike spørsmål som kontroversielle?
- b) Hvordan kan oppleggene brukes for å ta opp demokratisk medborgerskap i undervisningen?
- c) Hvordan fremstilles Breiviks ideologi? Hva legges det vekt på i fremstillingen av dette?

1.3 Oppgavens formål

De tre forskningsspørsmålene reflekterer formålet med denne oppgaven. Jeg ønsker ikke bare å si noe om undervisning om de to konkrete terrorangrepene 22. juli, men å sette det inn i en større faglig kontekst.

Når det gjelder de to første spørsmålene er jeg i stor grad inspirert av forskningslitteraturen om 22. juli. Lenz (2018, s. 96) kaller for eksempel et av narrativene hun beskriver for «demokratinnarrativet», og trekker linjer tilbake til Jens Stoltenbergs taler i etterkant av terroren, der demokrati var noe av det han tematiserte. Anker og von der Lippe (2015) kobler også 22. juli til demokratisk medborgerskap. Aune (2019) bruker begrepet «demokratisk medborgerskap» som en inngang til å analysere et utvalg fordypningstekster fra 22. juli-senteret. Når også begrepet «demokrati» nevnes flere ganger i oppleggene, var det naturlig å legge vekt på dette.

Det er en teoretisk kobling mellom demokratisk medborgerskap og kontroversielle temaer i undervisningen. Anker og von der Lippe (2016, s. 262) skriver at et av spørsmålene som drøftes i forskningen på demokratisk medborgerskap er om lærere skal håndtere kontroversielle spørsmål i undervisningen, og i så fall hvordan det skal gjøres. Sætra (2018, s. 42) skriver at å ta opp kontroversielle spørsmål i undervisningen er egnet til å dirve med demokratilæring. Mer konkret argumenterer Sætra for at å jobbe med kontroversielle spørsmål kan brukes til både å lære *om*, *for* og *gjennom* demokrati.

Det tredje forskningsspørsmålet er det som er sterkest inspirert av dataene. Særlig fordypningstekstene presenterer forskjellige sider ved Breiviks ideologiske standpunkter, og selv om jeg ikke gjør høyreekstremisme til et hovedtema i denne masteroppgaven, mener jeg det er relevant å si noe om det. I arbeidet med dette forskningsspørsmålet ser jeg særlig på hvordan dette siden ved temaet 22. juli kan brukes til å lære om verdier som er viktige for demokratiet, altså læring om demokrati.

1.4 Faglig og teoretisk tilnærming

Denne oppgaven følger linjer som har blitt trukket opp i tidligere forskning om 22. juli, gjennom at jeg knytter det til tema som demokratisk medborgerskap og kontroversielle temaer.

1.5 Utforming av undersøkelsen og analysemetode

Jeg har brukt konvensjonell innholdsanalyse som metode. Etter å ha samlet inn dataene kodet og kategoriserte jeg dem. Her hadde jeg en induktiv tilnærming til dataene, altså at jeg lette etter viktige stikkord og temaer. Dette ledet fram til de fire fokusene jeg beskriver i analysedelen, nemlig stedsfokuset, demokratifokuset, ideologifokuset og beredskapsfokuset. Deretter gikk jeg gjennom dataene på nytt, men denne gangen med en mer deduktiv og teoridrevet tilnærming. Her så jeg særlig på hvordan oppleggene tar for seg kontroversielle temaer og hvordan de kan brukes for å jobbe med demokratisk medborgerskap.

Jeg har analysert disse tre undervisningsoppleggene fra 22. juli-senteret: *Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk* (22. juli-senteret, 2021a), *Minne og læring i Regjeringskvartalet* (22. juli-senteret, 2021b) og *Åstedene* (22. juli-senteret, 2021c). Disse har alle til felles at de har demokratisk medborgerskap som et overordnet tema, og siden demokratisk medborgerskap er en viktig del av det teoretiske grunnlaget for oppgaven, gjorde det dem relevante å analysere i denne sammenhengen.

1.6 Oppgavens struktur

I kapittel 2 tar jeg for meg det teoretiske grunnlaget som jeg har basert oppgaven på. Her definerer jeg de viktigste begrepene og prøver å vise hvordan min oppgave bygger videre på allerede eksisterende kunnskap om dette feltet. I kapittel 3 gjør jeg rede for hvordan jeg har jobbet med forskningsmetode i løpet av prosjektet. Her tar jeg for meg hva konvensjonell innholdsanalyse er og begrunner hvorfor jeg har valgt nettopp denne analysemetoden. I kapittel 4 presenterer jeg analysen min, drøfter funnene jeg har gjort og besvarer forskningsspørsmålene mine. Dette er den mest omfattende delen av oppgaven. I kapittel 5 samler jeg trådene og kommer med de viktigste konklusjonene.

2. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teorien som jeg bruker for å analysere dataene, samt at jeg utdyper problemstillingen min. Overordnet er det teori om kontroversielle temaer og demokratiteori som står sentralt. Jeg har valgt denne doble tilnærmingen fordi de fungerer som forskjellige, men samtidig beslektede måter å jobbe med tematikken 22. juli på.

2.1 Strukturen i kapitlet

Jeg presenterer først teori om kontroversielle temaer. Her drøfter jeg om det er fruktbart å se på 22. juli som et kontroversielt tema, eventuelt om det er sider ved tematikken som kan sies å være kontroversielle. Her viser jeg også at det er en kobling mellom undervisning i kontroversielle temaer og demokratisk medborgerskap.

Neste del av kapitlet tar for seg teori om demokratisk medborgerskap. Først presenterer jeg teori om demokratisk medborgerskap mer generelt. Videre presenterer jeg rammeverket til Ezzati og Erdal først, og bruker Lars Laird Iversens begrep «uenighetsfellesskap» for å vise hvordan rammeverket kan komme til nytte i klasserommet. Deretter presenterer jeg de fire narrativene til Lenz. Gjennom å bygge opp kapitlet på denne måten, ønsker jeg å få fram at demokratiteori er et omfattende tema som kan brytes i mange deltemaer.

2.2 Demokratisk medborgerskap

Det finnes mange sider ved begrepet demokratisk medborgerskap, men en artikkel skrevet av Westheimer og Kahne (2004) har fått stort gjennomslag. De beskriver tre former for medborgerskap, det personlig ansvarlige medborgerskapet, det deltakende medborgerskapet og det rettferdighetsorienterte. Det personlig ansvarlige medborgerskapet kjennetegnes av at enkeltindivider tar ansvar på egen hånd, som ved å jobbe, betale skatt og holde seg innenfor lover og regler. Å utvikle et slikt medborgerskap handler i stor grad om å utvikle en personlig karakter (Westheimer og Kahne, 2004, s. 240-241).

Deltakende medborgerskap forutsetter mer aktivitet enn det personlig ansvarlige. Denne formen for medborgerskap kjennetegnes av at man engasjerer seg i samfunnet og har god nok kjennskap til hvordan det fungerer. Eksempler på dette kan være å engasjere seg i forskjellige

organisasjoner, med mål om å bidra til endring i samfunnet (Westheimer og Kahne, 2004, s. 241-242).

Det rettferdighetsorienterte medborgerskapet legger på sin side vekt på at man kan forholde seg kritisk til ting rundt seg, og at man kan ta tak i strukturelle problemer som det krever jobbing over tid for å få gjort noe med (Westheimer og Kahne, 2004, s. 242-243).

Stray (2012, s. 25) argumenterer for at målet med å undervise i demokratisk medborgerskap, er at elevene skal få nok ferdigheter og kunnskaper til at de kan stå på egne ben og bidra på ulike måter til samfunnet. Skolen er en viktig arena for å tilegne seg disse ferdighetene og kunnskapene. Hun videreutvikler en modell lansert av Arthur og Wright (2001), som beskriver tre forskjellige måter man kan undervise i demokratisk medborgerskap på. Disse tre bygger på hverandre. Det laveste nivået, læring om demokrati, handler om å tilegne seg kunnskaper om det politiske systemet. Dette leder videre til det neste nivået, opplæring for demokrati. Dette handler om å tilegne seg noen verdier og ferdigheter i tillegg til den rent konkrete kunnskapen om politikk. Kritisk tenking er et eksempel på hva elevene skal lære på dette nivået. Det siste nivået handler om å lære gjennom demokrati. Her skal elevene selv gjøre noe praktisk, og det kan like gjerne være utenfor skolen som på skolen.

I analysekapittelet bruker jeg tredelingen til Stray for å drøfte hvordan oppleggene kan brukes for å undervise i demokratisk medborgerskap.

2.3 22. juli som et kontroversielt tema

Det er en omfattende litteratur om kontroversielle temaer i undervisningen, og ved å bringe ny empiri til torgs, ønsker jeg å være med på å utforme og videreutvikle denne litteraturen.

Ljunggren, Unemar Öst og Englund (2015) ser på kontroversielle temaer som temaer uten noe klart svar, og som i ytterste konsekvens kan splitte samfunnet. Nettopp det at temaet kan virke splittende er sentralt for å gjøre det til et kontroversielt tema, men det åpner bare for et nytt spørsmål om hva som menes med «splittende». Dearden (1981, s. 38) lanserte det som kalles det epistemiske kriteriet, når han argumenterte for at ikke alle uenigheter bør ses på som kontroversielle, da ville begrepet blitt veldig utvannet. Dearden legger vekt på at forskjellige sider i et kontroversielt spørsmål må kunne forsvares uten at svarene står i fullstendig motstrid til sunn fornuft. Begge sider i debatten må kunne understøtte argumentene sine med relevant kunnskap.

Stradling (1984, s. 121, min oversettelse) setter opp noen punkter som må være oppfylt: Det må være splittende for samfunnet, innby til motstridende forklaringer og løsninger som er

basert på alternative verdisystemer må være kontroversielle. For ham er det sentralt at de vanskelige temaene å undervise i, ikke er rent faglige uenigheter, men heller debatter som pågår i samfunnet. Dette kalles det politiske kriteriet, og skiller seg fra det epistemiske kriteriet ved at det i større grad åpner for å se på undervisning om politisk betente temaer som kontroversielle. Dette er sentralt for min analyse, siden 22. juli-tematikk fort berører ting som innvandring og islam.

Hess og McAvoy (2015, s. 161) tar for seg skillet mellom politiske og empiriske spørsmål. De skiller mellom åpne (open) og lukkede (settled) empiriske spørsmål og åpne og lukkede politiske spørsmål. Åpne og lukkede empiriske spørsmål kan begge drøftes med nettopp empiri. Hvis slike spørsmål er lukkede, så er de preget av enighet og lite kontroverser. Åpne empiriske spørsmål er på sin side kjennetegnet at det går an å bringe fram ny empiri for å diskutere dem. De åpne politiske spørsmålene er kjennetegnet av at forskjellige verdisyn står mot hverandre, mens de lukkede politiske spørsmålene er regnet som ukontroversielle.

Sætra (2018, s. 44) har en treleddet definisjon på det han kaller et kontroversielt spørsmål, som rommer både de politiske og empiriske spørsmålene: (1) Noen må være uenig om noe, (2) det må være en viss form for kompleksitet i spørsmålet og (3) spørsmålet må kunne gi ulike fornuftige svar.

Så hvordan passer 22. juli som tema i undervisningen inn i dette mønsteret? Argumentene mot kan være at hendelsesforløpet er klart beskrevet i Gjörv-kommisjonens rapport og at angrepet kanskje heller virket samlende på samfunnet i ettertid. Ezzati og Erdal (2018), peker på at selv om dette ble trukket fram som noe sentralt ved måten samfunnet forholdt seg til terrorangrepet i dagene umiddelbart etter, så har man sett det samme ved andre terrorangrep. Mest kjent i den sammenhengen er kanskje 11. september 2001.

På den andre siden knytter litteraturen om 22. juli hendelsene opp mot temaer som religion, politikk og innvandring, noe som er betraktelig lettere å beskrive som kontroversielle. Et av poengene i artikkelen til Ezzati og Erdal (2018) er at historien om 22. juli er i ferd med å skifte fra en konsensusorientert tilnærming til en tilnærming der uenighet kommer mer til syne. I motsetning til det berører oppleggene også minnestedene etter 22. juli, noe som det har vært mye debatt rundt.

Dette er interessant å se i sammenheng med Hand (2008), som skriver at kontroversielle temaer ikke bare handler om selve innholdet, men også om temaet framstilles som

kontroversielt eller ikke. I drøftingen av dette i analysedelen ser jeg nettopp på om temaene framstilles som kontroversielle eller ikke.

2.3.1 Kontroversene rundt minnestedene

Oppleggene *Minne og læring i Regjeringskvartalet og Åstedene* tar også for seg minnestedene etter terrorren. Spesielt minnesmerket ved Utøya har vært kontroversielt, og har gått så langt som å bli en sak for rettsapparatet. Det kontroversielle ved minnestedene er derimot noe annerledes enn det som handler om for eksempel ideologi og innvandring. Når det gjelder minnestedene handler det om helt konkrete kunstprosjekter.

Hjorth (2018) har gått i dybden på dette temaet, og peker på at det har manglet en klart definert politikk rundt minnestedene. «Kildene avslører en underliggende forvirring og uklarhet omkring sakens minnepolitiske funksjon», for å bruke Hjorths egne ord (Hjorth, 2018, s. 247). Videre tar Hjorth utgangspunkt i tre funksjoner ved minnestedene. En identitetsformende funksjon, en didaktisk funksjon og en terapeutisk funksjon. Hjorth (2018, s. 249) bruker disse tre funksjonene som et analytisk verktøy for å diskutere uenighetene som har vært knyttet til debatten om minnestedene. Den identitetsformende funksjonen handler om at minnestedene er et redskap som brukes for å støtte opp under en bestemt forståelse av det nasjonale fellesskapet. Den didaktiske funksjonen handler om at et minnested forteller noe til kommende generasjoner om en historisk hendelse, mens den terapeutiske funksjonen handler om at minnesteder også er et hjelpemiddel i sorgen etter en hendelse som 22. juli. Det kan være gnisninger mellom disse funksjonene. Hjorth (2018, s. 249) peker på at det kan være et spenningsforhold mellom den didaktiske og den terapeutiske funksjonen, mens det også kan være ulike forventninger knyttet til den identitetsformende funksjonen.

Hjorth (2018, s. 252) skriver videre at minnet om 22. juli ikke er statisk. Det er pågående fremdeles debatter om hva de skal være, og det er flere konkurrerende fortellinger. Hjorths analyse er at i arbeidet med å utforme det første forslaget til minnested, så måtte det avklares i hvor stor grad politikk skulle spille en rolle. Det skulle ikke være for politisk, men samtidig kunne man ikke gjøre det så nøytralt at det ble umulig å bruke symboler i utformingen av minnestedet (Hjorth, 2018, s. 257). Hjorth viser også at styringsgruppen for minnestedet og kunstutvalget hadde forskjellige strategier. Styringsgruppen la vekt på det identitetsbekreftende og en «didaktisk normativ funksjon» (Hjorth, 2018, s. 257), gjennom å legge vekt på ukontroversielle verdier. Kunstutvalget la vekt på at det skulle være rom for flere tolkninger og ulik bruk. Samtidig skulle den terapeutiske dimensjonen tas vare på gjennom at det skulle være rom for sorg og refleksjon.

Oppsummert så er poenget at det er mulig å gi flere svar på om 22. juli er et kontroversielt tema eller ikke, og at det sentrale punktet er om det framstilles som kontroversielt eller ikke.

2.4 Linken mellom kontroversielle temaer og undervisning i demokratisk medborgerskap

Sætra (2018) peker på at det er en link mellom undervisning i kontroversielle spørsmål og demokratilæring, og at man kan styrke elevenes demokratiske kompetanse gjennom å jobbe med kontroversielle spørsmål. Han tar utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets (Sætra, 2018, s. 42) skille mellom å lære om, for og gjennom demokrati. Å lære om demokrati handler om å tilegne seg kunnskap som elevene trenger for å kunne delta i demokratiet. Dette kan være å vite hva menneskerettighetene går ut på og skjønne hvordan det politiske systemet fungerer. Læring for demokrati handler om å tilegne seg verdier og ferdigheter som trengs for å kunne ta del i demokratiet. Sætra nevner respekt og toleranse som eksempler på verdier, og kritisk tenking og evnen til å delta i en saklig debatt som eksempler på ferdigheter. Å lære gjennom demokrati er ifølge Sætra mer en måte å være sammen på. Et eksempel på å lære gjennom demokrati kan være så konkret som å delta i elevrådet, men handler også om å delta i hverdagen i klasserommet (Sætra, 2018, s. 44).

Sætra knytter alle disse tre formene for demokratilæring til undervisning i kontroversielle spørsmål. De kan brukes for å strukturere fagstoffet, noe Sætra knytter til å lære om demokrati. Når det gjelder å lære for demokrati, så skriver Sætra at kontroversielle spørsmål egner seg til dialog og debatt. Disse debattene kan brukes for å trene ferdigheter som kritisk tenking og evnen til å delta i en saklig debatt. Til slutt skriver Sætra at å være sammen på en måte der man drøfter noe saklig, er en form for læring gjennom demokrati i seg selv.

2.5 Ezzatis og Erdals rammeverk

I denne delen av teorikapittelet gjør jeg rede for rammeverket som presenteres i Ezzati og Erdal (2018), og hvilken relevans det har for denne oppgaven. For å forstå både rammeverket selv og hvordan det kan brukes, er det nødvendig å kjenne til bakgrunnen for det. Jeg forklarer derfor først problemstillingen og framgangsmåten til Ezzati og Erdal. Deretter gjør jeg rede for hva selve rammeverket går ut på, før jeg tar for meg hvordan det er interessant for meg. For å vise relevansen rammeverket kan ha for skolen kobler jeg det til Lars Laird Iversens (2014) begrep «uenighetsfellesskap», et kobling Ezzati og Erdal (2018, s. 364) selv gjør.

Problemstillingen Ezzati og Erdal jobber med, og som leder til rammeverket deres, er hvordan man kan legge til rette for debatt og uenighet i et samfunn, samtidig som man opprettholder et

visst nivå av enhet. Utgangspunktet deres er at for at folk skal leve sammen på tross av forskjeller knyttet til ting som religion og politikk, må man legge til rette for at de uenighetene som kan uttrykkes og debatteres på en måte som samtidig ivaretar

Basert på intervjuene konkluderer Ezzati og Erdal med at en konsensusorientert tilnærming kan bygge broer mellom ulike skillelinjer, for eksempel skillelinjer knyttet til etnisitet, politikk og religion, umiddelbart etter et terrorangrep. Men etter hvert som tiden går kan en slik tilnærming bidra til at faktiske uenigheter ikke blir debattert, og at tilnærmingen med det kan bidra til konflikt.

2.6 Uenighetsfellesskap

Et av begrepene Ezzati og Erdal (2018, s. 364) referer til, er Lars Laird Iversens begrep «uenighetsfellesskap». Iversen (2016) lanserte begrepet «uenighetsfellesskap» som en tilnærming til å bekjempe rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Begrepet kan deles i tre nivåer, fra det nasjonale til det gruppebaserte (for eksempel en skoleklasse) og ned på individnivå, der det kan bidra til å utvikle kritisk tenking. Jeg har valgt å legge mest vekt på klasseromsnivået og samfunnsnivået, siden det er mer relevant for min oppgave enn individnivået.

Et uenighetsfellesskap slik som Iversen beskriver det, handler om å etablere fellesskap der det føles trygt å løfte uenighet. Selv gir han denne definisjonen: «Et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem. I sin mest idealtypiske form består uenighetsfellesskapet av folk som ikke har valgt sitt fellesskap, men har blitt kastet sammen på tilfeldig vis. På sitt mest idealtypiske er uenigheten også ureduserbar» (Iversen, 2016, s. 24). Dette peker mot de delene av Ezzati og Erdals rammeverk som legger vekt på konkurranse og pluralisme.

I en verden som preges av økende globalisering, digitalisering og kontakt på kryss og tvers av landegrenser, har ikke spådommen om at dette ville føre til flere felles identiteter slått til. Tvert imot har nasjonalistiske strømninger fått stort spillerom, sammen med høyreekstremisme og religiøs radikalisme. I kjølvannet av dette har det vokst fram en tanke om at det er dyptgående verdikonflikter mellom forskjellige grupper som ikke kan overvinnes.

Som en motsats til dette, så skriver Iversen (2016, s. 23) «å se på uenighet i mangfoldige grupper som nettopp det, uenighet, kan hjelpe oss med ikke å falle i to grøfter. Den ene grøften er automatisk å tolke uenighet som uttrykk for varige og dype kulturkollisjoner, og dermed se på konflikter som mer fastlåste og skjebnetunge enn nødvendig. Den andre grøften

er en passiv toleranse, der vi unngår å vise uenighet fordi vi er redde for å såre eller krenke hverandre».

«The bad guy», for å bruke Iversens eget uttrykk, er det han kaller «retorikken om delte verdier», altså at for at en gruppe er avhengig av et sett delte verdier (Iversen, 2016, s. 24). Ifølge Iversen er dette en tanke som har vokst fram over de siste tre til fire tiårene, og som strekker seg fra bedrifters teambygging med base i «kjerneverdiene», til mer politiske debatter om temaer som «snikislamisering»

2.7 Lenz' fire narrativer

Lenz (2018) har utviklet fire narrativer som hver for seg fanger noe sentralt ved minnet etter 22. juli 2011. Her presenterer jeg først hva disse fire narrativene går ut på og hva som er grunnlaget for dem. Deretter drøfter jeg hvilken relevans de har for denne oppgaven.

Lenz kaller sine fire narrativer for demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen. De dekker forskjellige sider ved terrorangrepene, og hvordan de ble håndtert i offentligheten etterpå. Alle narrativene har et fortidsfokus og et framtidsfokus, det vil si at de inneholder en forståelse av hva som er viktig å legge vekt på, og hva som må gjøres med dette i framtiden. En av artiklene som Lenz (2018) refererer til, er Rafoss (2015). Han mener at narrativer skaper en struktur som fanger enkelthendelser. Hendelsene settes inn i et «handlingsforløp med mål og mening», og at fortellinger er «en meningsfull ordning av tid» (Rafoss, 2015, s. 13).

Narrativene¹ har et teoretisk grunnlag i Jan og Aleida Assmanns teori om kommunikativt og kulturelt minne. Det kommunikative minnet viser til det som folk husker og har opplevd selv, og tilhører ingen bestemt institusjon eller del av samfunnet. Det kulturelle minnet viser til det som folk ikke selv har noe minne om, og som forvaltes av profesjonelle aktører som museer og skolen.

At narrativene har nettopp dette teoretiske grunnlaget har hatt betydning for hvordan jeg har brukt dem som et verktøy i analysen. Lenz skriver selv at hun ikke ser noe skarpt skille mellom kommunikativt og kulturelt minne, og at det heller er en glidende overgang mellom dem. Ti år etter terroren er det mulig å diskutere hvordan det kulturelle minnet er i ferd med å etablere seg, og hvilke sider ved historien som dette minnet legger vekt på. 22. juli-senteret, der jeg har hentet mine analysedata fra, er i kraft av sin posisjon en aktør som har makt til å

¹ Lenz (2018) bruker både begrepet «narrativer» og «fortellinger». «Narrativer» brukes som en fellesbetegnelse, mens de konkrete narrativene kalles «fortellinger», som for eksempel «demokratifortellingen».

forme dette kulturelle minnet. Å se på hva som legges vekt på i oppleggene er en måte å undersøke hvordan det kulturelle minnet rundt 22. juli blir til, og hvilke narrativer som fortelles.

Dette peker mot hvordan jeg kan generalisere funnene mine. I analysedelen viser jeg til narrativene for å vise at når noe legges vekt på, så er det også noe annet som blir lagt mindre vekt på. Det i seg selv høres ganske selvsagt ut, men når det er snakk om et historisk hendelse som det er læreplanfestet at det skal undervises om, samtidig som skolen ikke vil ha ubegrenset med tid eller ressurser til disposisjon, så har det en faglig verdi å drøfte hvilke sider ved hendelsen som inkluderes i en slik undervisning.

2.6.1 Demokratifortellingen

Kjernen i demokratifortellingen er at terroren ble besvart med et forsterket fokus på demokratiske verdier. Fortidsdimensjonen i demokratifortellingen handler om at terrorangrepet var et angrep på demokratiet, et syn som ble tidlig etablert og som blant annet daværende statsminister Jens Stoltenberg målbar. Framtidsdimensjonen, altså svaret på terroren, er at demokratiet ikke skal la seg knekke og at man skal holde fast ved de verdiene som kjennetegner et demokrati. Dette ble spesielt synlig under rettssaken i 2012, hvor det var et poeng i seg selv at man skulle følge rettsstatens prinsipper. Å følge en hevnlogikk ville vært å gi Breivik en seier.

Lenz legger stor vekt på demokratifortellingen, fordi den har preget forholdet til 22. juli helt fra starten av, både som et konkret budskap og som en tolkningsramme. Det empiriske grunnlaget for denne fortellingen er daværende statsminister Jens Stoltenbergs taler, og Lenz refererer til Rafoss' (2015) sin analyse av disse. Rafoss har analysert ti taler som Stoltenberg holdt den første månedene etter terrorangrepene. Han fant at et hovedbudskap i talene var at fellesskapet vant over hatet, og at Stoltenberg la vekt på hvordan terroren skulle besvares. Svaret var å oppfordre folk til å engasjere seg i demokratiet (Rafoss, 2015, s. 16-18).

2.6.2 Kjærlighetsfortellingen

Kjærlighetsfortellingens sentrum er destruktiviteten i terroren. Både fortidsdimensjonen og framtidsdimensjonen er knyttet til begrepsparet ondskap og kjærlighet, i tillegg til at skillet mellom Breivik som terrorist og folket som helhet står sentralt. Det vonde representerer fortiden, det gode representerer fremtiden. Lenz formulerer seg på denne måten: «Kjærlighetsfortellingens operasjoner kan beskrives slik: Terroren er et uttrykk for ondskap, og en slik ondskap kan og må overtrumfes med kjærlighet» (Lenz, 2018, s. 97). Den kjente

tweeten «Når én mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærighet vi kan skape sammen», viser hva som er kjernen i denne fortellingen.

Kjærighetsfortellingens empiriske grunnlag ligger i materiale som er samlet inn fra de spontane minnesmerkene som dukket opp. Her refererer Lenz til Lied og Kveseth (2016), som har analysert tekster og tegninger laget av barn og unge i tiden etter terrorangrepene. Også her finner vi igjen skillet mellom kjærighet og ondskap. Lied og Kveset (2016, s. 157) skriver at «ytringene inneholder kjærighets-, samholds-, og omsorgsutsagn, men også fortvilelse, sinne og hat», alle begreper som på samme måte som begrepet kjærighet er sterkt følelsesladd.

Kjærighetsfortellingen og demokratifortellingen forholder seg til fellesskap på litt forskjellige måter. En tilnærming basert på kjærighet kan romme mange og skape et samhold ganske umiddelbart etter en hendelse, men er sterkt knyttet til enhet og å knytte bånd.

Demokratifortellingen er løsere, i den forstand at meningsbrytingen i et demokrati åpner for å drøfte flere meninger og tilnærminger til en sak.

2.6.3 Mangfoldsfortellingen

Mangfoldsfortellingens fortidsreferanse er at terrorhandlingene var et angrep på Norge som et flerkulturelt samfunn. Dette viser til Anders Behring Breiviks forståelse av sine handlinger, som i hans hode handlet om å forsvare Norge mot en intern fiende. Denne fortellingen skiller seg fra de to foregående fordi den går dypere inn i spørsmålet om hvem som er en del av det «viet» som ble angrepet. (Lenz, 2018, s. 99-100). Et annet utgangspunkt for dette narrative er de tidlige minnemarkeringene, og her viser Lenz til Alexa Døving (2013), som fant at muslimene tidlig ble inkludert i «viet» som ble angrepet. Hun fant også at muslimer har laget «minnemateriale» der de oppfatter seg selv som en del av det større norske fellesskapet.

Ifølge Lenz (2018, s. 100-101) nådde mangfoldsfortellingen høydepunktet 26. april 2012, da en stor folkemasse samlet seg på Youngstorget, samt en del andre steder i landet, for å synge sangen «Barn av regnbuen», som Breivik i retten hadde knyttet til indoktrinering av skoleelever. Å samle seg for å synge sangen ble med det en måte å hegne om mangfoldet.

Med dette som utgangspunkt, så skriver Lenz (2018, s. 100) at fremtidsfokuset i mangfoldsfortellingen går ut på å skape et fellesskap der også muslimene er inkluderte som fullverdige medlemmer. Der Breivik *angrep* det flerkulturelle samfunnet, så handler denne fortellingen om å *slå ring om* det flerkulturelle samfunnet.

2.6.4 Beredskapsfortellingen

Beredskapsfortellingen handler om at beredskapen var for dårlig 22. juli 2011, og at flere liv gikk tapt enn det som kunne skjedd hvis beredskapen hadde vært bedre. Dette utgjør også fortidsfokuset i beredskapsfortellingen. Selv om dette er en del av historien om 22. juli, er det en fare for at en blir for opptatt av hvem som hadde skylden for hva, «opphengt i skyldspørsmål», for å bruke Lenz (2018, s. 101) sine ord. Framtidsperspektivet handler på sin side om hvordan noe slikt kan forhindres i framtiden.

Det empiriske grunnlaget for denne fortellingen er å finne i 22. juli-kommisjonens rapport, også kjent som NOU 2012:14. Dette gjør at beredskapsfortellingen skiller seg fra de andre narrativene. Den har ikke blitt til som et resultat av minnemarkeringene, men heller gjennom arbeidet til et utvalg nedsatt av norske myndigheter. Breviks ideologi spiller ikke noen sentral rolle her, og Lenz skriver at den derfor kan løsrives fra 22. juli som kontekst (Lenz, 2018, s. 101). At Breviks ideologi spiller en underordnet rolle i denne sammenhengen peker tilbake til 22. juli-kommisjonens rapport, der kommisjonen gjør det klart at de ikke har gått inn i det de kaller «spørsmål knyttet til gjerningsmannens motiv, oppvekst eller helsetilstand» (NOU 2012:14, s. 14).

2.6.5 Narrativenes relevans for denne oppgaven

I analysen bruker jeg narrativene for å organisere dataene og vise hvordan kategoriene jeg kom fram til i kodingen kan knyttes til narrativene. Jeg drøfter også hvordan fortids- og framtidssdimensjonene Lenz beskriver kommer til syne i oppleggene. Det sentrale begrepet her er «tolkningsrammer», et begrep også Lenz bruker når hun skriver om mangfoldsfortellingen: «mangfoldsfortellingens tolkningsramme plasserer muslimene som en del av det som *var under angrep 22. juli*» (Lenz, 2018, s. 100). En tolkningsramme er ifølge Hodges (2011) den bakgrunnsinformasjonen som man bruker for å sette informasjon om et gitt tema i en kontekst: «[...] a frame comprises the background knowledge that is called upon to provide context for a word's usage and meaning in a certain situation». I den første delen av analysen prøver jeg å finne ut av hvilke tolkningsrammer, altså hvilken bakgrunnskunnskap, man kan forvente at man sitter igjen med etter å ha jobbet med oppleggene.

22. juli-senteret er i posisjon til å bidra i utviklingen av det kulturelle minnet om 22. juli, altså hva som kommer til å bli husket av hendelsene. Dette er noe Lenz (2018, s. 95) peker på når hun skriver at det er glidende overganger mellom det kommunikative og det kulturelle minnet. Hun poengterer at i denne sammenhengen overlapper det kommunikative og kulturelle minnet hverandre. Dette handler om at det vokser fram kulturelle føringer for

hvordan vi skal snakke om 22. juli, og når det kommer inn i skolen vil minnet bli enda mer institusjonalisert. Denne prosessen vil foregå samtidig som folk vil ha egne minner om hva som skjedde (Lenz, 2018, s. 95).

Lenz (2018, s. 95) mener at dette perspektivet kan være med på å analysere motsetningene som oppstår når det vokser fram et institusjonalisert minne sammen med det folkelige minnet. Dette har en relevans for min oppgave, siden de oppleggene jeg analyserer er 22. juli-senterets bidrag til et slikt institusjonalisert og kulturelt minne. Dette henger sammen med noe av det Lenz (2018, s. 97) skriver når hun drøfter demokratifortellingen. Her skriver hun at 22. juli-senteret og Hegnhuset er de to organisasjonene som forvalter minnet etter 22. juli profesjonelt, og at de kobler dette minnet tett til demokratiet. Lenz (2018, s. 97) formulerer det slik: «Med dette har demokratifortellingen blitt overført i en autorisert og institusjonalisert form, som peker mot det langsiktige kulturelle minnet». Hvordan dette skjer i praksis er noe av det jeg prøver å vise i analysedelen.

Det er interessant å se disse fire narrativene i sammenheng med Hjorth (2018, s. 252), som skriver følgende: «For det første er *minnet* om 22. juli verken enhetlig eller uforanderlig. Fortellingene om 22. juli er flere, de står i spenningsforhold til hverandre, gjennomgår endringer over tid og tar del i en kollektiv minneprosess uten slutt punkt». Narrativene til Lenz er nettopp slike fortellinger som det Hjorth skriver om i sitatet, og det å ha flere narrativer som vektlegger forskjellige sider ved en hendelse peker også mot konkurranse heller enn konsensus, noe som er en av skalaene i rammeverket til Ezzati og Erdal.

3. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg har jobbet med metode i løpet av prosjektet. Jeg forklarer først forskningsdesignet og opplegget for undersøkelsen og forklarer hvilke grep som måtte gjøres for å svare på problemstillingen. Deretter kommenterer jeg utfordringer, fremgangsmåter og prosedyrer jeg har brukt. Her forklarer jeg hvor og hvordan jeg har samlet inn data, og forklarer hvorfor det er akkurat disse dataene jeg har valgt. I forlengelsen av det drøfter jeg også hvilke forskningsetiske hensyn jeg har vært nødt til å ta. Til slutt diskuterer jeg dataenes reliabilitet og validitet.

3.1 Skjematisk framstilling av dataene

Nummer	Navn på opplegget	Oppgitt tematikk
1	Minne og læring i Regjeringskvartalet	Historiebevissthet, minnekultur og demokratisk medborgerskap
2	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk	Historiebevissthet, kildekritikk og demokratisk medborgerskap
3	Åstedene	Historiebevissthet, minnekultur og demokratisk medborgerskap

3.2 Forskningsdesign

I dette underkapitlet forklarer jeg forskningsdesignet jeg har valgt. Her gjør jeg rede for hva slags datamateriale jeg har basert meg på, og hvordan dette er relevant for å svare på problemstillingen jeg har valgt. Jeg forklarer også valget av konvensjonell innholdsanalyse som analysemetode.

Everett og Furseth (2012, s. 128) definerer en forskningsmetode som strategien som forskeren bruker i arbeidet med et prosjekt. En annen måte å formulere det på, er hva jeg har måttet gjøre for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.3 Datamateriale

Som det framgår av tabell 1, har jeg valgt ut tre av 22. juli-senterets undervisningsopplegg: *Minne og læring i Regjeringskvartalet, Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk* og *Åstedene*. I arbeidet med å velge ut opplegg for analysen, valgte jeg å sette som et kriterium at de hadde demokratisk medborgerskap som et overordnet tema.

Å legge vekt på demokratisk medborgerskap er interessant fordi det er definert som et av flere fagovergripende temaer i Fagfornyelsen, og kommer derfor til å prege norsk skole i flere år framover. Å legge vekt på demokratisk medborgerskap handler også om å koble denne oppgaven tettere opp til den forskningen som allerede har vært på undervisning om 22. juli. Der er koblingen til temaene demokrati og demokratisk medborgerskap sterk (Aune, 2019; Lenz 2018; Ezzati og Erdal, 2018).

3.4 Analytisk tilnærming

Det finnes flere forskjellige måter å analysere tekst på. Jeg har valgt å bruke konvensjonell innholdsanalyse, som er en undergruppe av kvalitative innholdsanalyse (Fauskanger og Mosvold, 2014, s. 128). I dette underkapittelet gjør jeg rede for hva metodelitteraturen jeg har basert meg på skriver om denne typen analyse, og drøfter hvilke muligheter det har å bruke konvensjonell innholdsanalyse i en oppgave som dette.

Ifølge Hsieh og Shannon (2005, s. 1277-1278) er kvalitativ innholdsanalyse en fleksibel måte å analysere tekstdata på. En fellesnevner er uansett at man ikke bare teller ord, men går grundig gjennom et tekstmateriale og bryter det ned til et overkommelig sett med kategorier gjennom kodingsprosessen. Mer konkret definerer de kvalitativ innholdsanalyse som «[...] a research method for the subjective interpretation of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes and patterns» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Subjektiviteten, altså at forskeren selv er analyseverktøyet, er noe som er felles for hele feltet med kvalitative metoder (Patton, 1999, s. 1190), og er noe jeg tar opp i delen der jeg drøfter forskerrollen.

Hsieh og Shannon identifiserer tre former for kvalitativ innholdsanalyse: «conventional content analysis», «summative content analysis» og «directed content analysis». Mosvold og Fauskanger kaller disse variantene henholdsvis «konvensjonell innholdsanalyse», «summativ

innholdsanalyse» og «teoridrevet innholdsanalyse». Forskjellen i navn er rent språklig, og Mosvold og Fauskanger har hentet begrepene fra Hsieh og Shannons artikkel. I det videre går jeg i dybden på hvorfor jeg valgte å bruke konvensjonell innholdsanalyse, og hvilke muligheter og begrensinger jeg møtte med denne analysemetoden. Her kontrasterer jeg også denne analysemetoden opp mot summativ og teoridrevet innholdsanalyse.

I drøftingen av konvensjonell innholdsanalyse skriver Hsieh og Shannon (2005, s. 1279) at konvensjonell innholdsanalyse blir brukt i forskningsdesign der målet er å beskrive et fenomen og at det vanligvis passer når det er lite forskning eller teori på området fra før. De mener at fordelen med denne tilnærmingen er at man kan få informasjon direkte fra det man studerer, uten å basere seg på forhåndsbestemte kategorier. For min del er fenomenet hvordan 22. juli blir framstilt i et utvalg undervisningsopplegg. Når det gjelder spørsmålet om dette er et felt med lite forskning og teori, så er nok det noe som kan diskuteres. Sikkert er det uansett at det først er de siste årene 22. juli har begynt å bli et tema i skolen, gjennom at det spesifikt nevnes i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Her er det interessant å vise til Anker og von der Lippe (2015, s. 94) som konkluderer i sin studie med at det hadde vært lite fokus på 22. juli i skolen, et poeng de gjentar i Anker og von der Lippe (2016, s. 261). De kobler det til at det har vært vanskelig å finne tid til å prioritere det, manglende kompetanse i å undervise i kontroversielle temaer, nærheten i tid og at den nasjonale debatten om emnet ikke har hatt noen klar ideologisk forankring. De mener at debatten om 22. juli har vært preget av en harmoniserende retorikk. Dette kan i sin tur kobles til Ezzati og Erdal (2017, s. 363), som skriver at en konsensusorientert tilnærming til 22. juli slo rot raskt etter terrorangrepene. Poengene til Anker og von der Lippe og Erdal og Ezzati kan finnes igjen i analysen min, der både kontroversielle temaer og diskusjonen om i hvor stor grad oppleggene er preget av en konsensusholdning eller ikke, står sentralt.

Videre skriver Hsieh og Shannon (2005, s. 1279) at konvensjonell innholdsanalyse er kjennetegnet av at man tar utgangspunkt i dataene for å utvikle koder og kategorier, ikke i teorien. Både Hsieh og Shannon (2005, s. 1279) og Grønmo (2004, s. 51) kaller dette for en induktiv tilnærming. Grønmo (2004, s. 51) skriver videre at dette er en vanlig tilnærming når det er lite forskning på området fra før.

Her skiller konvensjonell innholdsanalyse seg klart fra teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh og Shannon, 2005, s. 1281), der man utvikler koder og kategorier basert på allerede eksisterende teori – en deduktiv tilnærming. Nå skal det sies at det ikke er et vanntett skott mellom disse to

tilnærmingene. Selv om jeg tok utgangspunkt i dataene når jeg utviklet kodene og kategoriene jeg bruker i analysen, så var jeg allerede i gang med å jobbe med litteraturen og var ikke upåvirket av den. Grønmo (2004, s. 50) skriver også at det er vanlig å gå fram og tilbake mellom teori og empiri. Min tilnærming er altså ikke gjennomført induktiv eller deduktiv, men heller abduktiv (Timmermans & Tavoroy, 2012, s. 168), der jeg har gått fram og tilbake mellom teori og empiri før jeg endelig landet hvilke koder og kategorier jeg baserte meg på. For eksempel legger både jeg og Lenz (2018) stor vekt på demokrati, og koblingen til kontroversielle temaer finnes både i Anker og von der Lippe (2016) og Sætra (2018). Her kommer den fleksibiliteten som Hsieh og Shannon knytter til konvensjonell innholdsanalyse, til syne.

Forholdet til teorien fortjener litt ekstra fokus. Hsieh og Shannon (2005, s. 1279) skriver at teorien brukes i analysedelen i studier som bruker konvensjonell innholdsanalyse. Mitt mål med denne oppgaven er ikke å drive noen stor teoriutvikling, men heller bruke den eksisterende teorien for å diskutere tre konkrete undervisningsopplegg. Når Grønmo (2004, s. 51) skriver at induktiv koding kan brukes for å drive teoriutvikling, nøyer jeg meg med å vise at eksisterende teori kan brukes for å få en større forståelse for det fenomenet jeg undersøker.

3.5 Valgene underveis

I denne delen av kapittelet gjør jeg rede for hvilke valg jeg har gjort underveis i arbeidet med oppgaven. Jeg forklarer hvilket utvalg av data jeg baserer meg på og begrunner hvorfor jeg har valgt akkurat disse dataene. Deretter drøfter jeg i hvor stor grad funnene jeg har gjort i dataene kan generaliseres. Deretter forklarer jeg valgene jeg har gjort i analyseprosessen, før jeg drøfter oppgavens reliabilitet og validitet.

3.5.1 Utvalg

Rammene for en masteroppgave på 30 poeng setter en grense for hvor mye datamateriale jeg kan analysere. I tillegg fører et kvalitativt forskningsdesign med seg noen begrensinger i seg selv. Patton (1999, s. 1197) peker på disse tre: (1) begrensinger i hva slags data som velges ut for analyse i en gitt situasjon, (2) begrensinger i hva slags data som er tilgjengelig når forskeren driver med innsamling og (3) hva slags datamateriale som samles inn vil også påvirke hva forskeren finner.

Disse begrensingene har hatt betydning for min oppgave. Jeg forholdt meg til data som var tilgjengelige på 22. juli-senterets digitale læringsplattform første halvår 2021, og planen var først å analysere hele denne plattformen. I tillegg ønsket jeg også å analysere NDLA sin ressurs om 22. juli. I arbeidet viste det seg derimot at dette ville bli alt for mye data å jobbe

med. Som jeg var inne på over, endte jeg med å velge ut tre opplegg. Det var ett opplegg til som hadde demokratisk medborgerskap som et av flere oppgitte temaer, men jeg lot være å inkludere dette fordi det sto i opplegget at det var erstattet av et annet, med navn *Samtalen om 22. juli*. Dette opplegget fant jeg ikke i oversikten over de tilgjengelige undervisningsoppleggene.

Som Patton (1999, s. 1197) skriver, så vil utvalget påvirke hva jeg finner. At jeg valgte demokratisk medborgerskap som kriterium for hvilke undervisningsopplegg jeg valgte å analysere, gjør naturlig nok at funnene er preget av et stort fokus på dette, noe som kommer til syne i tabell 2. Å analysere samtlige opplegg ville gitt meg mulighet til å få en større bredde i datamaterialet med tanke på datatriangulering, men ville samtidig tatt mer tid og krevd mer plass. Ved å begrense meg til opplegg som tar opp demokratisk medborgerskap knytter jeg meg til et tema som blir løftet fram i Fagfornyelsen som et fagovergripende tema. Tanken er at det vil gjøre det ekstra aktuelt å velge disse oppleggene i en undervisningssituasjon, og det gjør dem ekstra interessante å studere.

I gjennomføringen av datainnsamlingen peker Grønmo (2016, f. 177ff) på tilgjengelighet, relevans, autenticitet og troverdighet som temaer som må vurderes. Etter min mening kan datamaterialet mitt krysse av på alle disse punktene. Oppleggene jeg har analysert er lett tilgjengelige på 22. juli-senterets hjemmeside, og det er vanskelig å argumentere mot at de er relevante for problemstillingen. Med tanke på at det er 22. juli-senteret selv som har skrevet tekstene, så er det vanskelig å trekke tekstenes troverdighet i tvil. Dette spiller også inn på reliabilitet og validitet, noe jeg tar for meg lengre ut i kapittelet.

Utvalget jeg har valgt er et såkalt strategisk utvalg, noe Grønmo (2004, s. 103) beskriver som et utvalg som ikke er basert på tilfeldig innsamling av data, men heller på en vurdering av hvilke data som er relevante for å svare på problemstillingen.

3.6 Generalisering

I dette underkapittelet drøfter jeg i hvor stor grad funnene mine kan generaliseres.

Generalisering i kvalitative studier skiller seg fra generalisering i kvantitative studier gjennom at man tar utgangspunkt i en teoretisk forståelse av det som beskrives, og kalles teoretisk generalisering. Poenget med denne formen for generalisering er todelt. Det handler dels om å resonnerer seg fram til begreper og hypoteser som er relevante for en større samling data enn det forskeren har studert, og med det drive en form for teoriutvikling. I tillegg til det handler

teoretisk generalisering om å studere et utvalg data for å utvikle en helhetlig forståelse for konteksten som dataene hører til. (Grønmo, 2004, s. 102).

Jeg har ikke hatt som mål å gi et endelig svar på hvordan undervisning om 22. juli foregår i dag eller bør foregå, selv om jeg håper at oppgaven kan leses som et empirisk fundert innspill til en slik debatt. Målet med oppgaven er å vise hvordan 22. juli framstilles i de tre konkrete oppleggene jeg analyserer, og drøfte funnene i lys av relevant teori. Det gjør at jeg nok ligger betydelig nærmere det siste formålet med teoretisk generalisering, altså å studere et utvalg data for å skaffe mer kunnskap om konteksten dataene er en del av. I mitt tilfelle gjelder det undervisning om 22. juli generelt, og 22. juli-senterets opplegg spesielt.

Selv om jeg ikke har hatt som ambisjon å utvikle nye teorier, så har oppgaven likevel en forankring i teori om demokratisk medborgerskap og undervisning om kontroversielle temaer. Jeg har også trukket inn litteratur som handler spesifikt om terrorangrepet 22. juli. I tillegg til å si noe om hvordan et utvalg av 22. juli-senterets ressurser vektlegger ulike perspektiver ved terrorangrepet, kan oppgaven også si noe om hva undervisning i demokrati, medborgerskap, kontroversielle temaer og terrorisme generelt kan handle om.

3.7 Analyseprosessen

Tema	Kategori/stikkord
Stedsfokuset	Regjeringskvartalet, Høyblokka, G-blokka, Høyblokka, åpenhet og fellesskap, minnekultur, kollektiv hukommelse, minne og historielandskap
Demokratifokuset	Ordsiftet, antidemokratiske handlinger, demokrati, åpenhet, konspirasjonsteorier, ta til motmæle
Ideologifokuset	«Oss og dem», autoritær, menneskeverd, trussel, ytre og indre fiende, høyreekstremisme, ekstremisme, ytterkant, «viljen til å bruke vold», Eurabia, antifeminisme (naturlig kjønnsorden, patriarkat, tradisjonelle familiestrukturer), konspirasjonsteorier, radikalisert, vold.

Beredskapsfokuset	Beredskap, beredskapstroppen, helse, brann, politi, nødnett, riksalarm, beredskapssenter, kritiske hendelser, bilbombe, lovendringer.
-------------------	---

Analyseprosessen begynte med at jeg samlet inn dataene fra 22. juli-senterets hjemmeside.

Siden oppleggene består av både skrevet tekst, bilder og videoer, valgte jeg å transkribere alt inn i et Word-dokument. Dette ga meg muligheten til å gå nøye gjennom dataene og bli kjent med dem, før jeg begynte på selve kodingen. Jeg gjennomførte kodingen manuelt, gjennom at jeg skrev ut Word-dokumentet med dataene og kodet for hånd i dokumentet. I den første delen av kodingen hadde jeg en induktiv tilnærming, der jeg lette etter interessante stikkord og temaer. Dette ledet fram til de fire «fokusene» jeg har listet opp i tabellen over.

I neste fase gikk jeg gjennom dataene på nytt, men denne gangen med en mer deduktiv tilnærming. Her identifiserte jeg kontroversielle temaer og demokratisk medborgerskap som temaer jeg ville drøfte nærmere i den siste delen av analysen.

3.8 Reliabilitet og validitet

I dette underkapittelet drøfter jeg reliabiliteten og validiteten til dataene jeg har jobbet med i oppgaven. Her legger jeg vekt dataenes pålitelighet, kvalitet og drøfter hvilken relevans de har for oppgaven.

Reliabilitet handler ifølge Everett og Furseth (2012, s. 135) om dataene er pålitelige og av hvor god kvalitet de er. Everett og Furseth (2012, s. 135) skriver at reliabilitet også kan handle om kildene, og nevner dokumenter som et av flere eksempler på slike kilder. Validitet handler ifølge Everett og Furseth (2012, s. 135) om utvalget og innsamlingen av dataene. Her er spørsmålet hvilken relevans dataene jeg har valgt ut har for det jeg har ønsket å studere, og om utvalget kunne vært annerledes på noen måte.

3.8.1 Reliabilitet

Problemstillingen jeg har valgt for oppgaven går på hvordan terrorhandlingene 22. juli fremstilles i undervisningsmaterialet hos 22. juli-senteret. Siden jeg valgte å peke på 22. juli-senteret allerede i problemstillingen, så begrenset det naturlig nok datatilfanget til det jeg kunne finne hos senteret. 22. juli-senteret som institusjon spesialiserer seg på å formidle kunnskap om, og å forvalte minnet etter, 22. juli 2011. Det gjør at de og oppleggene deres scorer høyt på pålitelighet.

Grønmo (2016, s. 241) knytter reliabilitet til innsamlingen av datamaterialet og utformingen av undersøkelsen. Reliabiliteten er lav hvis variasjonen i resultatene i stor grad er preget av

hvordan datamaterialet ble samlet inn og hvordan undersøkelsen er utformet, mens den er høy hvis variasjonene faktisk skyldes reelle forskjeller mellom dataene. Her er det verdt å kommentere at de fleste kodene og kategoriene jeg identifiserte finnes i alle tre oppleggene. Det er naturlig å tenke seg at det skyldes at jeg spesifikt valgte ut opplegg som hadde demokratisk medborgerskap som et oppgitt tema. Unntaket er den kategorien som jeg har valgt å kalle «beredskapsfokuset». Denne kategorien identifiserte jeg bare i opplegget «Minne og læring i Regjeringskvartalet».

Patton (1999, s. 1190-1193) tar for seg flere teknikker for å øke kvaliteten på kvalitative analyser. I tillegg til forskerrollen, som jeg drøfter i underkapittelet om forskningsetikk, handler dette om å teste alternative forklaringer i analysen, se etter funn som ikke passer inn i det overordnede mønsteret i analysen og triangulering.

I korte trekk definerer Patton (1999, s. 1192) triangulering som å ha flere tilnærminger til forskningen, og ikke låse seg til én tilnærming. Han peker på flere måter å gjøre dette på: (1) metodetriangulering, altså å bruke flere metoder for å svare på problemstillingen, (2) kildetriangulering gjennom å bruke flere kilder, (3) analytikertriangulering gjennom at flere jobber med det samme og (4) metode- eller teoritriangulering ved at flere metoder eller teoretiske perspektiver benyttes for å analysere dataene. I denne oppgaven er det særlig kildetriangulering og teoritriangulering som er relevant. Jeg har valgt ut flere undervisningsopplegg og i analysen tilnærmer jeg meg dem gjennom både teori om kontroversielle temaer og teori om demokratisk medborgerskap.

3.8.2 Validitet

Når det gjelder kvalitet og har jeg ikke sett noen grunn til å trekke kvaliteten på de oppleggene jeg analyserer i tvil. Siden jeg nevner 22. juli-senteret spesifikt i problemstillingen er de tre oppleggene jeg har valgt åpenbart relevante. Motivasjonen for å velge nettopp disse dataene vært at 22. juli-senteret har spisskompetanse på sitt felt, og at det gjør oppleggene de har publisert attraktive og relevante for lærere som skal undervise om 22. juli. Det er derimot verdt å merke seg at det utvalget av data som jeg har gjort, bare utgjør en liten del av det som er tilgjengelig på 22. juli-senterets hjemmeside. Under normale forhold er det også mulig å besøke senteret, og de har også et fysisk undervisningstilbud. Alt dette utgjør en kontekst som de tre oppleggene jeg har valgt må forstås i lys av.

3.9 Forskningsetikk

Hvilke data og hvordan de samles inn har betydning for hvilke forskningsetiske hensyn man må ta. Jeg har valgt å forholde meg til såkalte «grønne» data, altså data som er åpent

tilgjengelig og som ikke inneholder personvernopplysninger. Hensyn som anonymisering og sikker oppbevaring av dataene har derfor ikke vært relevante for meg. Jeg har derimot vært nødt til å ta forskningsetiske hensyn på andre områder, noe som jeg forklarer nærmere nedenfor.

Grønmo (2016, s. 32) skriver at samfunnsvitenskapene blir regulert av flere normer, og disse normene til sammen utgjør forskningsetikken. Han refererer til Mertons (1973) fire normer, offentlighet, forskningen som organisert skepsis, forskningens uavhengighet og forskningens universalisme. Offentlighet handler om at forskningen skal foregå i full åpenhet og publiseres, organisert skepsis handler om at man stadig skal revurdere hva som er sant og ikke, basert på drøfting og beviser. Uavhengighet handler om at forskningen ikke skal være bundet av spesielle grupper i samfunnet og forskeren skal heller ikke ha motiver som er ikke-vitenskapelige. Denne normen omfatter også friheten til å publisere forskningen. Den fjerde normen, universalisme, handler om at vurderingen av forskningen skal ta utgangspunkt i faglige kriterier, ikke personlige egenskaper eller andre sider ved forskeren.

Videre peker Grønmo på tre andre normer: originalitet, ydmykhet og redelighet. Originalitet handler om at forskningen skal bidra med ny kunnskap og forståelse rundt temaet som forskes på, og at det ikke skal være plagiat. Ydmykhet handler om at den som forsker skal være gjøre det klart hva som begrenser hans eller hennes kompetanse. Til slutt er redelighet et «generelt moralsk krav som er særlig viktig i vitenskapen, der sannhetsforpliktelsen tillegges avgjørende betydning» (Grønmo, 2004, s. 32). I det videre gjør jeg rede for hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt i arbeidet med oppgaven.

3.10 Forskerrollen

Det er særlig to av disse punktene jeg ønsker å drøfte, nemlig uavhengighet og ydmykhet. Begge spiller inn på forskerrollen jeg har hatt. Patton (1999, s. 1198) skriver at bevissthet rundt forskerrollen er viktig i kvalitative studier fordi i slike studier er det forskeren selv som er «instrumentet» i slike studier, og at kvalitativ analyse er en kreativ prosess der forskeren selv spiller en betydelig rolle i selve analysen (Patton, 1999, s. 1190; Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Jeg har for eksempel ikke kunne bruke analyseprogrammer som SPSS eller R for å analysere dataene jeg har jobbet med. Her ligger det en link til vitenskapsteorien som jeg vil kommentere kort (Bratberg, 2017, s. 17-18). Den varianten av innholdsanalyse som jeg har valgt er preget av den språklige vendingen i samfunnsvitenskapene, som satte fokus på tolkning framfor å komme fram til allmenne årsakssammenhenger. På bakgrunn av det er det derfor verdt å merke seg at jeg har vært aktiv i både AUF og Arbeiderpartiet, diskutert 22. juli

i leserinnlegg og besøkt Utøya flere ganger. Jeg var ikke politisk aktiv i 2011, og ble heller ikke personlig berørt av terroren.

I arbeidet med oppgaven har jeg vært opptatt av hvilken tilnærming jeg har til temaet 22. juli. Jeg har forsøkt å ha en akademisk tilnærming til det gjennom å sette meg inn i forskningen om temaet, og jobbe fram forskningsspørsmål og problemstilling på bakgrunn av det. Resultatet av det er at jeg har valgt å fokusere på demokrati og medborgerskap og kontroversielle temaer. Disse temaene har også flere andre lagt vekt på, for eksempel har både Aune (2019) og Anker og von der Lippe (2015) koblet undervisning om 22. juli til demokrati og medborgerskap, mens Anker og von der Lippe (2016) knytter det til undervisning i kontroversielle temaer. Fokuset på demokratisk medborgerskap i litteraturen hadde også betydning for utvalget av data. Der valgte jeg ut undervisningsopplegg som hadde demokratisk medborgerskap som et av flere oppgitte temaer.

Punktet om ydmykhet handler som sagt om å være bevisst på hvilke begrensinger man har med tanke på kompetanse. Jeg har ikke hatt som ambisjon å drive med noen utstrakt teoriutvikling, men har vært opptatt av å få fram det jeg mener er interessante sider ved dataene jeg har analysert. For å få fram fokuset på dataene valgte jeg først å kode dataene induktivt, og deretter bruke teorien for å systematisere kodene og kategoriene jeg kom fram til i den sammenhengen. For å balansere det, så har jeg gjennom studiene på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo fått en bred innføring i forskjellige samfunnsvitenskapelige og utdanningsvitenskapelige fag. Spesielt vil jeg trekke fram emnet SDID4002 – Samfunnsfagdidaktikk: å utdanne til deltakelse, der demokrati og demokratilæring er sentrale temaer (Universitetet i Oslo, 2021).

Jeg har også vært oppmerksom på at min oppgave ikke er helt ulik Julian Aune (2019) sin. Vi jobber begge med tekst fra 22. juli-senteret og legger vekt på demokratisk medborgerskap. Derfor har jeg vært opptatt av at min oppgave skal ha en litt annen tilnærming. Det har jeg prøvd å oppnå gjennom å basere meg på et bredere utvalg data enn det Aune har gjort, i tillegg til at kontroversielle temaer er mer fremtredende i min oppgave.

Både Grønmo (2004) og Everett og Furseth (2012) peker på at publisering av dataene også handler om forskningsetikk, slik at interessante funn ikke blir hemmeligholdt. Det punktet regner jeg som oppfylt, siden masteroppgaven blir tilgjengelig for offentligheten gjennom DUO.

5 Analyse

I denne delen av oppgaven presenterer og diskuterer jeg funnene jeg har gjort i arbeidet med å analysere dataene. Jeg presenterer først kodeskjemaet, med kodene og kategoriene jeg kom fram til i kodingen, og kontrasterer dette opp mot Lenz (2018) sine fire narrativer. Deretter besvarer jeg de ulike forskningsspørsmålene jeg har jobbet med.

5.1 Forskningsspørsmålene

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven handler om hvordan 22. juli presenteres i et utvalg av 22. juli-senterets undervisningsopplegg. Her bryter jeg hovedproblemstillingen ned i to mer spesifikke forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene henger sammen med kodingen og kategoriseringen jeg har gjort. Jeg gjør rede for de fire forskjellige kategoriene jeg kom fram til i kodingsprosessen, og sammenlikner den inndelingen jeg har kommet fram til med de fire narrative Lenz (2018) presenterer. Drøftingen av dette forskningsspørsmålet utgjorde den første fasen av analysen. Dette er den bredeste delen av analysen, og det er her den induktive tilnærmingen skinner lettest gjennom. Her merket jeg meg to smalere temaer, som jeg tar for meg i analysens andre fase:

- Kontroversielle spørsmål og motsetningsorienterte versus konsensusorienterte tilnærminger.
- Demokratisk medborgerskap.

Det første forskningsspørsmålet er knyttet til kontroversielle spørsmål. Det lyder som følger: «Tar oppleggene for seg mulige kontroversielle spørsmål, og fremstilles slike spørsmål som kontroversielle spørsmål?» Dette forskningsspørsmålet knytter seg også til Ezzati og Erdal (2018), som setter opp et kontinuum mellom motsetningsorienterte tilnærminger og konsensusorienterte tilnærminger. I drøftingen av dette forskningsspørsmålet prøver jeg å svare på om oppleggene fremmer en konsensusorientert tilnærming til 22. juli, eller om de

også gir rom for å se på motsetninger og uenigheter i forbindelse med temaet. Dette knytter jeg også til Lenz´ skille mellom den konsensuspregede kjærlighetsfortellingen og den mer åpne demokratifortellingen.

Det andre forskningsspørsmålet knytter seg til hvordan oppleggene kan brukes for å ta opp temaet demokratisk medborgerskap. Dette spørsmålet er som følger: «Hvordan kan oppleggene brukes for å jobbe med demokratiundervisning?» Å se nærmere på dette er motivert av at demokratisk medborgerskap er et overordnet tema i alle tre oppleggene, i tillegg til at det er et fagovergripende tema i Fagfornyelsen. Her bruker jeg de tre tilnærmingene til undervisning i demokratisk medborgerskap som Stray (2012) beskriver som et analytisk verktøy, og drøfter hvordan oppleggene kan brukes for å lære om, for og gjennom demokrati. Her ligger det en link tilbake til kontroversielle spørsmål, siden Sætra (2018) argumenterer for at kontroversielle spørsmål kan kobles til alle de tre tilnærmingene til demokratiundervisning. I drøftingen bruker jeg denne linken for å knytte de to forskningsspørsmålene sammen.

I drøftingen av dette forskningsspørsmålet kommer jeg også inn på Breiviks ideologi. Syse (2016) skriver at de læreverkene han har analysert, så er det lite fokus på antisemittisme. Etter hans mening gjør det det vanskeligere for elevene å forstå nazismen og holocaust fullt ut. Selv om Breivik ikke kan beskrives som noen nazist i klassisk forstand, er det likevel enighet om å kategorisere ham som høyreekstrem (Sørensen, Hagtvedt og Steine, 2012, s. 7). For Breivik er det derimot ikke jødene som er den store fienden, men heller muslimene og hjemlige politikere som ikke hindrer innvandring fra muslimske land (Sørensen, 2012, s. 18). Jeg prøver å vise hvordan undervisningsoppleggene fremstiller Breiviks ideologi som uforenelig med demokratiet, og argumenterer for at dette motsetningsforholdet kan brukes for å styrke det Stray (2012, s. 22) kaller «elevenes demokratiske beredskap», altså elevenes forståelse for og tro på demokratiet.

5.2 Kodeskjema

Kategori	Koder/stikkord
Stedsfokuset	Regjeringskvartalet, Høyblokka, G-blokka, Høyblokka, åpenhet og fellesskap, minnekultur, kollektiv hukommelse, minne og historielandskap.

Demokratifokuset	Ordskiftet, antidemokratiske handlinger, demokrati, åpenhet, konspirasjonsteorier, ta til motmæle, straffelov, tilregnelig(het), rettssaken, psykisk syk, straff, forvaring
Ideologifokuset	«Oss og dem», autoritær, menneskeverd, trussel, ytre og indre fiende, høyreekstremisme, ekstremisme, ytterkant, «viljen til å bruke vold», Eurabia, antifeminisme (naturlig kjønnsorden, patriarkat, tradisjonelle familiestrukturer), konspirasjonsteorier, radikalisert, vold.
Beredskapsfokuset	Beredskap, beredskapstroppen, helse, brann, politi, nødnett, riksalarm, beredskapssenter, kritiske hendelser, bilbombe, lovendringer.

5.3 Hva legges vekt på i oppleggene?

I arbeidet med kodingen og kategoriseringen av dataene, trakk jeg ut fire kategorier. Disse har jeg kalt stedsfokuset, demokratifokuset, ideologifokuset og beredskapsfokuset. Her gjør jeg rede for hva disse går ut på, og sammenlikner dem med Lenz (2018) sine narrativer. Målet med å trekke inn narrativene, er å bruke dem til å kaste lys på hvilke sider ved terroren som det blir lagt vekt på i oppleggene. Her ser jeg særlig på hvordan de forskjellige

5.3.1 Stedsfokuset

Stedsfokuset kommer til syne i oppleggene *Minne og læring i Regjeringskvartalet og Åstedene*, opplegg som begge knytter seg direkte til konkrete steder allerede i navnet. I drøftingen av dette fokuset deler jeg det opp i tre deler. Først viser jeg hvordan oppleggene konstruerer en klar link mellom konkrete steder og det norske demokratiet, deretter hvordan den konkrete rettssaken mot Breivik knyttes til demokratiet på et mer overordnet nivå, og til slutt hvordan minnstedene framstilles. Tabellen under viser hvilke tekster som omfattes av stedsfokuset, og i hvilke opplegg vi kan finne dem.

Tekst	Opplegg
Regjeringskvartalet	Minne og læring i Regjeringskvartalet Åstedene
Minnesteder og debatt	Minne og læring i Regjeringskvartalet

Introduksjonsfilm	Minne og læring i Regjeringskvartalet
1-G-blokka	Minne og læring i Regjeringskvartalet
2-Relocating the Past: Ruins for the Future	Minne og læring i Regjeringskvartalet
3-Høyblokka/4-Y-blokka	Minne og læring i Regjeringskvartalet
5-Det midlertidige nasjonale minnestedet etter 22. juli 2011	Minne og læring i Regjeringskvartalet
6-Grass Root Square	Minne og læring i Regjeringskvartalet
7-Tinghuset	Minne og læring i Regjeringskvartalet
Tilregnelighetsspørsmålet	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Forslag til tematikker som kan diskuteres	Minne og læring i Regjeringskvartalet
AUFs hjerte – Utøyas politiske historie	Åstedene
Introduksjon	Åstedene
Film om Regjeringskvartalet	Åstedene
Film om Utøya	Åstedene
Oppgaver om Regjeringskvartalet og Utøya	Åstedene
Oppgaver om minnestedene	Åstedene

5.3.1.1 Sted og demokrati

Oppleggene legger stor vekt på å gjøre elevene kjente med stedene der terroren rammet helt konkret, altså Regjeringskvartalet i Oslo og Utøya i Hole. I analysen var det slående i hvor stor grad de konkrete stedene kobles til det norske demokratiet. Opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet* tar for seg sju steder, og knytter dem til et sett med stikkord (22. juli-senteret, 2021b, «Forslag til tematikker som kan diskuteres (til læreren)». Stikkordene er en god inngang til hvilke overordnede temaer de konkrete stedene knyttes til. Det følgende er et utdrag fra dette:

1-G-blokka: Anders Behring Breiviks antifeminisme, likestilling og stemmerett, allmenn stemmerett, unionsoppløsning.

2-Relocating the Past: Ruins for the Future: Media, et ubekymret Norge? Minnekultur, kunst.

3-Høyblokka: Motstandskraft, demokratiske verdier, åpenhet og tillit, sikkerhet.

4-Y-blokka: Arkitektur, historie, kunst.

5-Det midlertidige nasjonale minnestedet etter 22. juli 2011: Etterlatte og overlevende, sorg, norsk historie, minnekultur.

6-Grass Root Square: Engasjement, fellesskap, verdier som ble truet, demokrati, tilhørighet.

7-Tinghuset: Rettssakene, 2012 (Den offentlige påtalemyndighet mot Breivik), 2016 (Breivik mot Staten v./ Justis- og beredskapsdepartementet) og 2017 (Staten v./ Justis- og beredskapsdepartementet mot Breivik), rettssikkerhet, utilregnelighet, forvaring, rettferdighet (22. juli-senteret, 2021b, «Forslag til tematikker som kan diskuteres (til læreren)»).

I introduksjonsfilmen til opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet* får vi se hvordan opplegget legger vekt på hvilken rolle det konkrete stedet spiller i demokratiet:

Hei, og velkommen til 22. juli-senteret sitt undervisningsopplegg som heter *Minne og læring i Regjeringskvartalet*. Gjennom dette her opplegget så vil dere bli tatt gjennom Regjeringskvartalets minne- og historielandskap, og vi får se ulike steder som viser litt av hva slags demokrati vi er.

Regjeringskvartalet har en lang og innholdsrik historie, og den reflekteres i hvordan dette kvartalet ser ut. Vandrer man rundt her, så ser man egentlig et lappeteppes av ulike typer bygg som egentlig ikke helt gir mening. Men i virkeligheten så er det sånn at hvert enkelt bygg og hvert enkelt område i dette kvartalet her forteller oss noe interessant om demokratiets historie.

Regjeringskvartalet sier også noe om det som rammet oss 22. juli 2011. Både gjennom ødeleggelsene, men også gjennom minnestedet. Og det vil også si noe om hva slags vei vi har å gå for å bygge videre på demokratiet som vi er så stolte av. (22. juli-senteret, 2021b).

Utdraget viser hvordan sted og demokrati flyter sammen, særlig gjennom formuleringen «ulike steder som viser litt av hva slags demokrati vi er». Den samme koblingen mellom sted og demokrati finner vi i den delen av opplegget som handler om G-blokka. Her trekkes det linjer tilbake til unionsoppløsningen i 1905:

Sånn at da dette bygget ble reist, så representerte det på mange måter en ny tid for Norge, for det norske demokratiet og også Regjeringskvartalet (22. juli-senteret, 2021b, «1-G-blokka»).

Et par andre eksempler finner vi i teksten om Høyblokka og Y-blokka (22. juli-senteret, 2021b, «3-Høyblokka/4-Y-blokka»). Opplegget forklarer at disse byggene «skulle representere demokratiske verdier som åpenhet og tilgjengelighet». Teksten poengterer også at for å oppnå dette målet ble mye av kunsten satt på utsiden av byggene, så den var tilgjengelig for offentligheten (22. juli-senteret, 2021b, «3-Høyblokka/4Y-blokka»).

I diskusjonsoppgaven knyttet til Høyblokka og Y-blokka, blir koblingen mellom sted og demokrati oppsummert på denne måten:

Høyblokka og Y-blokkas utforming og kunstpryd skulle gjenspeile et åpent og inkluderende Regjeringskvartal. Høyblokka var også det første målet for terrorangrepet 22. juli 2011. Blant de som ble rammet var ansatte i staten, folkevalgte politikere og politisk engasjerte ungdom på sommerleir på Utøya (22. juli-senteret, 2021b, «3-Høyblokka/4-Y-blokka»).

Teksten om Tinghuset legger vekt på at den norske rettsstaten ble utfordret. Å gi Breivik en rettssak som var i tråd med rettsstatens prinsipper blir framstilt som en måte å beskytte demokratiet og rettsstaten, noe som kommer til syne i dette utdraget fra diskusjonsoppgaven knyttet til den delen av opplegget som handler om rettssaken:

Rettsaken mot Breivik som fant sted i Oslo tingrett mellom april og juni i 2012 satte rettssystemet på prøve. Flere har hevdet at det norske rettssystemet besto prøven.

«Et argument for dette har vært – og vi låner det gjerne, for det bærer stor klokskap; Breivik dehumaniserte sine ofre. Vi må aldri svare med å dehumanisere Breivik. *Han angrep vårt demokrati og vår rettsstat, og vi fortsetter å bruke den samme rettsstatens prinsipper overfor ham* (regjeringsadvokat Adele Matheson Mestad, fra Breiviks søksmål mot staten for de han mente var brudd på menneskerettighetene i fengselet, 18. mars 2016).

Hvilke refleksjoner gjør Regjeringsadvokaten seg om rettsstaten og hvordan den burde behandle Breivik? *Hvordan hadde vi eventuelt ikke beskyttet rettsstaten om vi hadde*

behandlet terroristen annerledes? (22. juli-senteret, 2021b, «7-Tinghuset», mine uthevinger).

Det er et par ting som er verdt å legge merke til i dette tekstutdraget. For analysen sin del er det mer interessant at «rettsstaten» og «demokratiet» ses på som to sider av samme sak, noe som kommer til syne i regjeringsadvokatens sitat. Dette følges opp i neste avsnitt, der det slås fast at å slurve med de normene som gjelder for en rettssak i et demokrati, ville vært et angrep på rettsstaten. Dette sier noe om hvilket verdisyn som kommuniseres, og det er i sin tur et poeng jeg jobber videre med i den delen av analysen som handler om demokratisk medborgerskap.

Til slutt i opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet*, under avsnittet «Forslag til tematikker som kan diskuteres (til læreren), knyttes disse stikkordene til rettssaken og tinghuset: Rettssakene i 2012, 2016 og 2017, rettssikkerhet, tilregnelighet og utilregnelighet, forvaring og rettferdighet. Tilregneligheten, som var et av de store stridsspørsmålene under rettssaken i 2012, blir det gjort rede for i fordypningsteksten «Tilregnelighetsspørsmålet» (22. juli-senteret, 2021a, «Tilregnelighetsspørsmålet»). Tilregneligheten er interessant i seg selv, men en grundig analyse av den debatten faller utenfor rammene for denne oppgaven.

Opplegget *Åstedene* (22. juli-senteret, 2021c) er allerede i navnet knyttet til stedene der terrorangrepene fant sted. Innholdet overlapper delvis med *Minne og læring i Regjeringskvartalet* (22. juli-senteret, 2021b), siden fordypningstekstene «Regjeringskvartalet», «Høyreekstremisme», «Konspirasjonsteorien Eurabia», «Arbeiderpartiet i konspirasjonsteoriene», «Antifeminisme», og «Minnesteder og debatt» er inkludert i begge oppleggene. Unikt for dette opplegget er fordypningsteksten om Utøya, filmen om Regjeringskvartalet og filmen om Utøya.

I teksten «AUFs hjerte – Utøyas politiske historie» i opplegget *Åstedene* (22.-juli-senteret, 2021c) forklares historien bak Utøya, og det trekkes linjer tilbake til 30-tallet. Øya beskrives som liten, men allikevel som en viktig arena. Tidligere statsminister Jens Stoltenberg siteres på denne måten: «Utøya er et av de viktigste stedene i norsk politikk, og et av stedene som har preget norsk politikk mest de siste årene. Om sommeren er Utøya Norges viktigste talerstol» (22. juli-senteret, 2021c, «AUFs hjerte – Utøyas politiske historie»). Mot slutten av opplegget tegnes det opp en klar link til demokratilæring:

Tusener forbinder Utøya først og fremst med bekymringsløs ferie, sol bading og sommer. *Øyas kanskje viktigste misjon har vært at ungdom har fått innsikt i*

demokratiarbeid og økt politisk engasjement, og deretter tatt erfaringene med seg videre i livet. De røde trådene i Utøyas historie har vært ungdommelig engasjement, kultur, internasjonalisme, mangfold, toleranse og demokrati. Det er grunn til å tro at det vil prege Utøya også i årene som kommer (22. juli-senteret, 2021c, «AUFs hjerte – Utøyas politiske historie», mine uthevninger).

5.3.1.2 Minnestedene

Minnestedene etter 22. juli 2011 presenteres i oppleggene *Minne og læring i Regjeringskvartalet* og *Åstedene*. Det er snakk om tre typer minnesteder: det midlertidige i Regjeringskvartalet, det nasjonale minnesmerket i Hole kommune og de forskjellige minnestedene rundt om i de berørte delene av landet. E

I drøftingen av stedsfokuset, er det flere ting som er interessante. Først og fremst finner vi at det blir kommunisert en sterk kobling mellom sted og demokrati, noe vi ser tydelig i utdragene fra tekstene som handler om Regjeringskvartalet og Utøya. Dette gjør det naturlig å knytte stedsfokuset til det Lenz (2018) kaller demokratifortellingen

Tekstene om det midlertidige nasjonale minnestedet og kunstinstallasjonene «Grass Root Square» og «Relocating the Past: Ruins for the Future» tar også for seg demokrati, men disse stedene er forskjellige fra de andre. En kunstinstallasjon eller et minnesmerke kan ikke romme politisk virksomhet på samme måte som en øy eller ett kontorbygg. Like fullt kommuniserer de et sett verdier. Her kan Grass Root Square tjene som et eksempel, som opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet* spesifikt knytter til «engasjement, fellesskap, verdier som ble truet, demokrati, tilhørighet».

Det er altså en dobbelthet i stedsfokuset. På den ene siden knyttes stedene til konkrete former for politisk virksomhet. Dette er Regjeringens og statsforvaltningens arbeid i sine lokaler og det partipolitiske arbeidet på Utøya. Den andre siden er knyttet mer til overordnede verdier, som toleranse, minnekultur og engasjement. Denne dobbeltheten kommer jeg tilbake til i analysens fase 2. Der ser jeg dette i sammenheng med det å lære om for, og gjennom demokrati, men trekker også inn innsikter fra drøftingen av det jeg kaller demokratifokuset.

Den sterke koblingen mellom sted og demokrati gjør det naturlig å sammenlikne det med det Lenz (2018) kaller demokratifortellingen.

5.3.2 Demokratifokuset

Demokratifokuset og stedsfokuset har mye til felles, siden drøftingen av stedsfokuset viser at oppleggene knytter sted og demokrati sterkt sammen. Den store forskjellen mellom disse fokusene ligger i at demokratifokuset fanger opp de delene av oppleggene som tematiserer demokrati uten at det er knyttet til et konkret sted. Tabellen under viser hvilke tekster det er snakk om.

Tekst	Opplegg
Gruppe 1 – barnetegning	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Gruppe 2 – dikt	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Oppgave til filmen om Grass Root Square: Erna Solbergs tale fra minnemarkeringen 22. juli 2019	Minne og læring i Regjeringskvartalet

Den lengste teksten, Erna Solbergs tale fra minnemarkeringen i 2019, er egentlig en del av en oppgave knyttet til teksten om Grass Root Square. Grunnen til at jeg har valgt å ikke plassere disse i samme kategori eller fokus, handler om at Erna Solbergs tale i seg selv ikke er knyttet til et sted, men likevel legger stor vekt på demokratiet. Gjennom å analysere denne teksten uavhengig fra stedsfokuset, ønsker jeg å få fram hvordan temaet demokrati blir tatt opp, selv om Solbergs tale i seg selv ikke er knyttet direkte til et sted.

Talen åpner med at Solberg tar opp dette spørsmålet: «Hva vil det si å ikke glemme? Hva mener vi når vi sier `aldri mer 22. juli?´» (Solberg, 2019). Deretter går hun videre til å peke på at «det som er minner for én generasjon, er historie for den neste» (Solberg, 2019). Her peker Solberg i realiteten på skillet mellom kommunikativt og kulturelt minne, som er en del av det teoretiske grunnlaget for Lenz (2018). Det kommunikative minnet er det folk selv husker, mens det kulturelle minnet er det som har skjedd så langt tilbake i tid at vi har måttet lære om det.

Videre snakker Solberg (2019) om at «nye generasjoner» skal få kjennskap til historien om 22. juli, og at det er bygget en læringsakse fra Hegnhuset på Utøya til Regjeringskvartalet:

[...] For en sekstenåring er det et halvt liv siden 22. juli. Vi skal legge til rette for at nye generasjoner får eierskap til historien som preger deres samtid.

Fra læringscenteret i Hegnhuset – til 22. juli-senteret i Regjeringskvartalet er det bygget en minne- og læringsakse. Hit inviteres skoleelever fra hele landet. Til møter med historier om 77 levde liv. Om overlevelse og om tap. Til refleksjon, diskusjon og dialog om terrorangrepets betydning nå og i fremtiden. (Solberg, 2019)

Her ser vi at Solberg er inne på noe som også Lenz (2018, s. 91) tar opp. I denne sammenhengen er det ikke et skarpt skille mellom det kommunikative og det kulturelle minnet. Hegnhuset og 22. juli-senteret representerer en profesjonalisering av minnet om 22. juli, noe som peker mot det kulturelle minnet, samtidig som det fremdeles finnes mange som har egne minner fra terroren.

Deretter knytter Solberg (2019) 22. juli til større utfordringer som det norske demokratiet møter. Hun peker på et sett med utfordringer: polarisering, falske nyheter, konspirasjonsteorier og «antidemokratiske holdninger». I resten av talen fokuserer hun på å sette opp noen grenser for demokratiet. Breiviks ideologi knyttes til begreper som «hat» og «oss og dem», mens demokratiet knyttes til begreper som «mangfold» og «toleranse».

[...] I terroristens ekstreme tankeunivers var Regjeringskvartalet et legitimt mål. AUF-ungdommenes engasjement, tankegods og fellesskap var en trussel mot hans verdensbilde og hans idé om hva Norge skulle være.

Angrepet mot to moskeer på New Zealand i mars i år, angrepet mot kirkene på Sri Lanka, er fryktelige påminnelser. Om at terroristens ideologi, og forestillingen om et «oss og dem» deles av mange. En av lærdommene fra 22. juli må være å hegne om et Norge hvor mangfold er en styrke, og toleranse en verdi vi kjemper for. (Solberg, 2019).

Videre tar Solberg for seg ytringsfriheten, som hun kaller «en sentral bærebjelke i vårt demokrati» (Solberg, 2019). Også her går det en grense mellom det som er akseptabelt, og det som ikke er det:

I vår opprettet politiet flere saker etter avdekkingen av hatytringer og trusler mot ungdomspolitikere i AUF. Det er bra. At AUFere som overlevde marerittet på Utøya fortsatt mottar drapstrusler er vanskelig å forstå.

Men vi vet at det skjer. Det er uakseptabelt. Ytringsfriheten er en bærebjelke i vårt demokrati. Vi skal tåle debatt, harde fronter og uenighet. Men ingen skal tåle hat, trusler eller sjikane. Ytringer som har til hensikt å skremme mennesker til taushet truer demokratiet. Det skal ikke være farlig å delta. Vi skal fortsette å ta til motmæle, mot hat, hets og stigmatisering.

I årene som kommer skal Regjeringskvartalet gjenreises. Gjenreisningen er viktig for landet vårt. Vi sier: Demokratiet ble angrepet, men ikke beseiret. Vi bevarer spor etter 22. juli i Regjeringskvartalet og på Utøya. For vi kan ikke gjemme bort, og vi skal ikke glemme. (Solberg, 2019)

Mot slutten av talen gjentar Solberg argumentet om at terroren var et angrep på demokratiet: «Terroristen ville ramme demokratiet. De som var på jobb for regjeringen, engasjerte barn og unge på sommerleir. Fremtidens politikere» (Solberg, 2019).

Hvordan skiller så det jeg har valgt å kalle demokratifokuset seg fra det Lenz (2018) kaller demokratifortellingen? Lenz skriver at demokratifortellingen har en «fortidsdimensjon», som hun definerer slik: «Terroren var et angrep mot demokrati og toleranse» (Lenz, 2018, s. 96). Fortidsdimensjonen følges opp av et svar: Vi skal styrke de verdiene som Breivik angrep, og med det vokse som demokrati. Både fortidsfokuset og svaret er gjenkjennelige i dataene. Når Solberg (2019) sier «demokratiet ble angrepet, men ikke beseiret» og «terroristen ville ramme hjertet av demokratiet: de som var på jobb for Regjeringen, engasjerte barn og unge på sommerleir. Fremtidens politikere», så spiller talen hennes videre på fortidsfokuset slik Lenz beskriver det.

Solbergs tale avsluttes på denne måten: «I dag er det tid for sorg og ettertanke. *Hver* dag skal vi kjempe for verdiene som ble angrepet. Det er løftet vi gir. Til de vi mistet – og de som står igjen» (Solberg, 2019, utheving i originalen). Dette likner svært på det Lenz (2018) kaller «svaret» i demokratifortellingen, altså at terroren skal besvares gjennom å styrke de verdiene som ble angrepet.

Solbergs tale berører også en annen side ved Lenz (2018, s. 97) sin demokratifortelling. Hun skriver at Breivik ble påvirket av forskjellige miljøer på nettet, og at demokratifortellingen med det tar opp spørsmålet om hvordan slike miljøer kan begrenses, uten at man gir opp ytringsfrihet som en verdi. I Solbergs tale blir ytringsfriheten anerkjent som en sentral verdi i det norske samfunnet, men grensen trekkes ved «hat, trusler eller sjikane» og «hat, hets og

stigmatisering» (Solberg, 2019). Dette begrunnes på denne måten: «Ytringer som har til hensikt å skremme mennesker til taushet, truer demokratiet».

Knytt dette mot Ezzati og Erdal. Konsensus? Pluralisme? Westheimer og Kahne?

5.3.3 Ideologifokuset

Ideologifokuset handler om hvordan Breiviks ideologi blir framstilt. Tabellen under viser hvor dette fokuset kan finnes i oppleggene:

Tekst	Opplegg
Veier inn i ekstremisme	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Breviks radikaliserings	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Høyreekstremisme	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk Minne og læring i Regjeringskvartalet Åstedene
Konspirasjonsteorien Eurabia	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk Minne og læring i Regjeringskvartalet Åstedene
Arbeiderpartiet i konspirasjonsteoriene	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk Åstedene
Antifeminisme	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk Minne og læring i Regjeringskvartalet Åstedene
Hatmeldinger	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Kompendium	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Marie Simonsens kommentar: «De fortapte menn»	Minne og læring i Regjeringskvartalet

Ideologifokuset rommer tekster som gir et innblikk i Breiviks ideologiske overbevisninger og hva som motiverte ham til å gjennomføre terrorangrepet. Tekstene «Veier inn i ekstremisme» (Ferreira 2020d) og «Breiviks radikaliseringsprosess – noen vanlige forklaringer» (Ferreira 2020b) handler begge om hva som forårsaker radikaliseringsprosessen. Den første tar for seg «noen hovedtyper av personer som deltar i voldelig ekstremisme» (Ferreira 2020d). Dette er (1) de ideologiske aktivistene, (2) medløperne, (3) eventyrerne og (4) de sosialt frustrerte. Der denne teksten er mer overordnet, så tar teksten om Breiviks radikaliseringsprosess for seg et konkret tilfelle av radikaliseringsprosess. Her legges det vekt på at han utviklet et hat mot innvandrere, at internettforum og gaming som radikaliseringsarenaer, såkalte ekkokamre. Teksten trekker også inn at Breivik nærte et hat mot innvandrere, hadde en oppvekst med en del problemer og at ekstreme holdninger har blitt normalisert i samfunnsdebatten. De siste utdypes ikke i teksten.

Teksten om høyreekstremisme (Owe, 2020c) begynner med å forklare at dette er en bred betegnelse, men at ideen om et skille mellom «oss og dem» står sentralt. Videre lister den opp en rekke andre kjennetegn på høyreekstremisme. Disse er «antidemokratiske og autoritære tilbøyeligheter», en tanke om at ulike grupper mennesker har ulik verdi, samt «nativisme» og «antifeminisme». Med nativisme menes det at høyreekstreme mener at det er spesielt bånd mellom en stat og innbyggerne der, og at innvandring truer dette båndet. Fordypningsteksten forklarer antifeminisme som et ønske om å gjenopprette tradisjonelle kjønnsroller. Siste punkt på lista er «en konspirativ forståelse av verden». Deretter understreker teksten at det er et skille mellom demokrati og ekstremisme: «Ifølge filosof og ekstremismeforsker Lars Gule er menneskerettigheter og demokrati normer som utgjør et felles og globalt akseptert sentrum. Ekstremisme befinner seg i ytterkanten av et slikt normativt sentrum.» (Owe, 2020c).

Temaene konspirasjonsteorier og antifeminisme følges opp i egne tekster. To av tekstene (referanser) tar for seg konspirasjonsteorien Eurabia og konspirasjonsteorier om Arbeiderpartiet. Tekstene forklarer at Eurabia-teorien handler om at europeiske eliter legger til rette for stor muslimsk innvandring til Europa, og for Norges del er det Arbeiderpartiet som blir sett på som en slik «elite». Tekstene om antifeminisme (referanser) argumenterer for at dette er en del av den høyreekstreme ideologien. Simonsens tekst argumenterer for at muslimer, Arbeiderpartiet og feministene opptrer sammen i det høyreekstreme fiendebildet.

Når det er såpass mange tekster som tar for seg sider ved Breiviks ideologi, så er det relevant å drøfte hvordan de kan inkluderes i undervisningen. Lenz (2018, s. 97) ser det hele i sammenheng med ytringsfrihet og demokrati. Hun peker på at Breivik ble radikalisert gjennom forskjellige fora på nettet, slik at mye av tankegodset hans deles av flere. Det fører

til et paradoks. Hvordan kan man begrense krefter som jobber mot demokratiet, samtidig som man tar vare på ytringsfriheten? Her kan tekstene om Breiviks ideologi danne utgangspunkt for en debatt i klasserommet.

5.3.4 Beredskapsfokuset

Beredskapsfokuset handler om de konkrete terrorhandlingene (bombeangrepet og masseskytingen), og hvilke tiltak som ble gjort for å forhindre noe slikt i framtiden.

Tekst	Opplegg
Gruppe 3 – Film	Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk
Beredskapsløftet	Minne og læring i Regjeringskvartalet
Tidslinje	Minne og læring i Regjeringskvartalet

Oppgaven knyttet til filmen om Utøya i opplegget *Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk* (22. juli-senteret, 2021a) handler om en filmplakat for Erik Poppes film om skytingen på Utøya, med navn *Utøya 22. juli*. Teksten i oppgaven forklarer kort at filmen handler om hva som skjedde på Utøya under terrorangrepet, og at «ingen av karakterene i filmen er basert på reelle personer, men regissøren har snakket med mange av de som overlevde for å skildre denne dagen så virkelighetsnært som mulig» (22. juli-senteret, 2021a, «Gruppe 3 – film).

Deretter følger selve gruppeoppgaven, der elevene skal diskutere hvordan plakaten og filmen som den representerer. Her skal elevene reflektere rundt hva denne kilden forteller noe om, hva den ikke forteller om, hvilke spørsmål den reiser, hvilke tanker den vekker og hvilke følelser den vekker.

Jeg valgte å inkludere denne teksten i beredskapsfokuset nettopp på grunn av koblingen til filmen som handler om de helt konkrete hendelsene.

Fordypningsteksten «Beredskapsløftet» (22. juli-senteret, 2021, *Minne og læring i Regjeringskvartalet*) tar for seg en rekke tiltak som har blitt gjort for å styrke beredskapen etter 22. juli, som endringer i samarbeidet mellom politiet og forsvaret, nye politihelikoptre og ansettelse av flere politifolk. Teksten begrunner disse tiltakene med at «små og store tiltak i alle mulige former har blitt gjennomført eller igangsatt lokalt og nasjonalt etter 22. juli 2011, dette for at Norge skal være bedre rustet til å håndtere kriser i framtiden» (22. juli-senteret, 2021b).

Tidslinjen begynner 22. juli 2011 klokken 1525, med eksplosjonen i Regjeringskvartalet. Deretter følger det presise tidsangivelser for hva som skjedde de neste timene, som utrykninger og mottak av skadde på sykehus. Tidslinja skifter fra de som skjer i Regjeringskvartalet. Fra og med klokken 1700 fokuserer tidslinjen på hva som skjedde på Utøya, som når ulike drap fant sted og avsluttes 0130 23. juli 2011 med at beredskapstroppen avslutter sin aksjon.

Selv om det på overflaten kan virke som om «beredskapsfokuset» og «beredskapsfortellingen» går ut på ett og det samme, er det en litt for enkel framstilling. Fortidsfokuset i Lenz' beredskapsfortelling handler om terroren fikk store konsekvenser fordi beredskapen sviktet, mens fremtidsfokuset ligger på hvordan dette kan unngås i framtiden. Denne fortellingen skiller seg også ut ved at den ikke er så harmoniserende som de andre fortellingene Lenz presenterer, og at den ble til gjennom Gjørø-kommisjonens rapport. Beredskapsfortellingen også rommer følelser som avmakt og sinne (Lenz, 2018, s. 102).

Det Lenz kaller fortidsfokuset og fremtidsfokuset er gjenkjennbart i fordypningsteksten. Fortidsfokuset kjenner vi igjen i ingressen til fordypningsteksten, der vi kan lese følgende: «I kjølvannet av terrorangrepene 22. juli 2011, og den påfølgende kritikken av beredskapsarbeidet fra 22. juli-kommisjonen, iverksatte myndighetene en rekke ulike tiltak for å styrke politiets beredskap» (22. juli-senteret, 2021a). Framtidsfokuset, som Lenz knytter til å unngå et nytt angrep, kommer til syne gjennom listen over tiltak som er satt i verk for å hindre noe slikt.

Men på den andre siden legges det lite vekt på selve utgangspunktet for beredskapsfortellingen, nemlig Gjørø-kommisjonens rapport. Oppleggene tematiserer heller ikke samfunnsdebatten om beredskap som kom i etterkant av terroren. Tidslinja stopper lenge før kommisjonen ble nedsatt, og i fordypningsteksten blir kommisjonen (under navnet 22. juli-kommisjonen) bare nevnt i ingressen. Det Lenz (2018, s. 102) kaller «de negative emosjonene», altså sinnet over at terroren ikke ble forhindret, og som ble grundig debattert i offentligheten i etterkant av 22. juli 2011, blir ikke drøftet i oppleggene. Beredskapsfokuset i dataene er altså smalere enn beredskapsfortellingen slik som Lenz legger den fram, og unngår en del av de kontroversielle temaene.

5.4 Hvordan adresseres kontroversielle tema i oppleggene?

I denne delen av analysen drøfter jeg om oppleggene legger vekt på mulige kontroversielle temaer, og i så fall hvordan det adresseres. For å identifisere mulige slike tema tok jeg

utgangspunkt i litteraturen om kontroversielle temaer og gikk gjennom dataene på nytt for å lete etter relevante tema. Her hadde jeg altså en mer deduktiv tilnærming, i motsetning til det kodingen og kategoriseringen, som var mer induktivt preget.

Etter å ha gjennomgått dataene på nytt, identifiserte jeg temaene ideologi og minnstedene som mulige kontroversielle temaer. I det videre gjør jeg rede for hvorfor de kan være kontroversielle temaer, før jeg drøfter hvordan temaene fremstilles i oppleggene.

Ser vi til teorien, så finnes det flere tilnærminger til kontroversielle temaer. Hva man mener er å regne som et kontroversielt tema, vil avhenge av hva man mener med «kontroversielt». Her spiller kontekst og politiske forhold inn (Lenz, 2019. s. 401). I drøftingen prøver jeg å vise at hvilket kriterium man legger til grunn, vil påvirke hva man tenker på som kontroversielt eller ikke.

Teksten som handler om tilregnelighetsspørsmålet (Ferreira, 2020d) tar for seg et tema som det var mye debatt rundt i etterkant av terrorangrepet og fram til rettssaken i 2012. Som fordypningsteksten peker på, så førte uenigheten til at det ble produsert to sakkyndige rapporter for å svare på spørsmålet om Breivik var tilregnelig eller ikke. Hvis man baserer seg på det Dearden (1981, s. 38) kaller «det epistemiske kriteriet», så kan man argumentere for at spørsmålet om tilregnelighet er kontroversielt. Det sentrale i det epistemiske kriteriet er at tema er kontroversielt om det har to motstående standpunkter, som ikke er åpenbart ufornuftige eller urimelige.

Det som taler for at man kan se på tilregneligheten som et kontroversielt tema, handler om at debatten var kjennetegnet av to forskjellige standpunkter, der begge sider kunne støtte seg på hver sin sakkyndige rapport. Dette poengteres i fordypningsteksten:

De første rettspsykiaterne, Synne Sørheim og Torgeir Husby, konkluderte med at Breivik led av paranoid schizofreni og var psykotisk under handlings- og observasjonstidspunktet. Mange kritiserte den rettspsykiatriske erklæringen som ble avgitt til Oslo tingrett 29. november 2011. Også Breivik var uenig i konklusjonen. Han var opptatt av å bli kjent tilregnelig i håp om at hans politiske budskap skulle bli tatt på alvor.

Tvilen rundt utilregneligheten førte til at retten bestilte en ny undersøkelse, denne gangen av rettspsykiaterne Terje Tørrisen og Agnar Aspaas. I erklæringen, som de

leverte til tingretten 10. april 2012, hevdet de at Breivik hadde dyssosial og narsissistisk personlighetsforstyrrelse, ikke schizofreni. (Ferreira, 2020d).

Her ser vi at fordypningsteksten får fram de faktiske uenighetene som var. Et motargument mot å se på tilregneligheten som et kontroversielt spørsmål, er at det foreligger en rettskraftig dom, der Breivik blir sett på som tilregnelig. Her er det interessant å trekke inn Hess og McAvoy (2015, s. 161), som skiller mellom åpne og lukkede politiske spørsmål og åpne og lukkede empiriske spørsmål. For dem er et åpent empirisk spørsmål et spørsmål der begge sider kan argumentere med beviser og empiri, selv om det ikke er enighet mellom dem. Et lukket empirisk spørsmål likner, men her har debatten kommet til en enighet. Det er et liknende skille mellom åpne og lukkede politiske spørsmål, der de åpne politiske spørsmålene kjennetegnes av motstridende syn på en sak, mens lukkede politiske spørsmål anses som helt ukontroversielle.

Det er altså mulig å argumentere både for og mot at spørsmålet om tilregnelighet er kontroversielt. Det er ingen tvil om at det var mye uenighet rundt det tidligere, men bruker vi begrepene til Hess og McAvoy, er det mulig å argumentere for at spørsmålet har gått fra å være et åpent empirisk spørsmål fram til rettssaken, men at det ble lukket av dommen som slo fast at Breivik var tilregnelig.

Som jeg har vært inne på tidligere, tar flere av fordypningstekstene for seg sider ved Breiviks ideologi. Dette skiller seg fra drøftingen av tilregneligheten, der hver side i debatten kunne støtte seg på en sakkyndig rapport. Her er det snakk om ideologi og politikk, ikke juss og psykiatri. Her er «det politiske kriteriet», som ble lansert av Robert Stradling, interessant. Stradlings poeng er at det er mer utfordrende å undervise i politiske spørsmål som også diskuteres utenfor skolen, enn det er å undervise i rene faglige uenigheter. Dette er utgangspunktet for det politiske kriteriet, som Stradling formulerer slik: «issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternate world views, are controversial issues» (Stradling, 1984, s. 121).

Det som taler for å se på Breiviks ideologi som noe kontroversielt, handler om at dette er et politisk spørsmål, siden det er snakk om en ideologi. Idealsamfunnet den skisserer skiller seg radikalt fra det norske samfunnet slik det er i dag, og flere av løsningene og virkemidlene som må til på veien dit, vil mange regne som uakseptable. Teksten «Konspirasjonsteorien Eurabia» tar for eksempel for seg en sentral tanke

Det ble reist flere minnesteder etter 22. juli 2011, men ikke uten debatt. I nærområdet rundt Utøya var motstanden så sterk at det hele endte med en rettssak. Opplegget *Åstedene* (22. juli-senteret, 2021c) er inne på det i oppgavene knyttet til minstedene:

4. Hvorfor mener mange at det er viktig at det midlertidige nasjonale minnesmerket skal være tilgjengelig under renoveringen av Regjeringskvartalet?

5. Dette er et bilde av et minnested som heter *Memory Wound*. Det skulle egentlig oppføres på Sørbråten (i nærheten av Utøya), men dette ble ikke gjennomført.

a) Søk etter informasjon om *Memory Wound* på nett, hva finner dere av informasjon om dette minstedet?

b) Kan dere tenke dere hvorfor det har vært uenigheter om hvilke minsteder som skal oppføres hvor?

Det særlig det siste spørsmålet som er interessant i denne sammenhengen. Her er opplegget klart på at det er uenigheter, og utfordrer elevene til å reflektere på egenhånd rundt tematikken. Tar vi utgangspunkt i Hess og McAvoy, kan vi argumentere for at dette fremdeles er et åpent politisk spørsmål, der to sider står mot hverandre og sterke følelser er involvert.

Så langt har jeg prøvd å vise at oppleggene tar for seg mulige kontroversielle temaer, men om man regner dem som kontroversielle eller ikke, er i stor grad påvirket av hva man legger i begrepet kontroversielt tema. Dette er interessant å se i sammenheng med Ezzati og Erdal (2018), og rammeverket de skisserer. Gjennom å ta opp mulige kontroversielle temaer legger oppleggene til rette for at man kan tilnærme seg sider ved temaet 22. juli fra forskjellige vinkler. Dette legger til rett for konkurranse mellom standpunkter som utfordrer elevene til å reflektere over temaet, heller enn å fremme en konsensus.

5.5 Demokratisk medborgerskap

I denne delen av analysen jobber jeg med forskningsspørsmålet om hvordan oppleggene kan brukes for å jobbe med demokratisk medborgerskap. Her tar jeg utgangspunkt i de tre måtene å jobbe med demokratisk medborgerskap som Stray og Berge (2012) skisserer, og drøfter hvordan 22. juli-senterets undervisningsopplegg kan brukes i demokratiundervisningen.

Drøftingen av hvilket syn på demokratisk medborgerskap som kommer fram i oppleggene er mest av teoretisk interesse. Med det mener jeg at det nok er relevant å drøfte internt i en lærerstab, men blir i overkant komplisert å ta opp ute i klasserommene. I fortsettelsen av det har jeg valgt en mer praktisk tilnærming i dette underkapittelet, gjennom å drøfte hvordan de tre oppleggene kan brukes for å undervise i demokrati på ulike måter i klasserommet. Her

kommer Stray og Berges (2012) tre tilnærminger til undervisning i demokratisk medborgerskap til nytte som et analytisk verktøy. Målet er å vise hvordan oppleggene kan brukes for å undervise både om, for og gjennom demokrati.

I denne delen av analysen spiller jeg videre på tre av de «fokusene» jeg identifiserte i den første delen av analysen. Dette gjelder stedsfokuset, demokratifokuset og ideologifokuset. I drøftingen av stedsfokuset påpekte jeg at oppleggene bruker konkrete steder som en inngang til å ta opp temaer knyttet til demokrati. Noe av det jeg gjør i denne delen av oppgaven, er å gå i dybden på hvordan denne koblingen kan innarbeides i undervisningen.

Å undervise *om* demokrati handler ifølge Stray (2012, 21) om at elevene skal tilegne seg en «intellektuell kompetanse». Eksempler på slik kompetanse er å ha kunnskaper om hvordan det politiske systemet fungerer i Norge og i verden. Av de tre formene for demokratiundervisning som Stray skisserer, så er dette den mest teoretiske. Slik undervisning er gjerne knyttet til lærebøker og klasseromsundervisning (Stray, 2012, s. 22). Undervisning om demokrati står ikke i motsetning til de to andre formene, undervisning for og gjennom demokrati, men kan ses på som det første av tre steg.

Flere av tekstene i oppleggene tar, som jeg har vært inne på tidligere, for seg konkrete steder som på en eller annen måte ble berørt av terroren. Tekstene om Regjeringskvartalet og Oslo tinghus er et eksempel på dette. I tekstene om Regjeringskvartalet bruker oppleggene noe plass på å forklare at byggene i kvartalet huser forskjellige deler av statsforvaltningen. Et eksempel på det finner vi i fordypningsteksten «Regjeringskvartalet», som er en del av oppleggene *Minne og læring i Regjeringskvartalet og Åstedene*:

G-blokka ble det første bygget i Regjeringskvartalet. Den er tegnet av arkitekt Henrik Bull og sto ferdig i 1906. På grunn av dårlig økonomi ble bare sidefløyen ferdigstilt. *22. juli 2011 huset G-blokka Finansdepartementet. Eksplosjonen skadet bygget, men det ble raskt tatt i bruk etter at opprydningsarbeidet var ferdig.*

Høyblokka sto ferdig i 1958, og er tegnet av arkitekt Erling Viksjø. Høyblokka ble tegnet i tråd med sosialdemokratiske verdier som åpenhet og fellesskap. Fra 1958 fram til terrorangrepet i 2011 har alle norske statsministre hatt kontor i toppen av Høyblokka. Justis- og politidepartementet holdt til i de resterende etasjene. (22. juli-senteret, 2021c, «Regjeringskvartalet», uthevinger i originalen).

Lenger ned i teksten blir også andre departementer introdusert:

Da bomben gikk av 22. juli 2011 holdt Helse- og omsorgsdepartementet og Arbeidsdepartementet til i S-blokka mens Olje- og energidepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Departementenes servicesenter holdt til i R4. Begge byggene fikk store skader i terrorangrepet. S-blokka og R4 ble revet i henholdsvis 2014/2015 og 2019. (22. juli-senteret, 2021c, «Regjeringskvartalet», uthevinger i originalen).

Utdragene over kan, i det minste til en viss grad, knyttes til å lære om demokrati. Tanken bak den påstanden, er at departementene og Statsministerens kontor er en del av det politiske systemet i Norge, og som Stray (2012, s. 21) skriver, så er det å lære om det politiske systemet en sentral del av det å lære om demokrati. Som Stray (2012, s. 21) påpeker, så er det læreverk og undervisning som er de typiske kildene til slik kunnskap. Brukt i et klasserom kan denne teksten være en måte å ta for seg det politiske systemet i Norge, i det minste som et supplement til annet læringsmaterieell, derav forbeholdet «til en viss grad».

Også i teksten om Utøya finner vi utdrag som tar for seg det politiske systemet, men som vektlegger litt andre sider ved det. For eksempel blir det påpekt at «i Norge har vi gjennom historien hatt aktive, selvstendige og sterke politiske ungdomsorganisasjoner, som har organisert ungdom mellom 15 og 30 år» (22. juli-senteret, 2021c, «AUFs hjerte – Utøyas politiske historie»). Dette utdraget kan brukes som en inngang til å snakke om de politiske partienes rolle i det politiske systemet, samt at det er mulig også for ungdom å engasjere seg i dem.

Litt senere i den samme teksten kommer det et utdrag som knytter Utøya til internasjonal politikk, et annet tema som Stray (2012, s. 21) knytter til læring om demokrati.

Om man skal framheve én enkeltsak der Utøya har spilt en nøkkelrolle, er det naturlig å trekke fram den mest betente og viktige konfliktsaken i nyere norsk historie; forholdet til Europa og europeisk integrasjon. Arbeiderpartiets velgere utgjorde utfallet av folkeavstemningene om EEC/EF og EU i 1972 og 1994, grunnet partiets størrelse og fordi partiet var dypt splittet begge ganger. Partiledelse og regjering sto på ja-sida, mens ungdommen i AUF sto på nei-sida. Begge folkeavstemningene endte med nei-seier, og ved begge anledninger sto Utøya sentralt. (22. juli-senteret, 2021c, «AUFs hjerte – Utøyas politiske historie»)

Også teksten om Oslo tinghus i opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet* kan kobles til læring om demokrati, siden den tar for seg hvilken rolle rettsvesenet spiller i et demokrati:

Rettsaken mot Breivik, som fant sted i Oslo tingrett mellom april og juni i 2012, satte rettssystemet på prøve. Flere har hevdet at det norske rettssystemet besto prøven.

«Et argument for dette har vært – og vi låner det gjerne, for det bærer stor klokskap; Breivik dehumaniserte sine ofre. Vi må aldri svare med å dehumanisere Breivik. Han angrep vårt demokrati og vår rettsstat, og fortsetter å beskytte den samme rettsstaten ved å bruke rettsstatens prinsipper overfor ham».

-Regjeringsadvokat Adele Matheson Mestad (Fra Breiviks søksmål mot staten for det han mente var brudd på menneskerettigheter i fengselet, 18. mars 2016) (22. juli-senteret, 2021b, «7-Tinghuset»).

Sitatet fra regjeringsadvokaten er det mest interessante i denne sammenhengen. Det knytter et sterkt bånd mellom demokrati og rettsstat, der det ene konseptet ikke kan eksistere uten det andre. Altså kan teksten brukes for å ta opp en bestemt del av det norske demokratiet.

Rettsaken er også tema i opplegget *Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk*, der fordypningsteksten «Tilregnelighetsspørsmålet» går i dybden på en side av rettsaken som fikk mye oppmerksomhet i offentligheten.

Det kan diskuteres om fordypningsteksten «Beredskapsløftet» (22. juli-senteret, 2021b) kan kobles til læring om demokrati, eller om det å trekke inn temaet samfunnssikkerhet og beredskap blir litt for avansert for aldersgruppa (ungdomsskole og videregående). På den andre siden kommer man ikke unna at det er en tett kobling mellom beredskapsstatene og det politiske systemet. For eksempel er politiet en etat underlagt det som i dag heter Justis- og beredskapsdepartementet, ambulansetjenestene er en del av helseforetakene og brannvesenet er kommunalt. Et annet argument for å legge noe vekt på beredskap, er at mye av samfunnsdebatten om 22. juli handlet nettopp om beredskap, noe Lenz (2018, s. 101) peker på, når hun peker på det hun kaller «beredskapsfortellingen».

Den siste setningen i teksten setter også beredskapsarbeidet inn i en større sammenheng:

Små og store tiltak i alle mulige former har blitt gjennomført eller igangsatt lokalt og nasjonalt etter 22. juli 2011, dette for at Norge skal være bedre rustet til å håndtere kritiske hendelser i framtiden. (22. juli-senteret, 2021b, «Regjeringskvartalet»).

Gjennom å gi det en slik kontekst, unngår fordypningsteksten å gå i den «fellen» som Lenz (2018, s. 101) skisserer. Hun peker på at fortellingen om det som gikk galt med beredskapen fort kan løsriveres fra 22. juli som kontekst, siden fortellingen legger lite vekt på Breiviks

ideologi. Utdraget prøver derimot å vise at den norske beredskapen har brukt erfaringene fra 22. juli 2011 til å utvikle seg.

For å oppsummere så langt, så har jeg prøvd å vise at det er mulig å koble undervisning om 22. juli til undervisning om demokrati. Oppleggene kommer innom departementene, partisystemet og rettsvesenet, alt dette er en del av det politiske systemet i Norge, og ble berørt av terroren i 2011. I tillegg berører teksten om Utøya EU-debatten, noe som kan kobles til internasjonal politikk. Når det er sagt, så er det norske og internasjonale politiske systemet så omfattende at man ikke kan forvente at opplegg som det jeg analyserer, skal dekke det i sin fulle bredde. Det politiske systemet er heller ikke kjernen i historien om 22. juli 2011, men så lenge deler av det ble sterkt berørt av terroren, så er det også relevant å legge noe vekt på det.

Undervisning for demokrati er neste steg i modellen Stray (2012, s. 22) beskriver. Denne formen for demokratiundervisning kjennetegnes av at den skal gi elevene en «verdi- og holdningskompetanse», og Stray knytter formen til begrepet «danning». Denne tilnærmingen til demokratiundervisning kjennetegnes av at elevene tilegner seg et sett med verdier og ferdigheter, og målet er at de skal lære seg å tenke kritisk og undersøke en sak fra flere sider (Stray, 2012, s. 21-22). Stray skriver videre at denne typen undervisning skal sette elevene i stand til å reflektere og tenke kritisk rundt det hun kaller «den politiske kulturen de er en del av» (Stray, 2012, s. 22) og at undervisning for demokrati kan knyttes til skolens formålsparagraf, som legger vekt på at elevene skal lære å tenke, reflektere og tilegne seg verdier som «vitenskapelig tenkemåte, respektere menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet», for å bruke Strays ord (2012, s. 22).

I oppleggene er det kort vei mellom hver gang man kommer inn på en verdi som kan kobles til demokrati. Det er kanskje ikke spesielt overraskende, siden jeg begrenset meg til opplegg som hadde «demokratisk medborgerskap» som overordnet tema, men siden Stray (2012, s. 22) peker på holdninger og verdier er sentralt i undervisning for demokrati, så er det er interessant å se nærmere på hvilke verdier som oppleggene trekker fram.

I slutten av opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet* (22. juli-senteret, 2021b) er det et avsnitt der det læreren får et forslag til tematikker som kan diskuteres i tilknytning til hver av de forskjellige tekstene som opplegget består av. Flere av disse må kunne sies å falle inn i kategorien «verdier og holdninger», og under har jeg markert dem i kursiv.

Forslag til tematikker som kan diskuteres (til læreren):

- 1-G-blokka: Anders Behring Breiviks *antifeminisme, likestilling og stemmerett, allmenn stemmerett, unionsoppløsning.*
- 2-Relocating the past: Ruins for the future: Media, *et ubekymret Norge?, minnekultur, kunst.*
- 3-Høyblokka: *Motstandskraft, demokratiske verdier, åpenhet og tillit, sikkerhet.*
- 4-Y-blokka: Arkitektur, historie, kunst.
- 5-Det midlertidige nasjonale minnestedet etter 22. juli 2011: Etterlatte og overlevende, *sorg, norsk historie, minnekultur.*
- 6-Grass Root Square: *Engasjement, fellesskap, verdier som ble truet, demokrati, tilhørighet.*
- 7-Tinghuset: Rettssakene, 2012 (Den offentlige påtalemyndighet mot Breivik), 2016 (Breivik mot Staten v/ Justis- og beredskapsdepartementet) og 2017 (Staten v/ Justis- og beredskapsdepartementet mot Breivik), *rettssikkerhet, (u)tilregnelighet, forvaring, rettferdighet. (22. juli-senteret, 2021a, Minne og læring i Regjeringskvartalet, «Forslag til tematikker som kan diskuteres (til læreren)».*

Som oppramsingen ovenfor viser, så legger oppleggene stor vekt på verdier som tradisjonelt er knyttet til demokrati, som rettssikkerhet, åpenhet og tillit. Her kan vi tenke oss at det å bruke oppleggene til å tematisere slike verdier, samsvarer godt med det Stray kaller læring for demokrati.

La oss gå tilbake til fordypningsteksten om Regjeringskvartalet, som jeg også tok for meg i drøftingen av hvordan oppleggene kan brukes for å undervise om demokrati. Det jeg ønsker å få fram med det, er å gi et eksempel på at de tre formene for demokratiundervisning kan opptre samtidig.

I drøftingen av hvordan oppleggene kan brukes for å undervise om demokrati, la jeg vekt på hvordan fordypningsteksten lager en link mellom en sentral del av statsforvaltningen i Norge, nemlig Statsministerens kontor og flere av departementene, til 22. juli. Dette oppnår teksten ved å bruke Regjeringskvartalet som en fellesnevner. Men teksten går dypere enn som så, og flere av de utdragene jeg brukte over, legger også vekt på verdier. Utdraget under illustrerer denne dobbeltheten:

Høyblokka sto ferdig i 1958, og er tegnet av arkitekt Erling Viksjø. Høyblokka ble tegnet i tråd med sosialdemokratiske verdier som *åpenhet og fellesskap*. Fra 1958 fram til terrorangrepet i 2011 har alle norske statsministre hatt kontor i toppen av

Høyblokka. Justis- og politidepartementet holdt til i de resterende etasjene (22. juli-senteret, 2021b, «Regjeringskvartalet», mine uthevninger).

Her ser vi hvordan et bygg som spilte en viktig rolle i den daglige driften av statsforvaltningen blir noe mer enn bare et kontorbygg. Teksten gjør det til et symbol på to verdier. Denne forbindelsen blir styrket i neste avsnitt, der forfatteren bruker byggets historie for å utdype denne åpenheten:

Regjeringskvartalet skulle være åpent for befolkningen, og kunsten i Regjeringskvartalet skulle være tilgjengelig for alle. På sekstitallet gikk det biltrafikk under Høyblokka – gjennom det som senere ble resepsjonen. Selv om passasjen etter hvert ble glasset inn, tilstrebet man fortsatt åpenhet ved å la byens befolkning passere gjennom resepsjonen. (22. juli-senteret, 2021b, «Regjeringskvartalet»).

Teksten rundes av med to avsnitt som knytter framtiden til Regjeringskvartalet tett til et sett med verdier. Her presenteres «demokrati» som en verdi i seg selv, sammen med «åpenhet», men med en klar avgrensing mot «naivitet»:

Det er en uttalt målsetting at det nye Regjeringskvartalet som er under bygging i dag, skal samsvare med målsetningene som preget ordskiftet, og ikke minst statsminister Jens Stoltenbergs taler i dagene umiddelbart etter terrorangrepet: Terroristens antidemokratiske holdninger skal besvares med mer *demokrati*, mer *åpenhet*, men aldri naivitet.

I det nye Regjeringskvartalet vil minnelandskapet få nye lag. Side om side med det nye og fremtidsrettede, skal spor etter terrorangrepet i 2011 bevares. Disse sporene vil prege kvartalet som en påminner til nye generasjoner om hva som ble angrepet og hva som skal forsvares fremover. De vil minne oss om de vi mistet og hvorfor vi aldri må ta demokratiet for gitt.

Så langt i drøftingen av hvordan oppleggene kan brukes for å jobbe med undervisning for demokrati, har jeg lagt vekt på at de tar for seg en del verdier som er viktige for at demokratiet skal fungere. Dette med «å aldri ta demokratiet for gitt», som utdraget over avsluttes med, går rett inn i kjernen av undervisning for demokrati, der målet er å «aktivere elevenes demokratiske beredskap» (Stray, 2012, s. 22). Spørsmålet er bare hvordan man skal gjøre det i praksis, eller for å si det på en annen måte: Hvordan skal man sette verdier som «åpenhet», «mangfold» og «felleskap», for å ta noen eksempler, i en kontekst som gir

mening for elevene? I det videre vil jeg vise at opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet* bruker mye plass på å sette demokrati og ekstremisme mot hverandre. Deretter vil jeg argumentere for at det er enklere å styrke elevenes demokratiske beredskap, når man viser dem at demokratiet utfordres og ikke kan tas for gitt.

La oss begynne med Erna Solbergs tale ved minnemarkeringen i 2019, gjengitt i opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet*. I utdraget under er det polarisering, falske nyheter, konspirasjonsteorier og «antidemokratiske holdninger» som defineres som utfordringene, mens det å være historiebevisst og kildekritisk fremstilles som motsatsen.

Åtte år etter terrorangrepet er 22. juli 2011 langt fremme i den offentlige samtalen. Og polarisering og falske nyheter er en del av vår nye medievirkelighet. Når neste generasjon skal forvalte den vanskelige historien, må de være historiebevisste og kildekritiske. De må kjenne igjen konspirasjonsteorier, og reagere på antidemokratiske holdninger. (Solberg, 2019).

I neste avsnitt definerer Solberg Breiviks tankegods som noe som skal bekjempes, og som med det ikke hører hjemme innenfor demokratiets rammer:

For terroristens vold oppstod ikke i et vakuum. Tankegodset som motiverte terroren her og på Utøya, må fortsatt bekjempes. I terroristens ekstreme tankeunivers var Regjeringskvartalet et legitimt mål. AUF-ungdommenes engasjement, tankegods og fellesskap var en trussel mot hans verdensbilde og hans idé om hva Norge skulle være. (Solberg, 2019).

Så tar Solberg for seg ytringsfriheten, noe hun kaller «en bærebjelke i vårt demokrati». Det er derimot ikke slik at Solberg er villig til å godta alle ytringer. Hun trekker en grense mot, blant annet, «hat, trusler eller sjikane» (Solberg, 2019), og definerer dette som noe som skal motarbeides:

[...] Ytringsfriheten er en bærebjelke i vårt demokrati. Vi skal tåle debatt, harde fronter og uenighet. Men ingen skal måtte tåle hat, trusler eller sjikane. Ytringer som har til hensikt å skremme mennesker til taushet truer demokratiet. Det skal ikke være farlig å delta. Vi skal fortsette å ta til motmæle. Mot hat, hets og stigmatisering. (Solberg, 2019).

Vi kan finne igjen denne konflikten mellom demokrati og ekstremisme i andre deler av oppleggene. Her tenker jeg særlig på fordypningstekstene om høyreekstremisme,

konspirasjonsteorien Eurabia, antifeminisme og Marie Simonsens kommentarartikkel om antifeministiske trekk ved ekstreme ideologier. Disse gir et innblikk i den ideologien som inspirerte Breivik, og utdyper hvordan hans ideologi er vanskelig å forene med demokratiet. De viser også at ekstremismen utfordrer noen sentrale demokratiske verdier, som åpenhet og likestilling.

Fordypningsteksten om høyreekstremisme (Owe, 2020c) er interessant å se nærmere på i denne sammenhengen. Den skiller seg ut ved å ta for seg høyreekstremisme som et overordnet tema, mens de andre tekstene som jeg grupperte sammen i ideologifokuset går mer i dybden på forskjellige deler av Breiviks ideologiske verdensbilde. Teksten presenterer en liste med kjennetegn på høyreekstremisme, og i det øverste punktet slås det fast at ideologien kjennetegnes av «antidemokratiske og autoritære tilbøyeligheter» (Owe, 2020c). Her blir høyreekstremisme framstilt som noe som står i motsetning til demokratiet, noe som også følges opp senere i teksten:

Ifølge filosof og ekstremismeforsker Lars Gule, er menneskerettigheter og demokrati normer som utgjør et felles og globalt akseptert sentrum. Ekstremisme befinner seg i ytterkanten av et slikt sentrum (Owe, 2020c).

Motsetningen mellom demokratiet og Breiviks handlinger og ideologi, er også synlig i oppgaven som er knyttet til filmene om Høyblokka og Y-blokka, i opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet*:

Høyblokka og Y-blokkas utforming og kunstpryd skulle gjenspeile et åpent og inkluderende Regjeringskvartal. Høyblokka var også det første målet for terrorangrepet 22. juli 2011. Blant de som ble rammet var ansatte i staten, folkevalgte politikere og politisk engasjert ungdom på sommerleir på Utøya.

Med dette som utgangspunkt: på hvilken måte kan vi si at demokratiet ble angrepet 22. juli?

Den siste linja er umulig å feiltolke. Her sendes det et klart budskap om at demokratiet ble angrepet, og at angriperen og det som motiverte ham derfor står i motsetning til demokratiet.

Når vi snakker om læring for demokrati, så er det interessant at demokrati og høyreekstremisme fremstilles som uforenelige størrelser. Å få fram at det er en betydelig forskjell mellom dem, er gjør det enklere å styrke det Stray (2012, s. 22) kaller «elevenes

demokratiske beredskap». Det er lettere å bygge beredskap når man vet hva man skal forsvare seg mot. Skillet er også relevant når det er gjelder å «tilegne seg en verdi- og holdningskompetanse (Stray, 2012, s. 21), et annet kjennetegn ved læring for demokrati. Skal man ta opp dette i et klasserom, kan det gjøre undervisningen mindre teoretisk, ved å knytte det til en kjent hendelse.

Undervisning gjennom demokrati er den siste formen for demokratiundervisning som Stray skisserer. Denne tilnærmingen til undervisning i demokrati er den mest praktiske, og målet er å gi elevene en «handlingskompetanse», altså å lære gjennom aktiviteter både innenfor og utenfor skolesammenhengen (Stray, 2012, s. 21-22). Stray (2012, s. 22) definerer målet med denne typen undervisning som å «utvikle ferdigheter som gjør at eleven kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig». Begrepet «handlingskompetanse» innebærer at denne formen for undervisning må være mer praktisk anlagt enn de to andre. I drøftingen av hvordan oppleggene kan brukes for å undervise gjennom demokrati, er det to ting jeg vil legge vekt på: (1) de mange diskusjonsoppgavene som er en del av oppleggene og (2) hvordan verdiene som tematiseres i oppleggene kan brukes som utgangspunkt for å gjøre noe praktisk.

Oppleggene har flere kildeoppgaver og refleksjonsoppgaver, som legger opp til at elevene skal gjøre noe selv. Dette åpner for ulike former for elevaktivitet, som er et av kjennetegnene ved undervisning gjennom demokrati. Opplegget *Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk*, er spesielt preget av dette. Etter fordypningstekstene kommer vi til en oppgave som utfordrer elevene til å jobbe med kilder. Oppgaven er ledsaget av en instruksjonsfilm. Denne filmen tar for seg betydningen av kilder når man setter seg inn i en historisk hendelse. Den starter med å peke på at å bruke flere kilder gjør det mulig å forstå mer av en hendelse, men at det er viktig å være bevisst på hvilke kilder man bruker. Filmen oppfordrer elevene til å tenke over hvor kilden kommer fra, hvem som er avsender, hva kilden kan si noe om og hva kilden ikke kan si noe om. Deretter nevnes en del eksempler på kilder, som bøker og personlige fortellinger fra noen som opplevde hendelsen på nært hold (22. juli-senteret, 2021a, «Kildeoppgave»).

Dette leder videre til fire refleksjonsspørsmål:

1. Hva er en kilde?
2. Hvilke eksempler på kilder nevnes i filmen?
3. Kan dere komme på flere eksempler på hva som kan være en kilde?
4. Hvorfor er det viktig å bruke flere kilder når vi skal lære oss noe nytt om et tema.

(22. juli-senteret, 2021a, «Kildeoppgave»)

Videre skal svarene gås gjennom i fellesskap i klasserommet, som altså er den konkrete aktiviteten i dette tilfellet. Denne oppgaven leder videre til gruppearbeid. Her deles elevene inn i grupper, der hver gruppe skal jobbe med en kilde som kan knyttes til 22. juli 2011. Den første kilden er en barnetegning fra et av de spontane minnstedene som dukket opp i dagene etter terrorangrepet. Tegningen er egentlig en kort tekst «HAN SKULLE TENGT SEG OM FØR HAN JORE DET HAN VAR DOM DET HAR ALDRI VÆRT BOMBE I NORGE HAR DET VELL KANSKJE DU VET DU ER OG TIL OG HOLE TALE». Deretter skal elevene svare på fem spørsmål. Spørsmålene er like for alle gruppeoppgavene, og formulert som en setning elevene skal fullføre.

- a) Kilden forteller noe om ...
- b) Kilden forteller lite om ...
- c) Kilden får oss til å lure på ...
- d) Kilden får oss til å tenke på ...
- e) Kilden får oss til å føle ...

(22. juli-senteret, 2021a, «Kilder og skjema, Gruppe 1-barnetegning»).

De andre kildene er:

- Gruppe 2 – dikt: Diktet «Etter 22. juli», skrevet i ukene etter 22. juli 2011.
- Gruppe 3 – film: En reklameplakat for filmen *Utøya 22. juli – 72 minutter som endret oss for alltid*.
- Gruppe 4 – hatmeldinger: Et utvalg «hatmeldinger sendt til sentrale AUFeres facebookprofiler».
- Gruppe 5 – kompendium: Et kort forklaring av manifestet Breivik sendte ut i timene før terrorangrepet.

På samme måte som klassesamtalen rundt de fire spørsmålene tidligere, legger disse oppgavene opp til elevaktivitet. Det er derimot én interessant forskjell mellom dem. Her er det snakk om at elevene skal jobbe sammen i mindre grupper. Det kan gjøre det enklere å ta ordet for de elevene som ikke er like komfortable med å delta i en større klassesamtale. Når målet er å undervise gjennom demokrati, så er det viktig at ikke noen elever blir stående på utsiden.

Også opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet* inneholder oppgaver som kan brukes for å sette elevene i aktivitet. Ikke alle legger opp til at elevene skal gjøre noe praktisk, men

leder dem videre i opplegget. Når jeg tar dem med her, så handler det om at jeg vil få fram linken mellom verdier og handlinger. Ta denne oppgaven som eksempel:

Oppgave til film fra G-blokka: I filmen nevnes noen sentrale historiske hendelser, blant dem stemmerett for kvinner i 1913. Motstand mot likestilling er en sentral del av terroristens tankegods. Se filmen og les artikkelen til journalist Marie Simonsen, som tidlig gjorde leserne oppmerksom på denne delen av Breiviks tankegods (22. juli-senteret, 2021b, «1-G-blokka»).

Oppgaven peker på kvinnelig stemmerett og høyreekstremisme, noe jeg tidligere har knyttet til henholdsvis læring om demokrati og læring for demokrati. Å lese en tekst, som oppgaven ber elevene gjøre, er for så vidt en handling, men ikke på samme måte som å diskutere eller gjøre noe praktisk. Den neste oppgaven legger også fokuset på verdier:

Hvilke linjer kan du trekke mellom norsk demokratihistorie, likestilling og 22. juli-terroren? (22. juli-senteret, 2021b, «1-G-blokka»).

Å jobbe med temaene demokratiets historie og likestilling, gir elevene kunnskap om noen verdier som er viktige i demokratiet, selv om det ikke kan knyttes direkte til den handlingskompetansen som kjennetegner læring gjennom demokrati. Men jeg vil påstå at det å jobbe med slike temaer gir elevene et kunnskap- og verdigrunnlag. Selv om verdigrunnlaget kan kobles til undervisning for demokrati, kan det være et utgangspunkt for konkrete handlinger, i tillegg til at denne kunnskapen setter dem i stand til å tenke kritisk rundt disse handlingene.

Verdigrunnlag er også et sentralt begrep i oppgaven som avslutter opplegget *Minne og læring i Regjeringskvartalet*. Etter at elevene har jobbet med opplegget, så skal de snakke sammen om svarene de kom fram til på de forskjellige oppgavene i opplegget. Igjen er det altså en klassesamtale som er den konkrete handlingen. Svarene skal ifølge opplegget samles skriftlig og læreren skal legge til rette for en klassesamtale basert på svarene elevene kom fram til i oppgavene, og på en liste med tematikker knyttet til hver enkelt del av opplegget. Dette er den samme listen som jeg har sitert tidligere, blant annet under drøftingen av hvordan oppleggene kan brukes til å lære for demokrati. Flere av tematikkene, som antifeminisme, likestilling (knyttet til delen om G-blokka) og engasjement og fellesskap (knyttet til delen om Grass Root Square) er verdier. Dette understreker at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom verdibasert læring *for* demokrati og handlingsorientert læring *gjennom* demokrati. Verdiene

Spørsmålet i dette underkapittelet var hvordan det de tre oppleggene jeg analyserer kan brukes for å undervise i demokrati. For å svare på det, brukte jeg de tre formene for undervisning i demokrati som Stray (2012) presenterer. Det jeg finner, er at oppleggene kan brukes for å undervise både om, for og gjennom demokrati. At oppleggene forklarer hva Regjeringskvartalet er og hvilke deler av statsforvaltningen som hører til der, er en form for undervisning om demokrati. Flere av tekstene har også et fokus på verdier, som teksten om Utøya og Erna Solbergs tale på en av minnemarkeringene, er eksempler på. Disse kan brukes for å jobbe med demokratiske verdier, noe som peker mot undervisning for demokrati. Her er det verdt å påpeke at det er et visst overlapp, tekstene som jeg har knyttet til læring om demokrati legger også vekt på ting som handler mer om verdier. Til slutt har jeg pekt på gruppeoppgavene og diskusjonsoppgavene, som legger opp til mer elevdeltakelse, som mulige å bruke i arbeidet med å lære gjennom demokrati.

I tillegg vil jeg påpeke at det ikke trenger å være vanntette skott mellom disse tre måtene å lære om demokrati på. Her tenker jeg særlig på at oppleggene peker på flere verdier, noe som peker mot undervisning for demokrati, men disse verdiene kan også brukes som utgangspunkt for elevaktiviteter. Det peker på sin side mot undervisning gjennom demokrati.

6 Konklusjon

Terrorangrepene mot Regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011 er et historisk faktum og en del av Norges historie. Ved siden av den rent historiske relevansen har terroren ti år senere blitt gjort relevant for skolen siden den har kommet inn i læreplanen. Disse to punktene dannet grunnlaget for problemstillingen jeg har forsøkt å svare på i denne oppgaven: «Hvordan blir terrorangrepene 22. juli 2011 framstilt i et utvalg av 22. juli-senterets undervisningsopplegg?» Jeg har søkt svar på dette spørsmålet gjennom å analysere tre av 22. juli-senterets undervisningsopplegg, som alle hadde «demokratisk medborgerskap» som et av flere overordnede tema.

Oppgavens teoretiske utgangspunkt ligger i teori om demokratisk medborgerskap, og i arbeidet med teorien har jeg prøvd å vise at dette er et tema som kan deles opp i smalere felt med relevans for min oppgave. Her har jeg trukket inn teori om kontroversielle tema i undervisningen, og vist til hvilken relevans dette kan ha for demokratilæring. Jeg har pekt på at 22. juli-senteret spiller en viktig rolle i å utvikle et formalisert kulturelt minne og at senteret i den sammenhengen har en stor definisjonsmakt når det gjelder temaet 22. juli. Det gjør det også faglig interessant å analysere oppleggene deres.

I analysen har jeg tatt i bruk de analytiske rammeverkene som Lenz (2018) og Ezzati og Erdal (2018) presenterer. Jeg har brukt disse rammeverkene, Lenz' fire narrativer og Ezzati og Erdals skille mellom dualistiske og pluralistiske tilnærminger og mellom konsensus og konkurranse i tilnærmingen til terroreren. I den siste delen av analysen har jeg tatt utgangspunkt i teori om kontroversielle temaer og demokratisk medborgerskap. utgangspunkt i disse rammeverkene har jeg drøftet hvordan terrorangrepene 22. juli fremstilles i de tre undervisningsoppleggene *Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk* (22. juli-senteret, 2021a), *Minne og læring i Regjeringskvartalet* (22. juli-senteret, 2021b) og *Åstedene* (22. juli-senteret, 2021c).

Denne oppgaven er ikke noen fasit på hvordan undervisning om 22. juli *skal* foregå og hva som *skal* inkluderes av tema i en slik undervisning. Men med denne oppgaven har jeg ønsket å gi et faglig og empirisk fundert bidrag til debatten om hva som kan tas opp i undervisning om 22. juli. La oss derfor se nærmere på de konkrete funnene mine:

6.1 Kategorier og koder

I kodingsprosessen kom jeg fram til fire kategorier som hver for seg fanger opp, eller fokuserer, på en interessant side ved de tre oppleggene. Det første er stedsfokuset, som rommer de tekstene i oppleggene som tar for seg konkrete steder rammet av terroreren. Det andre er demokratifokuset, som rommer de tekstene som handler om demokrati, men som ikke samtidig er knyttet til et bestemt sted. Det tredje er ideologifokuset, som handler om hvordan Breiviks ideologi blir framstilt. Det fjerde er beredskapsfokuset, som handler om de konkrete hendelsene 22. juli 2011 og utviklingen av beredskapen i etterkant av terroreren.

6.2 22. juli som en inngang til demokratiundervisning

Oppleggene jeg har analysert legger mye vekt på demokrati og demokratiske verdier som et svar på terroreren. Dette er jeg ikke den første til å påpeke. Lenz (2018, s. 97) peker også på at 22. juli-senteret og Hegnhuset legger mye vekt på demokratiet, og at dette peker mot et langsiktig kulturelt minne. To av kategoriene jeg kom fram til i kodingen av dataene er tett knyttet til demokratiet: stedsfokuset og demokratifokuset. Spørsmålet da blir hvordan oppleggene kobler 22. juli og demokratiet. Jeg har funnet at oppleggene bruker konkrete steder som enten ble rammet av terroreren (Regjeringskvartalet og Utøya) som en inngang til å snakke om demokrati. Tankegangen er enkel. Dette er steder som spiller en rolle i demokratiet, og et angrep på dem er derfor et angrep på demokratiet. De delene av oppleggene som tar for seg dette er det jeg kaller stedsfokuset.

I neste omgang koblet jeg dette til skillet mellom læring om demokrati, for demokrati og gjennom demokrati. Jeg har argumentert for at de delene av oppleggene som handler om de forskjellige regjeringsbyggene kan være en måte å lære om demokratiet på. Spørsmål som hva en regjering er og hvilken rolle de forskjellige departementene spiller i den daglige driften av landet kan knyttes til dette. Dette er rent praktisk kunnskap *om* demokratiet.

Det stiller seg litt annerledes med kunstverkene i Regjeringskvartalet. Selv om de absolutt er en del av kvartalet og minnelandskapet der, så har de en annen rolle enn kontorlokalene. Det midlertidige nasjonale minnesmerket og installasjonen *Grass Root Square* kommuniserer derimot noen verdier som kan knyttes til demokratiet, for eksempel fellesskap i *Grass Root Square* sitt tilfelle. Koblingen til verdier gjør at disse stedene er en inngang til å lære *for* demokrati gjennom å lære om verdier som er viktige for at demokratiet skal fungere. Å jobbe sammen med slike drøftinger er i sin tur en måte å lære *gjennom* demokrati.

I denne sammenhengen hører Utøya hjemme i begge «leire». Øya er en arena for rent partipolitisk virksomhet som landsstyremøter og sommerleire. Slike arrangementer er i seg selv en del av demokratiet, om enn på en annen måte enn det statsforvaltningen driver med. Dette peker mot læring *om* demokratiet. Samtidig knytter fordypningsteksten om Utøya stedet til verdier som «ungdommelig engasjement, kultur, internasjonalisme, mangfold, toleranse og demokrati» (Moen, 2015). Her ser vi igjen det verdifokuset som peker mot læring *for* demokrati.

De tekstene som ikke kan knyttes direkte til et sted, men som likevel også tar for seg demokrati, det jeg kaller demokratifokuset, legger også mye vekt på verdiene som er viktige for demokratiet.

6.3 Kontroversielle temaer

I analysen pekte jeg på spørsmålet om Breiviks tilregnelighet, ideologien som motiverte Breivik til å begå terroren og debatten rundt minnestedene som mulige kontroversielle temaer. I teorien om kontroversielle temaer er det flere ulike kriterier for hva som kan regnes som et kontroversielt spørsmål. Gjennom å ta i bruk forskjellige tilnærminger, har jeg søkt å vise at de tre temaene tilregnelighet, ideologi og minnestedene kan forstås som kontroversielle, men at det i stor grad påvirkes av hvilken definisjon man bruker av begrepet kontroversielt.

Litteraturliste

Undervisningsopplegg

22. juli-senteret. (2021a, 23. februar). *Fortellinger om 22. juli: Historiebevissthet og kildekritikk*. <https://22julisenteret.no/fortellinger-om-22-juli-historiebevissthet-og-kildekritikk/>

22. juli-senteret. (2021b, 23. februar). *Minne og læring i Regjeringskvartalet*. <https://22julisenteret.no/minne-og-laering-i-regjeringskvartalet-2/>

22. juli-senteret. (2021c, 23. februar). *Åstedene*. <https://22julisenteret.no/astedene-oppgaver/>

Tekster i undervisningsoppleggene med navngitt forfatter

Ferreira, A. R. (2020a). Beredskapsløftet.

Ferreira, A. R. (2020b). Breiviks radikaliseringsprosess – noen vanlige forklaringer.

Ferreira, A. R. (2020c). Veier inn i ekstremisme.

Marwold, C. (2020). Regjeringskvartalet.

Moen, J. S. (2015). AUFs hjerte – Utøyas politiske historie.

Owe, J. R. (2020a). Antifeminisme.

Owe, J. R. (2020b). Arbeiderpartiet i konspirasjonsteoriene.

Owe, J. R. (2020c). Høyreekstremisme.

Owe, J. R. (2020d). Konspirasjonsteorien Eurabia.

Solberg, E. (2019). Tale ved minnemarkeringen 22. juli 2019.

Talsnes, A. (2020). Minnesteder og debatt.

Litteratur

Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2015). Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2). 85-96.

Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2016). Tid for terror: Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4). 261-272.

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

Dearden, R. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), s. 37-44.

Everett, E. L. & Furseth, I. (2012) *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Ezzati, R. T. & Erdal, M. B. (2018). Do we have to agree? Accomodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3), 363-384. <https://doi.org/10.1177/4687968166844145>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228.
- Hess, D. E. H. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.
- Hjorth, I. (2018). Hvorfor minnesteder? En undersøkelse av den minnepolitiske håndteringen av 22. juli-terroren. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 21(2), 246-268.
- Hsieh, H-F & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Lenz, C. (2018). 22. Juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 17(1), 89-106.
- Lied, S. & Kveset, T. (2016). Arbeid med verdier i skolen: På jakt etter verdier i minnematerialet etter 22. juli 2011. *Prismet* 2016. 155-170.
- Lippe, M. v. d. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumssion. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410.
- Ljunggren, Öst, I. U., & Englund, T. (Red). (2015). *Kontroversiella frågor: Om kunnskap och politik i samhällsundervisningen*. Glerups utbildning AB.
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press.
- Mosvold, R. & Fauskanger, J. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139.
- NOU 2012:14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Statsministerens kontor.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.

- Rafoss, T. W. (2015). Meningsløs terror og meningsfylt fellesskap: Stoltenbergs taler etter 22. juli. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(1-2). 6-28.
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: An Evaluation. *Educational Review*, 36(2). 121-129.
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme – Om fremstillingen av nazisme i norske lærebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1-2). 111-122.
- Sætra, E. (2018). Demokratilæring gjennom bruk av kontroversielle spørsmål. *Bedre skole*, 30(3). 42-46.
- Sørensen, Ø., Hagtvedt, B. & Steine, B. A. (2012). Forord. I Ø. Sørensen, B. Hagtvedt, & B. A. Steine. (Red.), *Høyreekstremisme: Ideer og bevegelser I Europa* (7-13). Dreyer.
- Sørensen, Ø. (2012). Ideologi og galskap: Anders Behring Breiviks totalitære mentalitet. I Ø. Sørensen, B. Hagtvedt, & B. A. Steine. (Red.), *Høyreekstremisme: Ideer og bevegelser I Europa* (14-44). Dreyer.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3). 167-186.
- Universitetet i Oslo (2021, 15. juni). *SDID4002 – Samfunnsfagdidaktikk: Å utdanne til deltakelse*. <https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/SDID4002/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 29. juni). *Samfunnsfag (SAF01-04): Tverrfaglige tema*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 40(2). 237-269.

