



Uio : Universitetet i Oslo

## 22. juli-terroren i samfunnsfaglige lærebøker

*En innholdsanalyse av samfunnsfaglige  
lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011 – hvilke  
fortellinger kommer til uttrykk?*

Martine Rauken

SDID4009 – Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2021



## **22. juli-terroren i samfunnsfaglige lærebøker**

*En innholdsanalyse av samfunnsfaglige lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011 – hvilke fortellinger kommer til uttrykk?*

© Martine Rauken

2021

22. juli-terroren i samfunnsfaglige lærebøker

*En innholdsanalyse av samfunnsfaglige lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011 – hvilke fortellinger kommer til uttrykk?*

Martine Rauken

<http://www.duo.uio.no>

# Sammendrag

LK20 pålegger samfunnsfaglærere i grunnskolen å inkludere kunnskaper om 22. juli 2011 i undervisningen. Flere lærebokforfattere har derfor behandlet tematikken i både nye og reviderte samfunnsfaglige lærebøker, både for grunnskolen og for videregående. Ettersom forskning i stor grad viser at læreboka fortsatt står sterkt i det norske klasserommet (Koritzinsky, 2020; Selander & Skjelbred, 2004; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005; Skrunes, 2010), er det rimelig å anta at denne vil bli benyttet i kunnskapsformidlingen mellom lærere og elever. Med bakgrunn i konkretiseringen av 22. juli-terroren som tema for undervisning, og lærebokas solide posisjon i skolen, har jeg i denne oppgaven tatt for meg følgende problemstilling: ***Hvilke fortellinger om 22. juli 2011 kommer til uttrykk i fem samfunnsfaglige lærebøker?***

Problemstillingen besvares ved hjelp av kvalitative data, hovedsakelig i form av tekst. Materialet analyseres gjennom en delvis teoridrevet innholdsanalyse, hvor jeg både har benyttet et bestemt teoretisk rammeverk som utgangspunkt for analysen, men også utvidet rammen gjennom mine personlige tolkninger og betraktninger.

Mine hovedfunn viser at professoren Claudia Lenz' (2018) *demokratifortelling* og *kjærlighetsfortelling* om 22. juli 2011 er dominerende i utvalgte lærebøker.

Demokratifortellingen tematiserer at terroren var et direkte angrep på demokratiet, og at nasjonens motsvar skal være en styrking av demokratiske prinsipper og verdier.

Kjærlighetsfortellingens kjerne er at gjerningsmannens hat skal møtes med kjærlighet. Videre har jeg identifisert Lenz' (2018) *mangfoldsfortelling*, hvor kjernen kan sies å være at terroren var et angrep på det flerkulturelle Norge og dets støttespillere. Også *beredskapsfortellingen*, som vektlegger sviktende beredskap, kan skimtes i én av lærebøkene. Mens Lenz' (2018) fortellinger om terroren kan sies å bære preg av å være samfunnsorienterte, har jeg videre forsøkt å supplere hennes teori med ytterligere to fortellinger, som hovedsakelig kan sies å være individorienterte: *fortellingen om gjerningsmannen*, samt *fortellingen om terrorens ofre og overlevende*. Avslutningsvis diskuterer jeg hvorvidt de ulike fortellingene bærer preg av harmoni og/eller konflikt. Min konklusjon er hovedsakelig at de individorienterte fortellingene bør vies større plass i fremtidige lærebøker og i undervisning om 22. juli. Dette er fordi disse bidrar til å forklare hva som hendte den 22. juli 2011 på en annen måte enn hva de samfunnsorienterte fortellingene gjør.



# Forord

Er det én ting som er sikkert, er det at veien blir til mens man går. Det er derfor mange som fortjener en stor takk for å ha fulgt meg på denne veien, og som samtidig har hjulpet meg opp når jeg tidvis har stått fast i en grøft.

Først vil jeg rette en stor takk til min første veileder, Silje Førland Erdal. Jeg trappet opp på kontoret ditt med én eneste tanke om masteroppgaven, og det var at jeg ville skrive om noe relatert til 22. juli-terroren. Jeg er evig takknemlig for at du hjalp meg inn på dette sporet, og tusen takk for all hjelp jeg har fått på veien. Og takk for at jeg fikk låne noen av bøkene dine!

På grunn av sykdom fikk jeg tildelt en ny veileder tidlig våren 2021, og jeg er veldig glad for at det ble akkurat deg, Hege Roaldset! Du har ufarliggjort masterperioden og bidratt til å skape en indre ro (så godt det lar seg gjøre) jeg neppe hadde funnet på egenhånd. Tusen takk for læringsfremmende tilbakemeldinger, og for at du har hatt tro på meg og oppgaven min helt til målstreken – din hjelp har vært uvurderlig.

Jeg vil også rette en takk til Lise Granlund som har tilrettelagt for produktive digitale seminarer for oss som skriver om 22. juli-relatert tematikk, her har jeg lært mye!

Carine, tusen takk for alle samtaler, lange lunsjer, gjennomlesninger, tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Årene på Blindern hadde ikke vært det samme uten deg. Det samme gjelder Oda og Amalie! Jeg setter stor pris på vennskapet jeg har funnet i dere, og gleder meg til tiden fremover.

Avslutningsvis vil jeg takke familien og svigerfamilien min, og en ekstra stor takk rettes til samboeren min, som har holdt ut med meg gjennom disse fem årene. Takk for at du forstår og kommer med oppmuntrende ord (og litt sjokolade) når jeg har vært frustrert og lei. Nå er det straks sommerferie!

Kjære Blindern, takk for meg.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	1
<b>1.1 Aktualisering og problemstilling</b> .....	1
<b>1.2 Oppgavens formål</b> .....	3
<b>1.3 Oppgavens relevans</b> .....	4
<b>1.4 Oppgavens disposisjon</b> .....	4
<b>2. Teori og tidligere forskning</b> .....	6
<b>2.1 Teoretisk rammeverk</b> .....	6
<b>2.1.1 Samfunnsfagets mål og hensikt</b> .....	6
<b>2.1.2 Utdanningens tre funksjoner</b> .....	7
<b>2.1.3 Samfunnsfag – danning eller nytte?</b> .....	9
<b>2.1.4 Lærebokas plass i skolen</b> .....	11
<b>2.1.4.1 Hva er en lærebok?</b> .....	12
<b>2.1.4.2 Læreboka – en fortelling om samfunnet?</b> .....	13
<b>2.1.5 Konflikt- og harmoniperspektiv</b> .....	14
<b>2.1.6 Lenz' fire fortellinger om 22. juli-terroren</b> .....	16
<b>2.1.6.1 Demokratifortellingen</b> .....	17
<b>2.1.6.2 Kjærlighetsfortellingen</b> .....	17
<b>2.1.6.3 Mangfoldsfortellingen</b> .....	18
<b>2.1.6.4 Beredskapsfortellingen</b> .....	18
<b>2.1.6.5 Fortellingene sett under ett</b> .....	18
<b>2.2 Tidligere forskning</b> .....	18
<b>2.2.1 Tidligere analyser av lærebøker i samfunnskunnskap</b> .....	18
<b>2.2.2 22. juli som tema i norske klasserom</b> .....	21
<b>2.2.2.1 Underkommunisert tematikk?</b> .....	21
<b>2.2.2.2 Endring i vinden?</b> .....	22
<b>2.3 Oppsummering</b> .....	23
<b>3. Metode</b> .....	25
<b>3.1 Forskningsdesign og metodiske valg</b> .....	26



<b>3.1.1 En kvalitativ tilnærming</b> .....	26
<b>3.1.2 En oppgave som krever tolkning</b> .....	26
<b>3.1.3 En noe annen opprinnelig intensjon</b> .....	28
<b>3.2 Utvalget</b> .....	29
<b>3.2.1 Utvalgskriterier</b> .....	29
<b>3.2.2 Anskaffelsesprosessen</b> .....	30
<b>3.2.3 Størrelsen på utvalget</b> .....	31
<b>3.2.4 En nærmere beskrivelse av utvalget</b> .....	31
<b>3.2.4.1 Arena 8 og Arena 10</b> .....	31
<b>3.2.4.2 Fokus</b> .....	32
<b>3.2.4.3 Pilot</b> .....	32
<b>3.2.4.4 Delta!</b> .....	32
<b>3.2.5 Oppsummering og avgrensing</b> .....	33
<b>3.3 Analyseprosessen</b> .....	33
<b>3.3.1 Koding og kategorisering</b> .....	34
<b>3.4 Etiske overveielser</b> .....	35
<b>3.4.1 Forskerrollen</b> .....	35
<b>3.5 Oppgavens kvalitet</b> .....	36
<b>3.5.1 Troverdighet</b> .....	36
<b>3.5.2 Overførbarhet</b> .....	37
<b>3.5.3 Bekreftbarhet</b> .....	38
<b>4. Analyse og funn</b> .....	39
<b>4.1 Kort om hovedfunn</b> .....	39
<b>4.2 Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli 2011</b> .....	40
<b>4.2.1 Demokratifortellingen</b> .....	40
<b>4.2.1.1 Et angrep på demokratiet</b> .....	41
<b>4.2.1.2 Et demokratisk motsvar</b> .....	42
<b>4.2.1.3 Rettstaten som en demokratisk forutsetning</b> .....	43
<b>4.2.2 Kjærlighetsfortellingen</b> .....	44
<b>4.2.2.1 Roser og rosetog – sorgen kommer til uttrykk visuelt</b> .....	44
<b>4.2.2.2 Samhold og støtte til ofre og pårørende</b> .....	46

4.2.2.3 Tweet – en oppsummering av kjærlighetsfortellingens innhold ....	47
4.2.3 Mangfoldsfortellingen .....	47
4.2.3.1 Islamfiendtlig innstilling .....	48
4.2.3.2 Et angrep på det flerkulturelle Norges støttespillere .....	49
4.2.4 Beredskapsfortellingen.....	51
4.3 Oppsummering av funn basert på Lenz’ (2018) fortellinger.....	52
4.4 Mitt bidrag til teorien.....	53
4.4.1 Fortellingen om gjerningsmannen .....	53
4.4.1.1 Barndom – utfordringer med å finne tilhørighet .....	54
4.4.1.2 Dataspill – en form for skytetrening.....	55
4.4.1.3 Breivik som eventyrer .....	55
4.4.2 Fortellingen om terrorens ofre og overlevende.....	56
4.4.2.1 Irils historie .....	57
4.4.2.2 Historien om de vi mistet .....	59
4.5 Oppsummering basert på mine selvstendige funn .....	60
5. Avsluttende diskusjon .....	62
5.1 Lærebøkene fortellinger om 22. juli 2011 – konflikt eller harmonipreget?	62
.....	62
5.1.1 Harmonipregede fortellinger .....	62
5.1.2 Konfliktfylte fortellinger .....	64
5.1.3 Harmoni og konflikt – en hybrid? .....	65
5.2 Oppsummering .....	67
6. Konklusjon, didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning .....	68
6.1 Oppsummering og konklusjon .....	68
6.2 Didaktiske implikasjoner .....	70
6.3 Forslag til videre forskning.....	71
Litteraturliste .....	73
Vedlegg .....	79
Vedlegg 1 – Skjema med oversikt over bøkene innhold .....	79

Vedlegg 2 – Oversikt over kategorisering og koding..... 81

# 1. Innledning

«Tiden leger ikke alle sår. Tiden leger heller ikke alle ord. 22. juli 2011 vil blø i språket vårt, være et blodig blad i kalenderen og et blodbad i hukommelsen. Fra nå av er det før og etter» (Saabye Christensen, 2011).

Datoen 22. juli 2011 er som risset inn i den norske befolkningens hukommelse, i det minste for de over en viss alder. Den skjebnesvangre dagen hvor alt Norge stod for ble møtt med avsky, vold og brutalitet i form av to sekvensielle terrorangrep rettet mot regjeringskvartalet i Oslo og mot Utøya, AUFs politiske sommerleir i Tyrifjorden. 77 mennesker mistet livet, og Norge var ikke lenger det det en gang var.

Tidligere forskning viser at norske skoleelever i liten grad har fått mulighet til å arbeide med 22. juli-tematikk i klasserommet – til tross for at det har vært et utbredt ønske om nettopp dette (Anker & Von der Lippe, 2015). Årsakene til utelatelsen kan være både flere og komplekse, men enkelte lærere har blant annet uttrykt at de vegrer seg for å undervise om tematikken (Anker & von der Lippe, 2016, s. 265). Vegringen ser blant annet ut til å ha rot i læreres opplevelse av å være overlatt til seg selv når slike temaer skal løftes frem i klasserommet (s. 265), samt den enkelte lærers kompetanse hva gjelder diskusjon av kontroversielle spørsmål (s. 269). Heldigvis finnes det dog nyere tegn til endring (22. juli-senteret, privat e-postkorrespondanse), og det er rimelig å anta at denne tendensen videre blir forsterket gjennom innføringen av fagfornyelsen 2020, heretter omtalt som LK20.

## 1.1 Aktualisering og problemstilling

Med LK20 kommer 22. juli-terroren for første gang eksplisitt inn i læreplanen, nærmere bestemt under tverrfaglige temaer for samfunnsfag i grunnskolen. Her står det at «Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020a).

Nettopp det at elevene skal tilegne seg kunnskaper knyttet til terrorhendelsene som rammet Norge en regntung julidag i 2011 har medført at forfattere av både nye, men også reviderte lærebøker, eksplisitt har valgt å inkludere fremstillinger av 22. juli-terroren – i større eller

mindre grad. Man kan si at det i dag fortsatt ikke finnes en nasjonal enighet om *hvordan* fortellingen om 22. juli 2011 skal fortelles, og det eksisterer ulike tolkninger og forståelser av hva som hendte denne dagen. Jeg ønsker derfor i denne oppgaven foreta en delvis teoridrevet innholdsanalyse av et utvalg lærebøker i både samfunnsfag og samfunnskunnskap, hvor jeg skal forsøke å besvare følgende problemstilling: ***Hvilke fortellinger om 22. juli 2011 kommer til uttrykk i fem samfunnsfaglige lærebøker?***

Til tross for 22. juli-terrorens nå eksplisitte forankring i læreplanen for samfunnsfag i grunnskolen, er det likevel slik at også flere nye, samt reviderte lærebøker i samfunnskunnskap for videregående skole behandler tematikken. Dette er blant annet fordi 22. juli 2011 kan fungere som et viktig og relevant bidrag i ulike deler av samfunnskunnskapsfaget, slik som til det tverrfaglige temaet demokrati og deltakelse, samt konkrete kompetansemål knyttet til å for eksempel kunne vurdere årsaker, samt å forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer (Udir, 2020b). På bakgrunn av at tematikken i ulik grad behandles både i lærebøker for grunnskolen og for videregående skole, består utvalget i denne oppgaven derfor av samfunnsfaglige lærebøker for både ungdomsskolen og for videregående skole, og totalt utgjør disse fem lærebøker.

I et forsøk på å besvare oppgavens problemstilling har jeg videre valgt å bryte denne ned til to ulike forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk som bidrar til å ramme inn oppgavens analyse, nemlig bruken av historiker, filosof og statsviter Claudia Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli 2011: *På hvilken måte kan Lenz' (2018) ulike fortellinger om 22. juli 2011 sies å komme til uttrykk i lærebøkene fremstilling av den aktuelle tematikken?* Det andre forskningsspørsmålet åpner derimot også for å inkludere fortellinger om terroren som ikke kan sies å passe inn i en av Lenz' (2018) kategorier, men som likevel er fremtredende i en eller flere av lærebøkene, og som jeg mener er viktige at elever får kjennskap til: *Kan lærebøkene sies å inkludere andre fortellinger om 22. juli 2011 enn de som presenteres hos Lenz (2018)?* Dette forskningsspørsmålet ble til underveis i analyseprosessen, da det ble åpenbart for meg at bøkene også inneholdt andre fortellinger om 22. juli 2011 enn de Lenz presenterer, og jeg valgte derfor å inkludere enkelte av disse da jeg tolket det som om at disse bidro til å nyansere fremstillingen av 22. juli.

## 1.2 Oppgavens formål

Forskning tilsier at klasseromsundervisningen fortsatt i stor grad er lærebokstyrt (Koritzinsky, 2020; Selander & Skjelbred, 2004; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005; Skrunes, 2010). I og med at samfunnsfaglærere, hovedsakelig i grunnskolen, nå er pålagt å inkludere 22. juli-terroren eksplisitt i sin undervisning i tråd med LK20, og fordi læreboka med stor sannsynlighet vil bli anvendt som ressurs for overføring av kunnskap i denne undervisningen, finner jeg det derfor hensiktsmessig å studere hvilke fortellinger som kommer til uttrykk i ulike samfunnsfaglige lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011.

Ifølge førsteamanuensis ved institutt for historiske studier ved NTNU, Tor Einar Fagerland, kan hvordan vi forholder oss til vanskelige historier slik som 22. juli-terroren, blant annet si mye om samfunnets verdier (Andersen, Fjeldstad, Frydnes & Kobbeltvedt, 2016). Videre uttaler Fagerland at «Fortellingene er grunnleggende for først å begripe hva som skjedde, deretter for å forstå hvordan og hvorfor det kunne skje» (Andersen et al., 2016). Dette er særlig relevant da lærebokforfattere alltid må gjøre et utvalg når det gjelder hvilken informasjon som skal inkluderes og presenteres i en lærebok, i og med at lærebokformatet er begrensende. Dette innebærer videre at annen informasjon og andre relevante aspekter tilknyttet det aktuelle temaet utelates. Dette gjelder for *alle* faglige temaer. Ved å gi lærere innsikt i hvilke fortellinger om 22. juli 2011 som kan sies å være rådende i et utvalg lærebøker, vil denne studien kunne bidra til å si noe om hvorvidt læreren bør nyansere fremstillingen av 22. juli 2011 når tematikken blir presentert i klasserommet. Dette er videre viktig da lærebokas fremstilling av ulike temaer også kan tenkes å legge føringer, bevisst eller ubevisst, for hvordan den enkelte lærer forholder seg til tematikken. Sistnevnte kan bidra til at det kun er enkelte fortellinger om 22. juli-terroren som kommer til uttrykk i et klasserom, mens andre viktige fortellinger utelates – til tross for at også disse kan være høyst aktuelle og levende.

Avslutningsvis er det her verdt å nevne at det per nå ikke finnes forskning på lærebøkers direkte fremstilling av 22. juli 2011, hvilket kan tenkes å ses i lys av tidshorisonten hva det gjelder innføringen av de nye læreplanene. Derfor har denne oppgaven også til formål å være et bidrag til å tette dette forskningshullet.

### **1.3 Oppgavens relevans**

2021 markerer at det er ti år siden 77 mennesker mistet livet fordi de engasjerte seg politisk, og fordi de ønsket å bidra til en bedre og mer rettferdig verden. Som tidligere nevnt viser forskning at lærere i stor grad vegrer seg for å undervise om tematikken (Anker & von der Lippe, 2016), men i den nye læreplanen, LK20, inngår nå kunnskap om 22.juli 2011 som en del av undervisningen, og hendelsen blir eksplisitt et viktig tema i opplæringen.

Jeg argumenterer for at dette er strengt nødvendig og ikke minst på tide, da dagens elever på 8.trinn kun var tre år da terroren inntraff. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at et stort antall av dagens elever ikke har noen selvopplevde minner knyttet til terroren som rammet, og at deres minner derfor i stor grad blir utformet i samspill med den informasjonen og de fremstillinger elevene møter på ulike arenaer og samfunnsinstitusjoner, slik som skolen. Dette understreker videre viktigheten av å se nærmere på hvilke fortellinger om 22. juli 2011 elevene blir presentert for i et utvalg samfunnsfaglige lærebøker.

### **1.4 Oppgavens disposisjon**

Oppgaven består av totalt seks kapitler, hvor innledningen markerer det første kapitlet. I det andre kapitlet, «Teori og tidligere forskning», vil jeg først redegjøre for samfunnsfagets hensikt og mål, samt utdanningens funksjoner. Lærebok-begrepet og lærebokas plass i skolen vil også bli kommentert nærmere, i og med at jeg i denne oppgaven benytter lærebøker som utgangspunkt for videre analyse. Deretter redegjør jeg for det teoretiske rammeverket som vil gjøre seg spesielt gjeldene i oppgavens analyse, slik som Claudia Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli. Også teori som vil inkorporeres i oppgavens avsluttende diskusjon blir presentert. Når det gjelder tidligere forskning trekker jeg her blant annet på tidligere lærebokanalyser av lærebøker i samfunnskunnskap, i et forsøkt på å si noe om hvordan ulike bøker forholder seg til ulike temaer. Videre ser jeg nærmere på tidligere forskning knyttet til 22. juli-undervisning i klasserommet, da dette er overordnet tema for denne oppgaven.

Det tredje kapitlet, «Metode», omhandler metodiske valg foretatt i forkant og underveis i prosessen, og her presenteres blant annet forskningsdesignet som ligger til grunn for oppgaven. Her inngår blant annet informasjon om utvalget, analyseprosessen og min rolle som forsker, med det formål om å sikre en så transparent fremstilling av prosessen som mulig. Også oppgavens kvalitet i form av troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet utdypes.

Analysekapitlet utgjør oppgavens fjerde kapittel, og her benyttes i stor grad Lenz' (2018) teoretiske rammeverk for å identifisere ulike fortellinger om 22. juli 2011 som er å finne i de utvalgte lærebøkene. Videre har jeg forsøkt å supplere teorien med egne fortellinger som har kommet til syne gjennom analyseprosessen.

I kapittel fem, «Avsluttende diskusjon», løfter jeg blikket og tar tak i fortellingene som kommer til uttrykk gjennom oppgavens analyse, og forsøker å si noe om hvorvidt disse kan sies å bære preg av konflikt og/eller harmoni. Avslutningsvis vil jeg kapittel seks ta for meg en helhetlig oppsummering av oppgaven, samt didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.



## 2. Teori og tidligere forskning

Innledningsvis ovenfor presenterte jeg oppgavens problemstilling, samt to ulike forskningsspørsmål jeg har benyttet for å besvare denne. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket, samt begreper og forklaringsmodeller som blir relevante for oppgavens analyse og diskusjon, med det mål å besvare problemstillingen *Hvilke fortellinger om 22. juli 2011 kommer til uttrykk i fem samfunnsfaglige lærebøker?*

Når det gjelder kapitlets disposisjon vil jeg her først greie ut om utdanningens tre funksjoner, samt se disse i sammenheng med opplæring om 22. juli 2011. Deretter vil jeg forsøke å sette oppgaven inn i en samfunnsfaglig kontekst ved å vise til sentrale poenger ved samfunnsfagets mål og hensikt. Videre vil jeg implementere teori knyttet til læreboka og dens plass i skolen, da også dette bidrar til å etablere en ramme for oppgaven, i og med at oppgaven tar for seg en analyse et utvalg lærebøker. Teori om konflikt- og harmoniperspektiv er også inkludert, da dette vil bli anvendt i oppgavens avsluttende diskusjon. Dernest presenterer jeg Claudia Lenz' (2018) fire fortellinger om 22. juli, hvilke blir av avgjørende karakter når det kommer til oppgavens analyse. Avslutningsvis vil jeg peke på tidligere forskning innenfor samme faglige terreng som denne oppgave beveger seg i, nærmere avgrenset til å gjelde tidligere analyser av lærebøker for samfunnsfag og samfunnskunnskap, samt forskning knyttet til 22. juli som tema for klasseromsundervisning. Jeg vil videre i oppgaven velge å omtale både samfunnsfag og samfunnskunnskap under betegnelsen *samfunnsfag* i den grad det er mulig, foruten de områder hvor jeg presiserer hvorvidt lærebøkene er utarbeidet for grunnskolen (samfunnsfag) eller for videregående (samfunnskunnskap).

### 2.1 Teoretisk rammeverk

#### 2.1.1 Samfunnsfagets mål og hensikt

Det heter seg at «alle veier fører til Rom», og det samme kan sies for nettopp samfunnsfagets mål og hensikt. Det er som vi vet, ikke slik at alle norske elever er mottakere av eksakt samme innhold og aktiviteter i samfunnsfagundervisningen, men målet for alle lærere innad i faget kan likevel sies å være det samme – å utdanne demokratiske medborgere. Å være en medborger dreier seg om å være «[...] en person som eksisterer i samfunnet sammen med andre» (Stray, 2009, s. 24), hvor samfunnet her er sett i en global kontekst. Å være en *demokratisk* medborger, betyr å være en medborger som deltar i demokratiet (Stray, 2009, s. 20), f.eks. gjennom å stemme ved valg. Det er nettopp dette skolen skal bidra med, og særlig

samfunnsfaget, ved at vi forsøker å utruste elevene med de ferdigheter og den kompetansen som kreves for at slik deltakelse skal kunne finne sted.

Jeg vil her presentere noen ulike tilnærminger når det gjelder samfunnsfagets mål og hensikt, hvor jeg innledningsvis åpner med en tilnærming knyttet til utdanning på et mer generelt grunnlag, før jeg deretter tar for meg hvordan samfunnsfaget kan forklares ut ifra et nytte- og et dannelsesperspektiv.

### **2.1.2 Utdanningens tre funksjoner**

I en tid der hvor faglige målinger og resultater gjerne er hovedmomenter i ulike diskusjoner knyttet til utdanning, hevder pedagogen Gert Biesta at vi heller må rette fokuset mot utdanningens hensikt og formål (Biesta, 2009, s. 33). Poenget hans er at fokuset på effektiv utdanning er uvesentlig dersom vi ikke også stiller oss spørsmålene om *hvem* utdanningen skal være effektiv for, samt *hva* den skal være effektiv for (s. 36). Biesta (2009) peker særlig på tre funksjoner ved utdanning: kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

Utdanningens *kvalifiserende* funksjon retter seg mot at utdanningen bidrar til at elevene får kunnskaper, ferdigheter og forståelse, som til sammen gjør de i stand til å «gjøre noe» (Biesta, 2009, s. 39, min oversettelse). Særlig forståelse favner svært bredt, men kan blant annet tenkes å rette seg mot forberedelser til et fremtidig arbeidsliv, å engasjere seg politisk, og at elevene generelt utvikler kunnskaper, ferdigheter og en forståelse som må ligge til grunn for å fungere som medborger i det samfunnet man er en del av. Til tross for at Biestas funksjoner omhandler utdanning generelt, kan vi allerede her tolke det dithen at samfunnsfagene er et viktig bidrag, i tillegg til skolens øvrige fag, for å sikre nettopp dette. I et forsøk på å koble utdanningens kvalifiserende funksjon til 22. juli 2011, kan det tenkes at elever, parallelt med at de tilegner seg kunnskap knyttet til ulike sider ved terroren, videre kan oppøve ferdigheter slik som kritisk tenkning, evnen til å argumentere saklig, samt perspektivtaking. Når det gjelder forståelse, kan det her tenkes å dreie seg om forståelse for hvordan 22. juli-terroren i det hele tatt kunne finne sted i «trygge, lille Norge», hvorfor Norge besvarte terroren på det vis som ble gjort, samt hvordan vi kan forhindre tilsvarende i fremtiden. Målet er som nevnt at dette videre skal bidra til at elevene «gjør noe», som for eksempel å delta i diskusjoner som berører politiske spørsmål.

*Sosialisering* er et begrep vi gjerne plasserer innenfor samfunnsfagene, men poenget til Biesta (2009) er at utdanning generelt fungerer som et bidrag i denne sosialiseringprosessen, hvilket jeg vil argumentere for at kan sies å være evigvarende, også etter utdanningens slutt. Ved å ta del i en utdanning, det være seg alt fra barnehage til en avlagt doktorgrad eller videre, blir vi alle en del av «[...] sosiale, kulturelle og politiske ordener» (Biesta, 2009, s. 40, min oversettelse). Altså bidrar utdanningen til å plassere individer innenfor de rammer som omfavner det aktuelle samfunnets eksisterende måter å handle og å være på, og gjør oss derfor rustet til å delta som likestilte borgere i det fellesskapet man er del av. 22. juli 2011 kan sies å ha blitt en del av både norsk politikk og historie, og utdanningen kan bidra til å utruste elevene med de ideer, tanker og tradisjoner som både var og fortsatt er gjeldende i samfunnet, forbundet med tematikken.

Den tredje og avsluttende funksjonen Biesta (2009) trekker frem, er det han omtaler som *subjektivering*. Pedagogen hevder selv at funksjonen nærmest kan anses som det motsatte av sosialiseringfunksjonen (s. 40), da det her ikke handler om å plassere utdanningens deltakere inn i eksisterende ordener, men at de heller kan vise uavhengighet fra disse. Målet er altså at elever skal utvikle seg til å bli selvstendige subjekter, noe man kan oppnå ved at man for eksempel tilrettelegger for argumentasjon og kritisk tenkning. På denne måten øver man elevene opp i å både tenke og handle selvstendig, og på et vis som representerer de som uavhengige enkeltindivider, *samtidig* som man erkjenner fellesskapet man er en del av. Som nevnt i avsnittet ovenfor kan utdanningen bidra med å utruste elever med tanker, ideer og tradisjoner forbundet med 22. juli 2011, gjerne antatt som universelt gjeldende i det norske samfunn. Likevel skal utdanningen tilrettelegge for at elever kan stoppe opp og stille spørsmål ved nettopp det etablerte, og heller danne sine *egne* ideer, tanker og tradisjoner, men som likevel har røtter i fellesskapet.

For å understreke Biestas (2009) poeng, må alle de tre ovennevnte funksjonene ved utdanning anerkjennes og tas i betraktning i diskusjoner som angår hva som regnes som god undervisning, og også hva gjelder spørsmålet om utdanningens ulike og potensielle formål. «Faren er at vi ender opp med å verdsette det som måles, i stedet for å måle det vi verdsetter» (Biesta, 2009, s. 43, min oversettelse).

### 2.1.3 Samfunnsfag – danning eller nytte?

Ifølge Utdanningsdirektoratet og de nye læreplanene i henhold til LK20 er *samfunnsfag*, for alle trinn, et sentralt fag «[...] for at elevane skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkjande deltakarar i samfunnet» (Udir, 2020c). Målet er at faget skal «[...] styrkje elevane si forståing av samfunnet dei lever i, og korleis samfunnet formar dei som menneske» (Udir, 2020c). Sammenfattet kan vi altså si at samfunnsfag i skolen skal bidra til å utvikle aktive medborgere som har kjennskap til deres kanaler for å påvirke samfunnet de selv er en del av, samt sitt eget liv. Kunnskaper og ferdigheter som legger til rette for nettopp utvikling av demokratiske medborgere kan derfor sies å være kunnskaper og ferdigheter det norske samfunnet anser som viktig, da dette er grunnleggende for å opprettholde demokratiet, noe et land som Norge ønsker oppslutning om.

«Grovt sett kan vi si at begrunnelsene for fagene er knyttet til enten danning eller nytte, eller begge deler» (Aase, 2005, s. 15). Samfunnsfag et intet unntak, noe som blant annet kommer til uttrykk hos professoren Børhaug (2005). Han påpeker, med referanse til Audigier (1996), at samfunnskunnskapsfaget mangler en fagdidaktisk kanon som definerer hensikt, mål, det mest sentrale innholdet og arbeidsmåter, og denne mangelen gjør faget sårbart (s. 171). Børhaug forsøker derfor å ramme inn faget ved å se det i lys av både et nytte- og danningperspektiv, i tillegg til et tredje perspektiv, det politiske styringsperspektivet.

Å begrunne samfunnsfaget ut ifra et *nytteperspektiv*, ifølge Børhaug (2005), innebærer det faktum at faget formidler holdninger, kunnskaper og ferdigheter elevene kan benytte seg av for å «oppnå noe for seg selv» (s. 173). Altså skal samfunnsfaget, i samspill med øvrige fag, gjøre elevene rustet til å handle. Dette kan relateres til utdanningens *kvalifiserende* funksjon, representert hos Biesta (2009) ovenfor. Når det gjelder samfunnsfag er slike holdninger og kunnskaper særlig tilknyttet menneskerettigheter, miljøvern, demokrati og flerkulturell forståelse (Fjeldstad, 2011; Koritzinsky, 2020). Koritzinsky (2020) understreker videre viktigheten av at «[utdanningen] skal ikke være verdinøytral, men aktivt fremme faglige, metodiske og mer politiske verdier» (s. 90). Sistnevnte kan blant annet forstås som om at det er ønskelig med en felles oppslutning knyttet til verdier som opprettholder demokratiet.

Ved å behandle 22. juli 2011 som tema i klasserommet åpnes det også for å komme inn på andre nærliggende temaer og emner, slik som for eksempel rasisme, utenforskap, radikalisering, kriminalitet og politikk. Gjennom behandling av slike temaer utvikler elever

kunnskaper, ferdigheter og holdninger som videre kan føre til at de gjør noe for sin egen del, som for eksempel å delta i diskusjoner som omhandler spørsmål de selv er engasjert i. På denne måten bruker elevene noe fra klasserommet til å «oppnå noe for seg selv», slik Børhaug (2005) understreker.

Å se samfunnsfaget i lys av et *politisk styringsperspektiv* dreier seg særlig om «[...] skolens rolle i nasjonsbyggingen» (Børhaug, 2005, s. 172). Her trekker Børhaug et skille mellom det legitimerende og det kognitive aspektet. Det legitimerende aspektet dreier seg om at faget kan presentere visse strukturer, slik som for eksempel økonomiske, kulturelle eller politiske, som «[...] riktige, naturlige og gode» (s. 173). Han understreker at dette særlig ser ut til å gjelde lærebøkene i faget, slik som at for eksempel demokrati fremstilles som den eneste riktige styreform. Videre sier han at en slik begrunnelse for faget ikke impliserer kritisk tenkning og vurdering, «[...] i alle fall ikke utenom visse kontrollerte former for slik kritisk vurdering» (s. 172). Dette innebærer at det altså *er* visse ting man kan stille seg kritisk til, slik som for eksempel rasisme, men derimot ikke til «[...] bistand, solidaritet og det representative demokratiet» (s. 172).

Det andre aspektet ved et politisk styringsperspektiv, det kognitive aspektet, omhandler at «Samfunnskunnskapen kan fremstille samfunnet som primært bestående av nasjonale strukturer, og underkommuniserer at på flere forhold er norske forhold knyttet opp mot bredere, internasjonale strukturer» (Børhaug, 2005, s. 172). Utfordringen ved dette er, ifølge Børhaug, at «[...] i den grad samfunnskunnskapen fremstiller samfunnet i nasjonale termer, bidrar det til å konsolidere nasjonalstaten som ramme for politikk og samfunnsstyring» (s. 172).

*Danningsperspektivet* kan derimot oppleves som mer utfordrende å definere, særlig da det regjerer ulike forståelser knyttet til begrepet *danning*. Ifølge Børhaug (2005) innebærer danning «[...] distansering fra passiv overtakelse av korrekte meninger og adferd» (s. 175), og at man heller utvikles til å forholde seg til samfunnet gjennom selvstendige handlinger, tanker og vurderinger. Også her kan vi finne likheter med Biesta (2009), særlig knyttet til funksjonen *subjektivering*, hvor individets selvstendighet er sentralt. Selvstendighet innebærer, etter min tolkning, å forstå at eksisterende ordener, for eksempel politiske og sosiale, ikke nødvendigvis er gitt. Dersom man oppnår dette, kan danningen sies å ha et «myndiggjøringsaspekt» (Børhaug, 2005, s. 175). Både danning og subjektivering finner sted også på andre arenaer

enn skolen, men i utdanningssystemet «[...] dreier [det] seg om danning gjennom systematiserte og målrettede prosesser som ivaretar bestemte kunnskapstradisjoner og verdier» (Aase, 2005, s. 17).

#### **2.1.4 Lærebokas plass i skolen**

Ettersom jeg i denne masteroppgaven skal foreta en analyse av et utvalg lærebøker i samfunnsfaget, finner jeg det hensiktsmessig å videre presentere teori om lærebøker generelt, samt deres plass i den norske skolen.

At læreboka både har og fortsatt står relativt sterkt i den norske skolen, er det lite tvil om (Imsen, 2004; Koritzinsky, 2020; Selander & Skjelbred, 2004; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005; Skrunes, 2010). Årsakene til dens sterke posisjon kan være både komplekse og flersidige, men Koritzinsky (2020) viser særlig til følgende forklaringer: mange lærere føler seg faglig avhengig av læreboka, spesielt da enkelte underviser i fag de selv ikke har høyere utdanning innenfor (s. 230). Videre hevder han at bruk av læreboka kan gjøre undervisningen enklere for både elever og lærere, samt at lærebokas posisjon i skolen kan knyttes opp mot dens historiske autoritet (s. 230). Enkelte vil kanskje derimot hevde at lærebokas rolle nå er på vei til å viskes ut, spesielt dersom vi tar teknologiske nyvinninger i betraktning, men lærebøkene ser altså ut til å være relativt overlevingsdyktige, hvilket gjør dem til svært «[...] interessante forskningsobjekter der ulike perspektiver og interesser kan stå i fokus» (Skrunes, 2010, s. 15). Det må likevel understrekes at lærebokas rolle og status varierer noe i ulike fag (Imsen, 2004; Bakken, Brevik & Aashamar, 2020).

Frem til sommeren år 2000 var det slik at elevers lærebøker skulle merkes med et godkjenningsstempel av en statlig instans (Koritzinsky, 2020; Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017). Jeg tolker det dithen at hensikten med en slik innføring opprinnelig var å sikre at alle lærebøker levde opp til en viss faglig standard, og kanskje særlig å sørge for at kristne verdier ble ivare tatt, med tanke på at ordningen allerede ble innført på slutten av 1800-tallet (Skrunes, 2010). Det er derimot ikke slik at krav om faglig standard frafalt når godkjenningsordningen av lærebøker ble opphevet i 2000, men ansvaret er nå heller overlatt til de enkelte forlagene og forfatterne. Skolene står i dag fritt til å kjøpe inn de lærebøker de måtte ønske, og det blir

[...] desto viktigere for lærere å reflektere over hvorfor de vil bruke lærebøker, hvilke faglige og metodiske krav de har til bøkene, hvilke bøker de velger å bruke ut ifra disse kravene, og hvordan bruken av dem kan kombineres med bruk av andre kilder. (Koritzinsky, 2020, s. 230-231)

#### **2.1.4.1 Hva er en lærebok?**

Skrunes (2010) foreslår følgende definisjon av en *lærebok*: «Med lære- og lesebøker mener en her alle trykte læremidler som det er meningen at elevene regelmessig skal bruke i samsvar med undervisningsplanene for skolen» (s. 27). Denne definisjonen finner jeg noe snever, da den blant annet kun retter seg mot *trykte* læremidler. Lærebøkene i dagens skole er også gjerne å oppdrive på digitale plattformer, og disse vil derfor ikke kunne defineres som lærebøker dersom man legger Skrunes' (2010) definisjon av lærebøker til grunn. Videre presiserer den foreslåtte definisjonen at en lærebok er noe som brukes *regelmessig*. Jeg vil, med utgangspunkt i egen erfaring som både elev og som vikarlærer, samt gjennom praksiserfaringer, argumentere for at læreboka ikke *nødvendigvis* brukes regelmessig i dagens skole. Dette kan ses i sammenheng med et bredt utvalg av digitale arenaer som tilrettelegger for læring, samt at også andre former for tekst i større eller mindre grad benyttes i klasserommet. Det er dog mulig at lærere anvender læreboka regelmessig i *deres* planleggingsarbeid, men at elevene heller blir henvist til digitale plattformer i selve undervisningen. Sistnevnte er ei heller i samsvar med Skrunes' (2010) definisjon av en lærebok, som understreker at regelmessigheten skal knyttes opp mot *elevene*. Avslutningsvis fremhever ovennevnte definisjon at lærebøkene skal samsvare med undervisningsplanene i skolen, her tolket som læreplanene for ulike fag. Dette finner jeg dog som et rimelig krav ved definisjonen, da «Vi må regne med at læreboka konkretiserer og detaljerer de mer generelle temaene eller kompetansemålene som finnes i læreplanen» (Skrunes, 2010, s. 112), og da «Lærebøker kan betraktes som indirekte virkemidler for gjennomføring av planen» (Imsen, 2004, s. 120).

Som nevnt ovenfor er det visse trekk ved Skrunes' (2010) definisjon av lærebøker jeg stiller meg kritisk til. Derfor velger jeg å videre presentere begrepet «pedagogisk tekst», hvilket ble foreslått av den svenske professoren Staffan Selander allerede i 1988 (Knudsen & Aamotsbakken, 2010; Selander & Skjelbred, 2004; Skrunes, 2010). I tillegg til definisjonen

av lærebøker, presenterer også Skruens (2010) definisjonen av en *pedagogisk tekst*. En pedagogisk tekst har flere kjennetegn, blant annet følgende:

- 1) en tekst som bærer preg av kjent kunnskap og innsikter, 2) har en pedagogisk begrunnet struktur, 3) har et forklarende sikte, 4) teksten er av en slik art at læreren på et enkelt vis skal kunne prøve og kontrollere den, 5) har en sammenveving av kunnskap og moral som har offisiell sanksjon, 6) er produsert og strukturert for anvendelse i en pedagogisk-institusjonell sammenheng. (Skrunes, 2010, s. 30)

For det første presiserer ikke begrepet «pedagogisk tekst» at teksten må være i noen spesifikk form, slik det gjøres i Skrunes' (2010) definisjon av lærebøker, og begrepet kan derfor sies å inkludere både «[...] visuelle, auditive og verbale uttrykksmåter (Knudsen & Aamotsbakken, 2010, s. 17, min oversettelse). Videre trekkes det på et pedagogisk aspekt, nemlig at pedagogiske tekster har til hensikt å belære leseren, men at de også kan ha til hensikt å *igangsette* kunnskapsproduksjon hos leseren. Disse trekkene, som kjennetegner en pedagogisk tekst, understreker implisitt på hvilke måter den også skiller seg fra andre former for tekst. Jeg vil videre i oppgaven benytte «lærebok»-begrepet, men jeg vil understreke at det altså er definisjonen av pedagogiske tekster jeg legger til grunn for det innholdsmessige. Dette er særlig fordi innholdet i begrepet «pedagogisk tekst» favner bredere, og fordi denne oppgavens utvalgte bøker både eksisterer i trykt form, men også i digital form, hvor Skrunes' (2010) definisjon av lærebøker da vil komme til kort.

#### ***2.1.4.2 Læreboka – en fortelling om samfunnet?***

«Det kan sies at læreboka synliggjør hva som til enhver tid er gyldig kunnskap og aksepterte verdier i et samfunn» (Skjelbred et al., 2017, s. 9-10). Jeg tolker det dithen at en rimelig antakelse om hva som her menes, er at lærebøker fremstiller verdier, kunnskaper og holdninger som av samfunnet blir ansett som allment grunnleggende og aksepterte. Også Johnsen (1999) understreker at til tross for at lærebøker til en viss grad kan sies å være preget av forfatterens holdninger og verdier, er det særlig det samfunnet forfatteren selv er en del av som er utgangspunkt for disse. Dette kan videre ses i sammenheng med kritikken reist mot



enkelte lærebøker, særlig i samfunnskunnskap. Denne går ut på at lærebøker ikke er nøytrale i sin fremstilling (Skjelbred et al, 2017, s. 381). Som en respons på dette er det tydelig at enkelte lærebokforfattere i større grad inkluderer flere eksempler, samt ulike fortellinger knyttet til samme tematikk. På denne måten «[...] lar [forfatterne] mange stemmer komme til uttrykk» (s. 381), og nettopp dette blir relevant når jeg videre skal analysere fortellinger som kan identifiseres når det gjelder fremstillingen av 22. juli-terroren i utvalgte samfunnsfaglige lærebøker.

### **2.1.5 Konflikt- og harmoniperspektiv**

Ifølge Skrunes (2010) er det naturlig at ulike perspektiver står i fokus i ulike lærebøker. Perspektiver kan her forstås som et overordnet begrep, som videre kan komme til uttrykk gjennom utvalgte illustrasjoner, språklige fremstillinger og faktaopplysninger. De tre sistnevnte kan igjen defineres som ulike former for «artefakter», og hvor språket er det mest sentrale blant dem, og *all* kommunikasjon skjer ved hjelp av slike artefakter (Selander & Skjelbred, 2004, s. 26). Det er derfor en rimelig antakelse at elever, i større eller mindre grad, vil bli påvirket av de perspektiver og fortellinger de blir presentert for i deres lærebøker. Jeg har derfor valgt å avslutningsvis diskutere funnene mine, analysert med utgangspunkt i Lenz (2018), i lys av harmoni- og konfliktperspektiv, og jeg skal her presentere teoretiske bidrag som redegjør for disse perspektivene.

Filosofen, økonomen og den politiske tenkeren Karl Marx anses gjerne som foregangsmann til konfliktperspektivet (Aakvaag, 2018; Collins, 1994), nettopp fordi han hevdet at konflikt mellom ulike samfunnsklasser var drivkraften i samfunnet. I et konfliktperspektiv er man opptatt av nettopp konflikter og motsetninger, som blant annet eksisterer mellom samfunnsklasser, etnisitet, kjønn, makt, verdisyn, og interesser. Det kan derfor sies at konfliktperspektivets fokus er rettet mot «[...] det som gjerne undergraver samhold og samarbeid i samfunnet og gjør at det ikke fungerer godt» (Aakvaag, 2018, s. 281). Det er dog verdt å nevne at det her tydeliggjøres at konflikt både kan tolkes som selve drivkraften i et samfunn, *samtidig* som dette står i veien for samhold og samarbeid.

Den sentrale ideen i konfliktteori er at individer og grupper i samfunnet står i et motsetningsforhold til hverandre fordi de har ulike og motstridende interesser og verdier. Noen individer og/eller grupper har dertil flere kulturelle, økonomiske, militære, politiske, sosiale, organisatoriske og andre ressurser til rådighet som de bruker til å realisere sine

interesser og verdier i samfunnslivet – tross motstand. Dermed oppstår det ressurs- og dominanshierarkier i samfunnet som har en tendens til å reproduseres på tvers av generasjoner. (Aakvaag, 2018, s. 283)

Der hvor konfliktperspektivet hovedsakelig retter seg mot motsetningsforhold og konflikter knyttet til dette, kan harmoniperspektivet i større grad sies å vektlegge samhold, konsensus og samarbeid. Den viktigste forløperen til denne tradisjonen er den franske sosiologen Émile Durkheim (Aakvaag, 2018; Andersen, 2013; Collins, 1994). Durkheims vitenskapelige interesser kan blant annet sies omfatte spørsmålet om hvordan et samfunn i det hele tatt kan eksistere, og han, samt andre funksjonalister, var derfor opptatt av «]...] hvilke oppgaver – funksjoner – kulturelle mønstre, institusjonelle ordninger og sosiale praksiser ivaretar for samfunnets levedyktighet» (Aakvaag, 2018, s. 288). Sistnevnte bringer derfor begrepet *funksjonalisme* på bane når det dreier seg om Durkheims teoretiske utgangspunkt.

Andersen (2013) fremhever fire karakteristiske trekk for funksjonalismen, og disse kan videre utdype hva som vektlegges i et harmoniperspektiv:

- 1) en holistisk samfundsopfattelse, der er baseret på den antagelse, at 2) alle strukturens enkeltdele har indbyrdes relationer og fungerer sammen på en sådan måte, at 3) strukturen opretholdes gjennom de handlinger, som folk inden for strukturen udfører, og således, at 4) de enkelte individers behov også tilgodeses. (Andersen, 2013, s. 270)

For å sammenfatte det hele, er det altså slik at konfliktperspektivet retter seg mot eksisterende motsetningsforhold og konflikter i samfunnet. I et harmoniperspektiv er det derimot de delene i et samfunn som fungerer godt, og som gjerne bidrar til en kollektiv oppslutning som igjen medfører at samfunnet og dets strukturer kan opprettholdes, som løftes frem. Det kan sies å være ulike aspekter som inngår i harmoni og i konflikt, og ulike aspekter i fokus er også utgangspunktet for professoren Claudia Lenz' (2018) fortellinger om 22.juli-terroren.

### 2.1.6 Lenz' fire fortellinger om 22. juli-terroren

I umiddelbar nærhet etter de parallelle terrorhandlingene den 22. juli 2011 fremsto den norske befolkning som en samlet nasjon som sluttet seg til fellesskapet, samt grunnleggende demokratiske verdier (Claussen, 2013; Lenz, 2018; Rafoss, 2018). Det ble møtt med kjærlighet, samhold og en styrking av de verdiene som var blitt angrepet. Lenz (2018) understreker at det derfor er fort gjort å se seg blind på en nasjonal eksisterende konsensus knyttet til 22. juli-terroren, men at dette videre kan undergrave underliggende spenninger når det gjelder hvordan 22. juli skal tolkes (s. 90). I etterkant av terroren har derimot ulike tolkningsrammer gjort seg synlige, noe som blant annet kommer til uttrykk når det gjelder uenigheter knyttet til nasjonale minnesmerker (Hjort & Gjermshusengen, 2017). Dette kan derfor videre tyde på at det også eksisterer uenigheter om hvilke fortellinger om 22. juli 2011 som skal fortelles.

Lenz (2018) har utarbeidet ulike måter «[...] å plassere 22. juli i meningsbærende fortellinger på, og hvordan disse kan snu den traumatiske hendelsen til noe som kan bidra til orientering og samhold i fremtiden» (s. 90). I og med at en fortelling er en meningsbærende sammenheng mellom fortid, nåtid og fremtid (s. 92), ofte definert som historiebevissthet, er målet hennes at dette kan bidra til en bedre forståelse hva gjelder minnekulturen knyttet til 22. juli. Lenz skiller mellom fire ulike 22. juli-fortellinger: demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen. Hver og en av disse tar utgangspunkt i *ulike* tolkninger av den opprinnelige hendelsen, hvilket artikkelforfatteren naturligvis argumenterer for at vil bidra til ulike konsekvenser for ettertiden. Tolkninger kan sies å blant annet bygge på individets «[...] biografiske, sosiale eller politiske bakgrunn» (s. 93). I og med at dette varierer mellom individer, grupper og samfunn, oppstår det naturligvis ulike tolkninger. Videre hevdes det at ulike tolkninger også innebærer at «[...] de som inkluderes i «viet» som adresseres, ikke er de samme» (s. 90), noe som vil bli tydeliggjort innenfor de ulike fortellingene.

Alle fortellingene til Lenz (2018) tar utgangspunkt i ulike aspekter ved terroren, og disse vil anvendes som ett av to analytiske rammeverk i denne oppgaven. Jeg skal her videre kort ta for meg hver av disse fortellingene.

### **2.1.6.1 Demokratifortellingen**

Den første fortellingen som presenteres hos Lenz er *demokratifortellingen*. Denne fortellingen kan sies å ha vært ansett som umiddelbart gjeldende for nasjonen Norge fra terroren fant sted. Stoltenbergs sitat «mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet. Men aldri naivitet» (Lens, 2018, s. 96) kan sies å ramme inn den aktuelle fortellingens kjerne. Demokratifortellingen tolker terroren som et angrep på demokratiet og toleranse, der attentatet vil bli møtt med en styrking av de samme verdiene som ble angrepet, og på denne måten skal terroristen aldri vinne. Videre vil det å ty til hevnlogikk i denne fortellingen å bli ansett som en seier for gjerningsmannen (s. 96), og hevn må derfor unngås. Også spørsmålet om «hvordan de antidemokratiske kreftene som benytter seg av ytringsfriheten kan begrenses og motarbeides – uten å gi opp verdien» (s. 97) blir en reist i demokratifortellingen, nettopp fordi *ytringsfrihet* er en grunnleggende demokratisk verdi. Videre kan demokratifortellingen risikere å bli ekskluderende, nettopp fordi den tydelige forestillingen om å slutte seg til demokratiske verdier og prinsipper nærmest kan fremstå som en «[...] statisk idé om nasjonal identitet» (s. 97). Dette kan tolkes som om at «vi» som nasjon må beskytte «våre» verdier mot utenforstående, og personer som ikke er bærere av disse verdiene.

### **2.1.6.2 Kjærlighetsfortellingen**

*Kjærlighetsfortellingen* på sin side, som også ble etablert i umiddelbar etterkant av terrorhandlingene «[...] handler om et blindt hat som besvares med kjærlighet» (Lenz, 2018, s. 97). Terror blir her ansett som et uttrykk for ondskap, og både kan og må derfor møtes med kjærlighet. Et sitat som kan sies å symbolisere kjærlighetsfortellingens kjerne er følgende twittermelding av AUF-medlem Helle Gannestad: «Når én mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» (s. 97). Her kommer også et bredt fellesskap til uttrykk, nemlig «vi», et «vi» «[...] som alle kan identifisere seg med» (s. 98), hvilket er fundamentalt i kjærlighetsfortellingen. Kjærlighetsfortellingen kan derfor i aller høyeste grad også sies å være inkluderende. Avslutningsvis når det gjelder kjærlighetsfortellingen, kan denne ifølge Lenz komme til kort når det gjelder gjenreisning etter hendelsen, samt når ulike meninger knyttet til terrorens betydning kommer til uttrykk. Dette er fordi den alene er utilstrekkelig når det kommer til å diskutere ulike dimensjoner og aspekter ved terroren, og nettopp derfor har det vært reist kritikk mot denne formen for fortelling.

### **2.1.6.3 Mangfoldsfortellingen**

Demokratifortellingen og kjærlighetsfortellingen «[...] har «hele Norge» som adressat» (Lenz, 2018, s. 99). De tar utgangspunkt i en forståelse av at terroren var et angrep på Norge som nasjon. *Mangfoldsfortellingen* utfordrer derimot denne forståelsen, og setter spørsmålsteget ved hvem som inngår i nasjonens uttalte «vi». Det tas her utgangspunkt i at attentatet var et angrep på det flerkulturelle Norge, samt dets støttespillere (s. 100). Her inngår blant annet muslimer som det som var *under* angrep den 22. juli 2011. Fortellingen kan derfor sies å ha det fremtidsrettede formål om å forsvare mangfold og multikulturalisme.

### **2.1.6.4 Beredskapsfortellingen**

Avslutningsvis har den fjerde fortellingen, *beredskapsfortellingen*, sitt opphav i den offentlige bearbeidingen av terroren, utgangspunkt i den «[...] mangelfulle beredskapen 22. juli, som bidro til at flere liv enn nødvendig gikk tapt på Utøya» (Lenz, 2018, s. 101).

Beredskapsfortellingen er ikke en arena for å diskutere skyldspørsmål, men heller å erkjenne at noe *kunne* vært gjort annerledes, og å videreføre denne erfaringen og nye kunnskaper inn i fremtiden. Fortellingen kan gjerne ses løsrevet fra en konkret hendelse, slik som 22. juli, da gjerningsmannens motiver er av underordnet karakter (s.101). Videre kan man sammenfatte det slik at de tre foregående fortellingene om 22. juli har blitt etablert gjennom «[...] de tidlige og folkelige markeringene [...]» (s. 101), mens beredskapsfortellingen har blitt til via den offentlige bearbeidingen av angrepet.

### **2.1.6.5 Fortellingene sett under ett**

Lenz' (2018) fire ulike fortellinger om 22. juli 2011 kan både utfylle og overlape hverandre, og «Fortellingene har til felles at de skaper en meningsfull sammenheng mellom terrorhendelsen, reaksjonene på den og handlingsrettede konsekvenser for fremtiden» (Lenz, 2018, s. 103). Samtidig begrenser hver og en av dem seg på ulikt vis ved at de tar utgangspunkt i forskjellige aspekter ved terroren.

## **2.2 Tidligere forskning**

### **2.2.1 Tidligere analyser av lærebøker i samfunnskunnskap**

Det er, så vidt meg bekjent, ikke gjort tidligere analyser hva gjelder fremstillingen av 22. juli-terroren i lærebøker for samfunnsfag og samfunnskunnskap. Dette kan blant annet ses i sammenheng med at 22. juli som tema ikke har blitt nevnt eksplisitt i læreplanen tidligere,

hverken for grunnskolen eller for videregående. Dette har også generelt vært normen for andre avgjørende historiske hendelser og personer, og det har derfor i stor grad vært opp til hver enkelt skole og lærer å avgjøre hvilket konkret innhold faget skal tillegges. I LK20 finner vi derimot en endring, da 22. juli 2011 eksplisitt nevnes under «demokrati og medborgerskap» som tverrfaglig tema for samfunnsfag i grunnskolen (Udir, 2020a). Dette har videre medført at både nye lærebøker for både grunnskolen og for videregående, samt reviderte utgaver, nå implementerer 22. juli i større grad enn tidligere. Til tross for at det ikke eksisterer tidligere forskning på akkurat dette feltet, finner jeg det likevel hensiktsmessig å vise til noen tidligere analyser av lærebøker, selv om det her er andre temaer som er gjenstand for analyse. Tidligere lærebokforskning kan bidra til å gi et bilde av hvordan lærebokanalyser kan fortelles oss noe om fremstillingen av ulike temaer innenfor faget, hvilket videre kan tenkes å ha innvirkning på undervisningen som finner sted i klasserommet

Professoren Åse Røthing har gjennomført flere lærebokanalyser når det gjelder samfunnsfag og samfunnskunnskap, både selvstendig, men også i samarbeid med kollegaer. I 2015 gjennomførte Røthing en analyse av hvordan rasisme hadde blitt omtalt i læreplaner for grunnskolen over en lengre tidsperiode, samt hvordan tematikken ble omtalt i lærebøker for samfunnsfag i grunnskolen (Røthing, 2015). Det er særlig sistnevnte jeg vil utdype, i og med at også denne oppgaven tar for seg analyse av lærebøker.

Røthing rammer inn sin analyse ved å presentere ulike definisjoner av rasisme som begrep, og velger deretter å ta utgangspunkt i en av disse. Hun finner at ni av totalt 14 lærebøker, utgitt i perioden 2006-2008, utelater begrepet «rasisme» i deres stikkordsregister (Røthing, 2015, s. 78-79). Til tross for dette finner professoren at alle bøkene derimot *tematiserer* rasisme, men i ulik grad og med stor variasjon knyttet til innhold og omfang (s. 79). Altså blir det tydelig at flere av bøkene behandler temaet rasisme, *uten* å anvende selve begrepet. Videre problematiserer Røthing at enkelte av lærebøkene plasserer rasisme som noe som forekommer *utenfor* Norge, blant annet ved at flere av disse viser til USA, og da særlig til historien om Rosa Parks (s. 80). Sistnevnte bidrar til å plassere rasisme på 1940-tallet, og ikke noe som forekommer i dag, hvilket det jo gjør. Videre kritiseres det at rasisme i en av bøkene presenteres i forbindelse med personer med ekstreme holdninger, slik som nynazister. Røthing hevder at dette kan «[...] bidra til at elevene ikke inviteres til å se rasisme i sammenheng med erfaringer, praksiser og holdninger i egen hverdag» (s. 81). Avslutningsvis oppsummerer artikkelforfatteren studien med at «undervisning *om* de andre» er den rådende tilnærmingen til

rasisme i norske lærebøker (s. 82), og at dette bidrar til at «[...] lærebøkene i for liten grad inviterer til relevant og maktkritisk undervisning om rasisme som utfordring i dagens norske samfunn» (s. 72).

Som nevnt har Røthing også gjennomført analyser av lærebøker i samarbeid med andre, slik som i 2017, da Røthing og førstelektor Gro Lorentzen undersøkte hvordan demokrati og kritisk tenkning fremstilles i lærebøker for samfunnsfag på ungdomstrinnet (Lorentzen & Røthing, 2017). Her undersøkte de også i hvilken grad, samt på hvilken måte kritisk tenkning og demokrati ble knyttet opp mot hverandre. De utvalgte bøkene som her ble analysert, er utgitt i tidsrommet 2006-2016 (s. 122). Røthing og Lorentzen finner at lærebøkene for samfunnsfag primært formidler kunnskap *om* demokrati, men at de ved å beskrive hvordan elevene selv kan påvirke, gjennom å for eksempel bruke stemmeretten sin eller melde seg inn i politiske ungdomspartier, også oppfordrer elevene «[...] til å delta selv i demokratiske prosesser» (s. 126). Videre finner de at det kun er et fåtall av lærebøkene som eksplisitt kobler demokrati og kritisk tenkning opp mot hverandre (s. 126), og at det derfor i stor grad er opp til den enkelte lærer «[...] å foreta koblinger mellom demokratisk deltakelse og kritisk tenkning» (s. 128), hvilket igjen krever en viss kompetanse. Dette bidrar til at artikkelforfatterne avslutningsvis konkluderer med at «Bøkene legger i mindre grad opp til undervisning *for* og *gjennom* demokrati og inviterer derfor ikke til en mer helhetlig demokratiforståelse» (s. 128).

I et forsøk på å favne noe bredere når det gjelder tidligere lærebokforskning, velger jeg avslutningsvis å vise til en tidligere masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk skrevet av Berthine Skogli Lillestrøm. Kandidaten foretar en analyse av tre utvalgte samfunnsfaglige lærebøker, med henblikk på hvordan tematikken *menneskerettigheter* kommer til uttrykk i disse, samt hvordan emnet gjøres relevant for elevene (Lillestrøm, 2016). Det teoretiske rammeverket som legges til grunn for analysen er ulike forståelser av hva menneskerettigheter faktisk er, samt ulike teorier som omhandler menneskerettighetsundervisning. Lillestrøm finner først og fremst at menneskerettigheter knyttes opp mot de delene i læreplanen hvor begrepet fremmes (s. 36). Videre finner kandidaten at tematikken ofte plasseres i en internasjonal kontekst, og at menneskerettigheter gjerne omtales som et kjennetegn ved demokrati som styreform, gjerne sett i lys av Norge som case (s. 36). Når det videre gjelder hvordan emnet gjøres relevant for elevene, understreker Lillestrøm at elevene i større grad bli involvert når menneskerettighetene ses i et nasjonalt perspektiv, heller enn et internasjonalt (s. V). Sistnevnte eksemplifiseres ved at tekstene gjerne omtaler et felles «vi», og på denne

måten retter seg direkte mot elevene. Ifølge Lillestrøm kan dette medføre at menneskerettighetene ses i sammenheng med elevenes statsborgerskap når det gjelder nasjonal kontekst, mens at det i internasjonal kontekst heller presenteres som noe «der ute», og derfor noe som ikke angår oss (s. V).

Som nevnt innledningsvis tar disse studiene for seg andre temaer enn 22. juli 2011 eller terror generelt. Likevel finner jeg det relevant å vise til tidligere lærebokforskning, da det kan bidra til å gi et bilde av hvordan lærebokanalyser kan fortelle oss noe om fremstillingen av ulike temaer innenfor faget, hvilket videre kan tenkes å ha innvirkning på undervisningen som finner sted i klasserommet. Ovennevnte kan også bidra til å gi en viss informasjon om det norske forskningsfeltet knyttet til fremstillingen av ulike temaer i lærebøker for samfunnsfag og samfunnskunnskap.

## **2.2.2 22. juli som tema i norske klasserom**

### ***2.2.2.1 Underkommunisert tematikk?***

I norsk kontekst har særlig professorene Trine Anker og Marie von der Lippe utmerket seg når det kommer til å forske på 22. juli 2011 som tema i klasserommet. Fire år etter terroren, nærmere bestemt i 2015, gjennomførte Anker og von der Lippe en kvalitativ undersøkelse som omhandlet «[...] skolens rolle i etterkant av terrorhandlingene som rammet Norge sommeren 2011» (Anker & von der Lippe, 2015, s. 85). Funnene er basert på en spørreundersøkelse blant elever ved seks ulike videregående skoler i Norge, der det er forsøkt å sikre bredde gjennom skolenes varierende beliggenhet, ulike skoleprofiler, samt forskjeller i elevenes sosiale og økonomiske bakgrunn. Studien har videre et særlig blikk rettet mot fellesfaget Religion og etikk.

I studien finner de at samtlige skoler behandlet 22. juli som tema i umiddelbar nærhet etter at de sekvensielle hendelsene inntraff, blant annet ved å gjennomføre minnemarkeringer ved skolestart høsten 2011 (Anker & von der Lippe, 2015, s. 89). Videre ser det derimot ut til at tematikken nærmest stilnet, og enkelte av elevene «[...] hevder til og med at temaet har vært tabu» (s. 89). Til tross for at flertallet av elever påstår at de ikke har arbeidet særlig med 22. juli som tema i undervisningen, er det dog noe variasjon mellom de ulike skolene. Ved en av skolene uttaler flere elever at de nærmest ikke husker minnemarkeringen som ble avholdt, og flertallet av elever ved denne skolen hevder videre at de «[...] ikke har snakket noe særlig om



saken i ettertid» (s. 89-90). Derimot har det ved en av de andre skolene blitt diskutert spørsmål tilknyttet straff, samt hvorvidt Norge burde innføre dødsstraff. En av de utvalgte skolene hadde også et offer for terroren blant sine elever, og her ble det heller ikke snakket særlig om tematikken i etterkant, kun fremmet et hjelpetilbud til de som måtte ha behov for det.

Videre tar den aktuelle studien for seg elevers assosiasjoner til 22. juli, og artikkelforfatterne konkluderer med at disse i stor grad likner på hverandre. Assosiasjonene deles inn i tre hovedkategorier: *deskriptive, personlige og reflekterende* (Anker & von der Lippe, 2015, s. 91). Deskriptive assosiasjoner innebefatter stikkord, slik som for eksempel vold, Utøya, terror og sorg, men også roser, samhold og kjærlighet. Personlige assosiasjoner knyttes særlig opp mot elever som selv skulle befunnet seg på Utøya den 22. juli 2011, eller elever som mistet venner og kjente i angrepet. Reflekterende assosiasjoner viser til noen få elever som ser ut til å skrive reflekterende tekster der hvor terroren blir plassert i en større sammenheng. Avslutningsvis viser funn fra studien at også «Flere elever kobler terrorhandlingene til Breiviks hat mot andre religioner generelt og mot islam og muslimer spesielt» (s. 92), samt at enkelte setter spørsmål ved hans «[...] selvrepresentasjon som kristen» (s. 93).

For å sammenfatte funnene fra Anker og von der Lippes studie (2015), har de deltakende elevene i liten grad fått mulighet til å arbeide med 22. juli som tema i klasserommet, og årsakene til dette er både sammensatte og komplekse (Anker & von der Lippe, 2015, 2016). Derimot finner de at mange elever ytrer et *ønske* om nettopp 22. juli som tema for undervisning. Et slikt ønske kan blant annet, etter min tolkning, delvis forstås i lys av funn gjort av Jørgensen med kollegaer (2015), som viser at «[...] elever, uavhengig alder, trenger hjelp for å utvikle meningsskapende narrativer for å bearbeide frykten for gjentakelse» (Anker & von der Lippe, 2015, s. 91).

### **2.2.2.2 Endring i vinden?**

Til tross for at ovennevnte studie finner at 22. juli 2011 i liten eller ingen grad blir behandlet som tema i undervisningen, finner de samme artikkelforfatterne, i en studie fra 2016, at det dystre bildet vedrørende undervisningen om 22.juli heller er noe nyansert. Studien deres tar utgangspunkt i elevundersøkelsen fra 2015 (Anker & von der Lippe, 2015), men inkluderer her et lærerperspektiv, basert på åtte dybdeintervjuer. De nedslående funnene fra 2015 bekreftes *delvis* ved at det også her blir tydelig at en rekke lærere vegrer seg for å undervise

om tematikken. Årsakene er som nevnt sammensatte og komplekse, men det pekes blant annet på tidspress, samt at både skoler og lærere har ulike tilnærminger til 22. juli-terroren (Anker & von der Lippe, 2016). Mange referere også til en følelse av å ha blitt overlatt til seg selv når det gjelder nettopp dette, hvilket har medført at flere har valgt å ekskludere tematikken fra undervisningen. Dette til tross, er det riktignok enkelte som *har* undervist om 22. juli i ulike sammenhenger.

Også andre nyere funn peker i retning av at 22. juli i større grad blir behandlet i klasserommet i dag. Etableringen av 22. juli-senteret i 2015, samt samarbeidet mellom Utøya og Det europeiske Wergelandsenteret som ble inngått i 2016, kan muligens være en av årsakene til dette, da det åpnet for et nytt og annerledes tilbud hva gjelder opplæring om 22. juli-terroren. Her kan skoleklasser komme sammen for å få kunnskap knyttet til terrorangrepene, samtidig som det legges opp til aktiv elevmedvirkning som videre kan bidra i utviklingen av blant annet kritisk tenkning, diskusjonsferdigheter og refleksjon. Gjennom en mail-korrespondanse med 22. juli-senteret kan de fortelle at de siden åpningen i 2015 har hatt 36 222 skolelever på besøk, mens det øvrige antallet besøkende er 172 634 (22. juli-senteret, e-postkorrespondanse). Det Europeiske Wergelandsenteret kan melde om at de har hatt cirka 2000 skolelever på dagsbesøk ute på Utøya, i perioden 2016 til 2020. De fleste av disse elevene er fra grunnskolen, nærmere bestemt 9. og 10. trinn. Videre har det vært avholdt 29 tredagers-samlinger med til sammen 654 ungdomsskoleelever, fra 176 ulike skoler, og det anslås at ca. 17 000 skolelever har gjennomført oppfølgingsaktiviteter i etterkant av tredagers-samlingene, ved at de besøkende tar med seg undervisningsopplegg tilbake til skolen (Det Europeiske Wergelandsenteret, e-postkorrespondanse). Også miljøarbeidere, lærere og lærerstudenter har kunnet delta på kurs her. Dette er videre av viktig karakter, da «Læreres personlige erfaringer, samt faglige, pedagogiske og didaktiske kompetanse er avgjørende for hvordan kontroversielle temaer håndteres i skolen» (Anker & von der Lippe, 2016, s.271).

### **2.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg redegjort for teori som vil gjøre seg relevant i denne oppgavens analyse og diskusjon. Jeg har også vist til tidligere forskning, både hva gjelder 22.juli 2011 som tema for undervisning i det norske klasserommet, samt tidligere lærebokforskning innenfor samfunnsfagene. Det er særlig teori om fagets mål og hensikt, samt utdanningens funksjoner og perspektiver som sammen med teori om læreboka som fenomen, som kan sies å ramme inn

denne oppgaven. Lenz' (2018) fortellinger om 22.juli-terroren vil særlig være aktuelt når det kommer til analysekapitlet, mens teori knyttet til konflikt- og harmoniperspektiv anvendes i oppgavens avsluttende diskusjon. Den tidligere forskningen som her presenteres, bidrar både til å understreke viktigheten av at 22. juli-terroren nå blir en pålagt del av undervisningen i grunnskolen, samt at forskningen også viser til hvordan lærebokanalyser kan fortelles oss noe om fremstillingen av ulike temaer innenfor faget.

### 3. Metode

Ovenfor har jeg presentert teori som gjør seg gjeldene i oppgavens videre analyse og diskusjon, samt pekt på tidligere lærebokforskning av samfunnsfaglige lærebøker og forskning knyttet til undervisning om 22. juli 2011. Et teoretisk rammeverk er dog ikke grunnlag nok til å alene drive en oppgave fremover, og jeg skal derfor i dette kapitlet utdype metodiske valg gjort i forkant og underveis i prosjektet.

Everett & Furseth (2020) definerer metode som «[...] en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet hører med i arsenalet av metoder» (Vilhelm Auberts, 1972, sitert i Everett & Furseth, 2020, s. 137). Altså kan man si at metode er, i dette tilfellet, de valg, avveininger og avgjørelser som jeg har foretatt på veien til å besvare oppgavens problemstilling.

Problemstillingen som ligger til grunn for denne oppgaven er som tidligere nevnt: *Hvilke fortellinger om 22. juli 2011 kommer til uttrykk i fem samfunnsfaglige lærebøker?*

I dette kapitlet vil jeg forsøke å nærmere beskrive *hvordan* jeg har gått frem for å besvare ovennevnte problemstilling. Nøye beskrivelser og konkretiseringer er et bidrag til oppgavens gjennomsiktighet, også omtalt som transparens, hvilket er et av de viktigste kravene knyttet til fremstillingen av kvalitativ forskning (Befring, 2016; Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2016; Tjora, 2017). Dette er særlig fordi «[...] kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange forskjellige måter – og fordi forskjellige emner utforskes forskjellig» (Johannessen et al., 2016, s. 77).

Innledningsvis i kapitlet vil jeg legge ut om forskningsdesignet og de metodiske valgene som er blitt tatt i denne prosessen. Videre vil jeg legge frem utvalgskriteriene jeg la til grunn for utvalget i denne oppgaven, samt at jeg her også vil presentere det konkrete utvalget, og også si noe om hvordan materialet har blitt avgrenset. Jeg vil deretter konkretisere selve analyseprosessen som har funnet sted, før jeg kommenterer min rolle som forsker og hvordan denne kan tenkes å påvirke eventuelle funn. Avslutningsvis vil jeg kommentere oppgavens kvalitet i form av troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

## **3.1 Forskningsdesign og metodiske valg**

### **3.1.1 En kvalitativ tilnærming**

«Ein forskningsdesign er ein plan for korleis eit prosjekt skal gjennomførast» (Bukve, 2016, s. 80). Dette omhandler blant annet hvilken tilnærming jeg skal legge til grunn for å besvare oppgavens problemstilling, hva slags teori jeg skal benytte, hvordan de relevante enhetene for undersøkelse skal velges ut, hvordan materialet skal analyseres og tolkes, etiske overveielser, samt eventuelle utfordringer jeg møter på veien. Johannessen med flere (2016) hevder at «forskningsdesign er «alt» som knytter seg til en undersøkelse» (s. 69).

Problemstillingen kan sies å være det som skal legge føringer for valg av metode (Bukve, 2016; Everett & Furseth, 2020; Johannessen et al., 2016), ikke omvendt. Da jeg i denne prosessen kom frem til at jeg ønsket å undersøke hvilke fortellinger som kan sies å komme til uttrykk i et utvalg lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011, ble det naturlig at en kvalitativ tilnærming var det som måtte ligge til grunn for oppgaven. Dette er fordi den aktuelle problemstillingens ordlyd oppfordrer og inviterer til tolkning når det gjelder å analysere ulike fortellinger om 22. juli 2011 som kommer til uttrykk i de utvalgte lærebøkene, og ifølge Tjora (2017) kan en si at «[...] de kvalitative studiene gjerne forholder seg til et *fortolkende* [min utheving] paradigme [...]» (s. 24). Videre er ulike fortellinger om 22. juli 2011 ikke noe som enkelt kan la seg tallfeste gjennom kvantitative tilnærminger. At det i denne oppgaven foreligger en kvalitativ tilnærming betyr videre at jeg ønsker å gå i dybden på et spesifikt fenomen, nærmere bestemt samfunnsfaglige lærebøker og deres fremstilling av 22. juli-terroren. Datamaterialet kan derfor her sies å hovedsakelig foreligge i form av tekst, også kalt myke data (Johannessen et al., 2016, s. 33). Det er her verdt å nevne at jeg i analysen også kommer til å kommentere enkelte bilder fra lærebøkene, men hovedsakelig vil fokuset sentreres rundt bøkens tekstlige innhold. Ellers er oppgavens problemstilling av ny karakter innenfor det aktuelle temaet, sett i sammenheng med at 22. juli 2011 for første gang eksplisitt nevnes i LK20, og at enkelte lærebøker derfor ikke har inkludert tematikken før nå. Dette aspektet er enda et bidrag til at en kvalitativ tilnærming er et godt utgangspunkt for min oppgave (Johannessen et al., 2016, s. 29).

### **3.1.2 En oppgave som krever tolkning**

Det skilles gjerne mellom forklarende og tolkende analyser i samfunnsforskning (Johannessen et al., 2016, s. 233). Som nevnt både fordrer og innbyr min problemstilling til tolkning, da

formålet kan sies å være å få en forståelse av og en innsikt i lærebøkers fremstilling av 22. juli-terroren. Dette bidrar til å plassere oppgaven min i den vitenskapelige tradisjonen kalt hermeneutikken, da denne tradisjonen kan sies å omfatte prinsipper for analyse og tolkning av tekster, og «Metoden kan beskrives som en subjektivt fortolkende prosess [...]» (Befring, 2016, s. 21).

I og med at oppgavens føringer om tolkning gir meg som forsker et relativt stort spillerom når det gjelder dømmekraft og vurderingsevne (Andersen & Granlund, 2010), innså jeg raskt at jeg måtte ha et slags teoretisk stillas for å være i stand til å analysere materialet. Dette ble valgt ut med utgangspunkt i en tekst jeg hadde vært borte i tidligere og derfor lagt meg på minnet, nemlig Claudia Lenz' artikkel «22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden» (2018). Artikkelen, som er beskrevet nærmere i teorikapitlet, presenterer fire fortellinger om 22. juli 2011. I og med at disse fortellingene kan sies å bidra til å forme hva terroren skal bety for fremtiden, er denne artikkelen særlig relevant i dette tilfellet da lærebøkene nettopp anvendes i utdannelsen av fremtidens unge.

Oppgaven kan, på bakgrunn av dens problemstilling, sies å ta form som et teoretisk tolkende prosjekt, der formålet er «[...] å bruke teoriar og faglege omgrep som en ramme for å analysere og gje mening til det eller dei fenomena som vi studerer» (Bukve, 2016, s. 88). Dette gjør seg særlig gjeldende i oppgavens analyse, noe som vil bli beskrevet nærmere senere i kapitlet. Likevel kan det allerede her nevnes at jeg benyttet meg av en relativt standardisert fremgangsmåte for analyse av kvalitative data. Denne betegnes som *innholdsanalyse* (Fauskanger & Mosvold, 2014; Johannessen et al., 2016; Larsen, 2017), men innenfor denne analytiske tilnærmingen finnes det videre en rekke ulike varianter. Min oppgave kan sies å videre ta form som en dokumentanalyse (Johannessen et al., 2016; Larsen, 2017; Lynggaard, 2012) da jeg ikke tar utgangspunkt i data som jeg selv samler inn, men hvor jeg heller ønsker å studere innholdet i allerede eksisterende tekster skrevet av andre (Larsen, 2017, s. 120). I dette tilfellet er disse eksisterende tekstene lærebøker, og ifølge Lynggaard (2012) kan nettopp akademiske bøker sies å være en form for dokument. Videre kan innholdsanalysen som jeg legger til grunn sies å være en teoridrevet innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) med en direkte tilnærming (Hsieh & Shannon, 2005). Dette kommer jeg tilbake til i kapitlets beskrivelse av analyseprosessen.

### 3.1.3 En noe annen opprinnelig intensjon

Min opprinnelige intensjon var dog noe annen enn hvordan oppgaven til slutt utformet seg. I tillegg til å studere hvilke fortellinger som kommer til uttrykk i et utvalg lærebøkers fremstilling av 22. juli-terroren, ønsket jeg også å inkludere et lærerperspektiv. Her var tanken å gjennomføre tre til fire digitale semistrukturerte intervjuer med lærere, ansatt både i ungdomsskole og i videregående. Hensikten med intervjuene var å undersøke hvilke fortellinger og perspektiver *lærerne* opplevde at de tok med seg til klasserommet når 22. juli 2011 skulle behandles som tema. Jeg søkte derfor sommeren 2020 om godkjenning fra NSD, i og med at jeg ønsket å ta opp intervjuene gjennom UiOs diktafonapp. Jeg utviklet også en intervjuguide som skulle ligge til grunn for intervjuene. Prosjektet ble godkjent av NSD, og intervjuguiden ble derfor videre pilotert på to medstudenter, med hensikt om at spørsmålene fanget opp det jeg ønsket å få svar på, samt at disse ikke skulle virke ledende.

Tidlig på høsten i 2020 startet arbeidet med å sende ut e-poster til ulike skoler, i håp om å rekruttere informanter. I mailen ble det presisert at intervjuene ville gjennomføres digitalt på grunn av Covid19-situasjonen. Videre gav dette meg et større mulighetsrom for å skaffe informanter, da aspektet om fysisk oppmøte falt bort. Totalt sendte jeg ut i underkant av 80 e-poster over det ganske land, både til rektorer, avdelingsledere og øvrig administrasjon. Flertallet av disse ble ikke besvart. De som derimot responderte, skrev i hovedsak at de synes prosjektet mitt virket interessant, men at de ikke hadde samvittighet til å oppfordre deres ansatte til å stille opp som informanter i slike krevende tider, da lærerne allerede var utsatt for et ekstra stort arbeidspress – hvilket jo er forståelig. Enkelte videresendte derimot e-posten min til aktuelle kandidater, men det var naturligvis opp til disse om hvorvidt de ønsket å ta kontakt eller ikke. Da responsen i stor grad uteble, fortsatte jeg å sende ut e-poster utover høsten. Etter flere måneder med arbeid satt jeg til slutt igjen med kun én informant før jul. På bakgrunn av dette besluttet jeg, i samråd med daværende veileder, å heller ha fullt fokus på lærebokanalyse. I etterkant ser jeg at dette var lurt, da det har gitt meg anledning til å gå dypere inn i materialet enn hva jeg tror ville vært mulig ved en kombinasjon av lærebokanalyse og intervjuer – med tanke på de begrensninger som rammer inn denne oppgaven.

## 3.2 Utvalget

Som tidligere nevnt tar jeg i denne oppgaven utgangspunkt i allerede skrevne tekster, nærmere bestemt samfunnsfaglige lærebøker for både ungdomsskole og videregående. Det er disse bøkene som utgjør det empiriske materialet i denne oppgaven. Her vil jeg videre utdype hvilke kriterier som lå til grunn for utvalget, samt hvordan jeg gikk frem for å anskaffe relevante lærebøker. De utvalgte bøkene vil presenteres hver for seg, og jeg vil også kort kommentere materialets avgrensning.

### 3.2.1 Utvalgskriterier

Det finnes et hav av ulike lærebøker i samfunnsfag, både for ungdomstrinnet og for videregående skole. Naturligvis er det ikke mulig og heller ikke hensiktsmessig å inkludere alle disse i én oppgave av slik karakter som denne, og jeg måtte derfor tidlig utarbeide noen kriterier som skulle ligge til grunn for utvalget.

Det første utvalgskriteriet var naturligvis at lærebøkene *måtte* omtale 22. juli 2011 eksplisitt, i større eller mindre grad. Dette kriteriet var helt ufravikelig, da hensikten med oppgaven var å studere bøkens fremstilling av nettopp dette temaet. I og med at terrorangrepene som rammet Norge 22. juli 2011 eksplisitt nevnes i LK20, ønsket jeg derfor videre at lærebøkene i utvalget skulle være skrevet *eller* revidert i tråd med LK20. Til tross for at den aktuelle tematikken her kun nevnes eksplisitt for grunnskolen, har likevel mange lærebokforfattere av lærebøker i samfunnskunnskap for videregående skole også valgt å inkludere terrorhendelsene i disse bøkene.

Et annet kriterium jeg utarbeidet var at de utvalgte lærebøkene skulle være i bruk i norske klasserom i dag. Dette kriteriet levde jeg opp til i startfasen av utvelgelsesprosessen, men da jeg gjennom min første veileder fikk tilgang på et nærmest ferdig utkast til enkelte kapitler i *Arena 10 (2021)* hvor hun også var medforfatter, fant jeg det hensiktsmessig å vike fra dette kravet. Til tross for at den aktuelle læreboka ikke vil bli tatt i bruk før skolestart i august 2021, ble det tydelig at *Arena 10 (2021)* er den av lærebøkene i utvalget som i størst grad behandler tematikken, og jeg fant det derfor verdifullt å inkludere denne i oppgaven.

Videre ønsket jeg gjerne å benytte de bøkene som i *størst grad* blir anvendt i norske klasserom i dag, men da forlagene ikke offentliggjør opplagstall ble dette utfordrende.



Strategien min ble derfor å søke meg til noen av de store og anerkjente forlagene for lærebøker i Norge, og på denne måten også inkludere bøker fra ulike forlag. Dette bidrar videre til å sikre en viss spredning i materialet. Det må likevel understrekes at to av lærebøkene, *Arena 8* (2020) og *Arena 10* (2021) fra Aschehoug, ble valgt ut i samråd med min første veileder, da hun var medforfatter for disse og derfor kunne forsikre meg om at bøkene innfridde mine utvalgsriterier.

### 3.2.2 Anskaffelsesprosessen

I juni 2020 tok jeg kontakt med forlaget Aschehoug på e-post, hvor jeg forespurte om jeg kunne få tilsendt et vurderingseksemplar av *Arena 8* (2020), i og med at jeg da visste at denne boken innfridde mine kriterier. Vurderingseksemplaret dumpet snart ned i postkassen min. Forlaget kunne også bekrefte at 22. juli-terroren ville bli nevnt i den nyeste utgaven av deres samfunnsfagbok for videregående, *FOKUS samfunnskunnskap* (2020), videre omtalt som *Fokus*, og jeg valgte derfor å også gå til anskaffelse av denne. Boka fikk jeg låne av daværende veiler.

Videre sonderte jeg terrenget på nettsidene til både Cappelen Damm og Gyldendal, da også dette var forlag jeg kjente godt til. Jeg kontaktet førstnevnte på e-post, da jeg så at disse jobbet med nye læreverk for grunnskolen. Da de kunne fortelle at 22. juli-terroren i stor grad villa tas opp i et læreverk for 10.klasse som skulle stå klart våren 2021 men som per da ikke var klart, var ikke dette aktuelt, og jeg forhørte meg derfor om hvorvidt deres bok for videregående skole, *Delta!* (2020), behandlet tematikken. Jeg fikk en bekreftelse på at 22. juli 2011 her ble tatt opp i den nyligst reviderte utgaven, i tråd med LK20, og slik endte *Delta!* (2020) opp i utvalget mitt. Også denne fikk jeg låne av veilederen min.

På nettsidene til Gyldendal var det, i motsetning til andre forlag, mulig å bla i en online versjon av deres lærebok *Pilot* (2020) for videregående skole. Her kunne jeg se at 22. juli-terroren ble omtalt, og igjen hadde jeg et nytt supplement til i utvalget. Også denne læreboka stod i hyllen på veileders kontor, og jeg fikk derfor låne den gjennom henne.

En slik utvelgelsesprosess som her er representert, hvor aktuelle bøker er valgt ut på bakgrunn av gitte kriterier som jeg mener gjør enhetene hensiktsmessige til å besvare oppgavens problemstilling, kalles gjerne skjønnsmessig utvelgning (Larsen, 2017, s. 90-91).

### 3.2.3 Størrelsen på utvalget

I og med at «Størrelsen på utvalget er avhengig av hva slags type forskning du har tenkt å gjøre» (Everett & Furseth, 2020, s. 142), kom jeg frem til at fem lærebøker burde være tilstrekkelig materiale i en oppgave preget av en kvalitativ tilnærming, da analyse og tolkning er tidkrevende prosesser og tidsrammen for denne oppgaven er noe begrenset. I utgangspunktet bestod utvalget av fire bøker, men da jeg fikk tilgang på utkast til enkelte kapitler i den femte læreboka, *Arena 10* (2021), tidlig på vårparten 2021, valgte jeg som nevnt å inkludere denne da dette er den læreboka i utvalget som i aller størst grad kan sies å behandle 22. juli-terroren som tema.

### 3.2.4 En nærmere beskrivelse av utvalget

#### 3.2.4.1 *Arena 8 og Arena 10*

*Arena*-bøkene gis som nevnt ut av Aschehoug, og er helt nye læreverker for samfunnsfag i grunnskolen i henhold til LK20, nærmere bestemt for ungdomstrinnet. *Arena 8* stod klar til skolestart høsten 2020, mens *Arena 10* skal være ferdig innen skolestart høsten 2021. Jeg har derfor hatt tilgang på *Arena 8* (2020) som en komplett bok, mens bruken av *Arena 10* (2021) i denne oppgaven er basert på utkast til enkelte kapitler hvor 22. juli 2011 står sentralt, som jeg har fått tilsendt fra forlaget. Bildene som anvendes i *Arena 10* (2021) venter enn så lenge på godkjenning fra pårørende, og det kan derfor forekomme endringer. *Arena 9* er også per nå klar, men da den ikke nevner 22. juli 2011 eksplisitt er den derfor ikke inkludert i utvalget.

*Arena 8* (2020) er forfattet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen, Martin Westersjø og Olav Hove. Det samme gjelder for *Arena 10* (2021), men her er ikke Olav Hove bidragsyter til boka i trykt form, kun til digitale ressurser. *Arena*-bøkene bygget opp i tre deler, *Individ og samfunn*, *Demokrati og deltakelse*, og *En bærekraftig verden*. Disse delene kan ses i sammenheng med utvalgte kjerneelementer presentert i læreplanen for samfunnsfag i henhold til LK20, nærmere bestemt «Identitetsutvikling og fellesskap», «Demokratiforståing og deltaking» og «Berekraftige samfunn» (Udir, 2020b). Videre består *Arena 8* (2020) av 12 kapitler, og har et totalt sidespenn på 256 sider.

Når det gjelder *Arena 10* (2021) er det denne læreboka som i størst grad berører den aktuelle tematikken, hele utvalget sett under ett. Læreboka har et eget kapittel navngitt «Utøya – den hjerteformede øya» (Erdal et al., 2021, s. 85), som spenner seg over cirka 14 sider i utkastet

jeg har jobbet med. Kapitlet «Folkemord og terrorisme – hvordan kunne det skje?» (s. 57) peker blant annet på hvem som blir terrorister, herunder brukes Breivik som eksempel, samt på hvordan 22. juli-terroren kunne skje. Disse to kapitlene tilhører bokas overordnede del som er navngitt «Demokrati og deltakelse». Kapitlet «Mangfold – å leve sammen» (s. 31), som går innunder bokas overordnede del «Individ og samfunn», viser til 22. juli 2011 som eksempel på «Rasistiske overgrep begått av enkeltpersoner eller grupper» (s. 47).

#### **3.2.4.2 Fokus**

*Fokus* (2020), som er en lærebok for videregående skole, er skrevet av Malin Dahle, Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik, og er utgitt av forlaget Aschehoug. Boka har opprinnelig vært på markedet siden 2006. På dette tidspunktet var boka utviklet i henhold til LK06, men siden den gang har boka blitt revidert, slik som i 2013 da også læreplanverket gjennomgikk revidering. *Fokus*-utgaven som anvendes i denne oppgaven er den nyeste reviderte versjonen og ble utgitt i 2020, i tråd med LK20. Læreboka har et sidespenn på 336 sider, fordelt på fire hoveddeler, nærmere bestemt «Identitet og kultur», «Arbeids- og næringsliv», «Demokrati, makt og medborgerskap», samt «Verdenssamfunnet». Videre har boka totalt 16 tilhørende temaer.

#### **3.2.4.3 Pilot**

*Pilot* (2020) er den andre av tre lærebøker for samfunnskunnskap i videregående skole. Også denne læreboka er et helt nytt læremiddel, slik som *Arena* nevnt tidligere. *Pilot* ble utgitt av Gyldendal i 2020, og utgivelsen kan ses i sammenheng med den gradvise innføringen av LK20. Læreboka består av totalt 252 sider, og disse fordeler seg over fire følgende deler: «Å lykkes med samfunnskunnskap», «Undring og utforskning», «Kurs og Klar for eksamen?». Det er særlig del to, «Undring og utforskning», som regnes som bokas hoveddel, og her finner man videre åtte kapitler som alle tar for seg ulike emner fra den nye læreplanen. *Pilot* (2020) er forfattet av Ola Engelién, Peter Mørk, Øyvind Gilleberg Stensli og Benedicte Wiik.

#### **3.2.4.4 Delta!**

Den tredje og siste av de utvalgte lærebøkene for samfunnskunnskap i videregående skole er *Delta!* (2020). Boka er utgitt av Cappelen Damm, og kom for første gang på markedet i 2013. Videre ble *Delta!* oppdatert i 2018, før den siste reviderte utgaven ble utgitt i 2020. Denne revideringen ble gjort med mål om å legge til rette for de nye målene i læreplanen anno 2020,

og det er denne utgaven jeg her benytter meg av. *Delta!* (2020) har et sidespenn på 280 sider, fordelt på bokas syv kapitler. Dette er den eneste av bøkene i utvalget som ikke har fordelt kapitlene eller emnene under overordnede deler. Videre er boken utarbeidet av tre forfattere, nærmere bestemt Torgeir Salih Holgersen, Morten Iversen og Eva Kosberg.

### **3.2.5 Oppsummering og avgrensing**

Totalt består utvalget av to lærebøker for ungdomstrinnet, *Arena 8* (2020) og *Arena 10* (2021), samt tre bøker for videregående, *Fokus* (2020), *Delta!* (2020) og *Pilot* (2020). Til tross for at jeg har valgt å avgrense denne oppgaven til å gjelde de trykte utgavene, er det felles for lærebøkene at de også finnes i form av digitale lærebøker, samt at de alle har tilhørende digitale undervisningsressurser. Da det er de trykte utgavene som ligger til grunn for denne oppgaven, hvor hovedsakelig tekst, men også til en viss grad bøkene bilder blir kommentert, blir derfor ikke de digitale læringsressursene gjenstand for videre analyse. Også de ulike arbeidsoppgavene som tilhører de relevante kapitlene er utelatt fra analyse, med utgangspunkt i oppgavens avgrensing.

## **3.3 Analyseprosessen**

For å styrke studiens kvalitet er det viktig å fremstille analyseprosessen grundig, i tråd med prinsippet om transparens og gjennomsiktighet som nevnt innledningsvis. Til tross for at analyseprosessen her blir fremstilt som en separat del av arbeidet med oppgaven, er det viktig å understreke at analyse og tolkning foregår i hele arbeidsprosessen (Andersen & Granlund, 2010, s. 70). Men hva er egentlig analyse? Analyse kan beskrives slik:

Analysis is a breaking up, separating or dissembling of research material into pieces, parts, elements or units. With facts broken down into manageable pieces, the researcher sorts and sifts them, searching for types, classes, sequences, processes, patterns or wholes. The aim of this process is to assemble or reconstruct the data in meaningful or comprehensible fashion. (Jorgensen 1989, sitert i Boeije 2010, s. 76).

Altså dreier analyse seg om å skaffe oversikt over materialet, samt å ordne og systematisere det i overkommelige og håndterlige deler. I et møte med totalt fem lærebøker forsøkte jeg først å skaffe meg en oversikt over hvilke steder 22. juli 2011 ble nevnt i hver og en av bøkene. Her laget jeg meg en svært enkel tabell hvor tittelen på hver lærebok fikk sin egen

kolonne, mens radene ble navngitt *kapittel/tema*, *sidetall* og *bilder*. Her noterte jeg kortfattet ned i hvilke deler av de ulike bøkene 22. juli ble kommentert, samt hvilke sidetall dette var, og avslutningsvis noterte jeg også kort hva slags bilder som forfatterne her hadde valgt å inkludere (se vedlegg 1). Dette var for å skaffe en oversikt over hvor i bøkene jeg skulle gå nærmere til verks i analysearbeidet, nærmere bestemt med koding og kategorisering.

### **3.3.1 Koding og kategorisering**

Larsen (2017) trekker frem at koding og kategorisering av data gjør det lettere å gå i gang med å lete etter likheter og forskjeller i materialet (s. 113). En kategori kan defineres som «[en] beholder som vi kan plassere observasjoner i [...] Vår bevissthet ser ut som en matrise bestående av uendelig mange slike beholdere» (Aase og Fosseskaret 2007, sitert i Johannessen et al., 2016, s. 163). Koder derimot, er «en forkortelse eller et symbol som brukes om et segment av ord (setning eller avsnitt) for å klassifisere ordene» og «[...] kan for eksempel angi et tema som avsnittet dreier seg om, eller noe som omtales i avsnittet, slik som en aktør, en handling, en hendelse eller en relasjon» (Grønmo, 2004, s. 267). I og med at jeg tidlig i arbeidet forstod at jeg hadde behov for å etablere et teoretisk rammeverk som materialet kunne analyseres i lys av, utarbeidet jeg derfor først overordnede kategorier som tok utgangspunkt i Lenz' (2018) fire fortellinger om 22. juli 2011 (se vedlegg 2). Det å ta utgangspunkt i teori når man utvikler kategorier kan ses i sammenheng med Hsieh og Shannons beskrivelse av innholdsanalyse med en direkte tilnærming: «With a directed approach, analysis starts with a theory or relevant research findings as guidance for initial codes» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). I og med at jeg kom frem til de første kategoriene med utgangspunkt i teori, kan kategoriseringen sies å ha foregått deduktivt i den første fasen (Fauskanger & Mosvold, 2014; Larsen, 2017; Grønmo, 2004).

Den samme tilnærmingen som jeg her har hatt beskrives av Fauskanger og Mosvold (2014) som teoridrevet innholdsanalyse. Faren ved en slik tilnærming er blant annet at man kan ende opp med å lete etter data som vil «passe inn» i forhold til teorien, og dermed overse eller utelate andre relevante elementer ved materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Dette merket jeg meg også underveis i kodingsarbeidet, da jeg fant ulike fortellinger i lærebøkens fremstilling av 22. juli-terroren, som ikke kunne sies å passe inn i Lenz' (2018) fortellinger. Jeg ønsket dog ikke å utelate disse, og fra kun å ha kategorier basert på Lenz (2018), nærmere bestemt *demokratifortellingen*, *kjærlighetsfortellingen*, *mangfoldsfortellingen* og *beredskapsfortellingen*, utviklet jeg selv kategoriene *fortellingen om*

*gjerningsmannen*, samt *fortellingen om terrorens ofre og overlevende*, etter å ha kodet materialet som ikke passet inn i en av de fire første kategoriene. Denne fremgangsmåten beskrives også hos Hsieh og Shannon (2005): «Data that cannot be coded are identified and analyzed later to determine if they represent a new category or a subcategory of an existing code» (s.1282). I og med at jeg både har tatt utgangspunkt i teori, men samtidig forsøkt å utvikle egne kategorier basert på det empiriske materialet alene, kan tilnærmingen beskrives som abduktiv (Larsen, 2017, s. 25). Det skal også understrekes at «Det er i praksis umulig å være *bare* induktiv eller *bare* deduktiv» (Larsen, 2017, s. 24).

At jeg gjennom analysen forsøkte å tilføre noen nye kategorier til Lenz' (2018) teoretiske rammeverk, nærmere bestemt fortellinger, kan videre ses i sammenheng med hensikten til en direkte tilnærming til innholdsanalyse: «The goal of a directed approach to content analysis is to validate or extend conceptually a theoretical framework or theory» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Det samme løftes frem hos Fauskanger og Mosvold (2014) i deres utgreiing om teoridrevet innholdsanalyse (s. 135). Nettopp det at teorien kan videreutvikles, samtidig som den kan støttes gjennom de aktuelle funnene, kan sies å være en styrke ved denne formen for tilnærming.

### **3.4 Etiske overveielser**

#### **3.4.1 Forskerrollen**

«Den kvalitative analysen bærer i større grad preg av forskersubjektivitet sammenlignet med kvantitative metoder» (Tjora, 2017, s. 31). I og med at oppgavens problemstilling i stor grad legger opp til tolkning, er det rimelig å anta at min forforståelse knyttet til den aktuelle tematikken kan tenkes å påvirke både hva som observeres, samt hvordan dette tolkes videre (Johannessen et al., 2016, s. 35). 22. juli 2011 er en dato jeg personlig husker godt, og det er rimelig å anta at alle nordmenn over en viss alder har individuelle minner knyttet til denne dagen. Som nordmann bosatt i Norge opplevde jeg videre terroren som nærmest noe selverfart, og møtet med datamaterialet underveis i arbeidsprosessen har til tider vært krevende, både faglig, men også emosjonelt.

I forkant og underveis i arbeidet med oppgaven leste jeg blant annet en hel del teori og tidligere forskning konsentrert rundt 22. juli-terroren, og det kan derfor tenkes at jeg har brakt noe av dette med meg inn i møtet med materialet, som videre kan påvirke funnene. Derimot

finnes det ikke eksisterende forskning på dette feltet som kan sies å bidra til å forme mine eventuelle hypoteser når det gjelder denne oppgavens problemstilling. Jeg har heller ikke vært borte i av de utvalgte lærebøkene tidligere og møter derfor disse med samme utgangspunkt.

Ellers har jeg lenge hatt en stor interesse for 22. juli-terroren som tema, og jeg har derfor forsøkt å lese det jeg kommer over om aktuelle tematikken, samt sett flere ulike dokumentarer og filmer om hendelsen. Jeg har også selv opplevd at temaet stort sett har uteblitt fra klasseromsundervisningen, noe som igjen har bidratt til å øke min nysgjerrighet knyttet til tematikken, samt underbygge mitt syn om at dette er et viktig undervisningstema som kan benyttes i ulike deler av samfunnsfaget, men også i andre fag. Min tilnærming til tematikken kan derfor ikke sies å være helt objektiv, men det er heller ikke mulig (Larsen, 2017, s. 14). Og «Selv om forskerens engasjement kan betraktes som støy er det i hovedsak en helt nødvendig ressurs» (Tjora, 2017, s. 235).

### **3.5 Oppgavens kvalitet**

Både Johannessen med flere (2016), Larsen (2017) og Tjora (2017) trekker på begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet når de omtaler kvalitet i kvalitative forskningsopplegg, slik som denne oppgaven. Jeg velger derfor videre å ta utgangspunkt i disse begrepene for å si noe om denne oppgavens kvalitet.

#### **3.5.1 Troverdighet**

Troverdighet i en kvalitativ undersøkelse, ofte omtalt som intern validitet i kvantitative studier, dreier seg blant annet om hvorvidt vi måler det vi faktisk ønsker å finne ut av (Johannessen et al., 2016, s. 230). Dette kan man gjøre ved å for eksempel se på hvorvidt den anvendte metoden er hensiktsmessig for å besvare det vi måtte ønske å finne svar på. I og med at kvalitativ forskning kan utføres på en rekke ulike måter (Johannessen et al., 2016, s. 77), og det samme gjelder for analyse av tekstmateriale, kan jeg derfor ikke hevde at denne oppgaven gir et dekkende og komplett bilde av samfunnsfaglige lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011. Som nevnt har jeg tilnærmet meg materialet på en kvalitativ måte, og forsøkt å analysere det med utgangspunkt i en direkte og delvis teoridrevet innholdsanalyse. Dette oppfatter jeg som egnede fremgangsmåter for å kunne gi et svar på oppgavens problemstilling, da en innholdsanalytisk tilnærming «[...] er en systematisk undersøkelse og *fortolkning* [min utheving] av et datamateriale» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 127), og

tolkning er nettopp det som kreves for å kunne si noe om hvilke fortellinger om 22.juli 2011 som kommer til uttrykk i lærebøkene.

Troverdighet i kvalitative undersøkelser omhandler også sammenhengen mellom fenomenet som undersøkes og datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 230). Jeg ønsket å undersøke hvilke fortellinger som kan sies å komme til uttrykk i lærebøkens fremstilling av 22. juli-terroren, og det empiriske materialet anvendt for å besvare dette er fem ulike lærebøker i samfunnsfag for både ungdomstrinnet og for videregående skole. Problemstillingen presiserer at utvalget skal bestå av lærebøker i samfunnsfag, hvilket det gjør. Jeg har tidligere nevnt at jeg hovedsakelig velger å benytte begrepet «samfunnsfag» om både samfunnsfag og samfunnskunnskap. Videre er materialet begrenset til å gjelde de delene i bøkene hvor 22. juli 2011 nevnes eksplisitt, noe jeg anser som grunnleggende for å kunne si noe om hvilke fortellinger som kommer til uttrykk i denne sammenhengen. Utvalget kan dog være en svakhet ved denne oppgaven, nettopp fordi det er avgrenset og fordi det kan tenkes at andre lærebøker i faget kan inkludere andre fortellinger om 22. juli-terroren enn hva disse gjør.

### **3.5.2 Overførbarhet**

Mens man i kvantitativ forskning snakker om generalisering, brukes gjerne begrepet overførbarhet om kvalitative studier. «En undersøkelses *overførbarhet* [min utheving] dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2016, s. 231). En kan ut ifra dette si at det i kvalitative tilnærminger er snakk om en overføring i form av kunnskap, heller enn generalisering.

I denne oppgaven har jeg både anvendt Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli 2011, men samtidig har jeg gjennom analysen også kommet frem til og navngitt to andre relevante fortellinger om terroren, som ikke kan sies å passe inn i Lenz' kategorier. Likevel vil jeg hevde at både hennes og mine navngitte fortellinger kan sies å være relevante og overførbare når liknende hendelser er gjenstand for analyse, slik som for eksempel terrorangrepene som inntraff i New York 11. september 2001. Analyse av lærebøkers fremstillinger om et gitt tema sier også implisitt noe om hvilke fortellinger som er utelatt, og også dette vil kunne være overførbart til andre studier.



### **3.5.3 Bekreftbarhet**

Begrepet bekræftbarhet viser til «[...] i hvilken grad resultatene fra den kvalitative undersøkelsen kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser» (Johannessen et al., 2016, s. 232). For å styrke oppgavens bekræftbarhet har jeg først og fremst forsøkt å beskrive valg og beslutninger tatt både før og underveis i prosessen så nøye som mulig. Dette gjelder både datagenereringsmetoder, analyseprosessen og valg av teoretisk rammeverk for oppgaven. På denne måten tilrettelegger jeg for at andre kan gjennomføre en liknende studie, men det er derimot ikke slik at etterprøving nødvendigvis vil gi de samme resultatene som presentert i denne oppgaven, og det er heller ikke målet med kvalitativ forskning. Dette er fordi tolkningsaspektet er svært subjektivt. Jeg har tidligere redegjort for at mitt engasjement knyttet til hendelsene 22. juli 2011, min tolkning av teori og mine erfaringer jeg bringer med meg inn i arbeidet med stor sannsynlighet bidrar til å utforme de tolkningene som her fremkommer. Det er derfor muligheter for at en annen forsker med ulik bakgrunn og en annen interesse for feltet, sammenliknet med meg, vil gjøre seg andre tolkninger og betraktninger av det samme materialet.

## 4. Analyse og funn

I det forrige kapitlet tok jeg for meg ulike valg og vurderinger jeg har gjort i forkant og underveis i prosessen, i tillegg til at jeg redegjorde for analysens fremgangsmåte. I dette kapitlet vil jeg videre presentere de aktuelle funnene gjort i selve analysearbeidet av datamaterialet, som her hovedsakelig foreligger i form av tekst, hentet fra fem ulike lærebøker. Jeg vil også, som nevnt i metodekapitlet, si noe kort om utvalgte bilder i de ulike lærebøkene.

Formålet med analysen er å besvare problemstillingen: ***Hvilke fortellinger om 22. juli 2011 kommer til uttrykk i fem samfunnsfaglige lærebøker?***

For å gjøre nettopp dette, vil jeg først ta for meg forskningsspørsmålet: *På hvilken måte kan Lenz' (2018) ulike fortellinger om 22. juli 2011 sies å komme til uttrykk i lærebøkernes fremstilling av den aktuelle tematikken?* Her vil jeg først presentere demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen hver for seg, ved å forsøke å peke på hvordan disse kommer til uttrykk i de ulike lærebøkene. Deretter ønsker jeg å besvare forskningsspørsmålet: *Kan bøkene sies å inkludere andre fortellinger om 22. juli 2011 enn de som presenteres hos Lenz (2018)?* Dette forskningsspørsmålet stilles med det formål om å unngå å «plassere» alt lærestoffet inn i teoretiske kategorier hvor de muligens ikke passer inn, men heller åpne for alternative fortellinger om terroren hvor det eventuelt tas utgangspunkt i andre aspekter enn det som presenteres hos Lenz (2018).

### 4.1 Kort om hovedfunn

Når det gjelder denne oppgavens første forskningsspørsmål finner jeg at det hovedsakelig er Lenz' (2018) *demokratifortelling* og *kjærlighetsfortelling* som kommer til uttrykk i forfatternes fremstilling av 22. juli 2011, og det kan derfor hevdes at det i stor grad er det nasjonale traumet etter terroren som er i fokus i samtlige lærebøker. Kjærlighetsfortellingen kan særlig sies å være gjeldende når det kommer til lærebokforfatternes bildebruk, mens demokratifortellingen blant annet kommer tydelig til uttrykk i forbindelse med plasseringen av tematikken. Videre kommer også Lenz' (2018) *mangfoldsfortelling* i uttrykk i flere av bøkene, til tross for at denne kanskje ikke kommer like eksplisitt til uttrykk som de to ovennevnte fortellingene. Når det gjelder Lenz' (2018) siste fortelling, *beredskapsfortellingen*, kan denne så smått sies å komme til uttrykk i én av totalt fem bøker.

Til tross for at bøkene i stor grad gjenspeiler Lenz' (2018) fortellinger, har jeg likevel, ut ifra lærebøkernes divergerende fremstillinger av 22. juli-terroren, identifisert to andre fortellinger som jeg har valgt å inkludere i denne oppgaven. Dette er gjort i et forsøkt på å besvare oppgavens andre forskningsspørsmål. Fortellingene som her presenteres er først *fortellingen om gjerningsmannen*, hvor blant annet to av lærebøkene kommenterer Breiviks turbulente og sårbare oppvekst. Deretter tar jeg opp det jeg omtaler som *fortellingen om terrorens ofre og overlevende*, hvilket tar for seg bruken av vitneberetninger og historier om enkelte av de vi mistet denne julidagen i 2011. Denne fortellingen kan sies å kun komme til uttrykk i én av totalt fem lærebøker i denne oppgaven. Mitt bidrag til Lenz' (2018) fortellinger kan i større grad sies å være individorientert, sammenliknet med hennes samfunnsorienterte fortellinger.

## **4.2 Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli 2011**

### **4.2.1 Demokratifortellingen**

Det sies gjerne at terroren som rammet Norge 22. juli 2011 var et angrep på selve demokratiet. Demokratiske verdier og holdninger ble forsøkt nedkjempet, og det er derfor ingen tvil om at det demokratiske aspektet ved 22. juli-terroren er svært sentralt. Dette er også kjernen i en av Claudia Lenz' fire fortellinger om terroraksjonene (2018), nærmere bestemt *demokratifortellingen*. Hovedlinjen i denne fortellingen er at terroren blir tolket som et angrep på selve demokratiet, og at motsvaret på disse angrepene vil være en styrking av nettopp de demokratiske verdier, holdninger og prinsipper som gjerningsmannen ønsket å destruere (Lenz, 2018). Jeg skal videre peke på hvordan denne fortellingen kan sies å komme til uttrykk i de utvalgte lærebøkernes fremstilling av 22. juli 2011.

Til tross for at den aktuelle tematikken behandles i ulikt omfang i de ulike lærebøkene, er det ikke til å unngå å legge merke til at den som oftest kommer til uttrykk i lærebøkernes kapitler eller deler som omhandler nettopp demokrati, i en eller annen form. I *Arena 8* (2020) og i *Arena 10* (2021) har lærebokforfatterne hovedsakelig valgt å behandle 22. juli 2011 i den av bøkernes tre deler som er gitt navnet «Demokrati og deltakelse». Forfatterne av *Delta!* (2020) behandler terroren som rammet Norge i kapittel to, «DEMOKRATI!», og også i *Fokus* (2020) tas 22. juli 2011 opp som tema i del tre av boka, nærmere bestemt «Demokrati, makt og medborgerskap». *Pilot* (2020) kan derimot sies å avvike noe fra dette mønsteret. Her blir terroraksjonene i større eller mindre grad behandlet i forbindelse med bokas del to, «Undring og utforskning». Tematikken blir her kort nevnt i kapitlet «Forbrytelse og straff», samt at den

i større grad blir omtalt i kapitlet «Det internasjonale samfunnet». *Pilot* (2020) har dog et kapittel som heter «Ingen slipper unna politikken», hvor blant annet politiske partier og ideologier presenteres, samt hva som kan sies å true demokratiet, men her nevnes altså ingenting om 22. juli-terroren.

#### **4.2.1.1 Et angrep på demokratiet**

Lærebokforfatterne av *Arena 8* (2020) understreker at Utøya var en *politisk* sommerleir. Liknende omtalelser er også å finne i *Arena 10*, hvor Utøya først og fremst blir beskrevet som «[...] et symbol på *demokrati* [min utheving] og ungdommelig pågangsmot, samhold, solidaritet og brennende engasjement» (Erdal et al., 2021, s. 86). Også i *Pilot* (2020) og i *Fokus* (2020) fremhever forfatterne at Utøya var sted for AUFs sommerleir, altså et sted hvor det var og er rom for diskusjon og debatt knyttet til politiske samfunnsspørsmål. Sistnevnte kan tolkes som et uttrykk for ytringsfriheten, som videre er et viktig kjennetegn ved demokratiet. På denne måten tolker jeg derfor også her lærebøkernes fremstilling av 22. juli 2011 som et direkte angrep på det norske demokratiet.

I og med at Utøya blant annet kan sies å symbolisere demokrati, er en rimelig tolkning at et angrep på øya også er å anse som et angrep på selve demokratiet, slik Lenz' (2018) demokratifortelling understreker. Videre blir denne tolkningen uttrykt eksplisitt i blant annet *Arena 10*: «I tillegg [til å være et angrep på Arbeiderpartiet] ble terroren også fordømt som et angrep på det norske *demokratiet* [min utheving]: folkevalgte politikere, ansatte i staten og alle politisk engasjerte ungdommer» (Erdal et al., 2021, s. 92). Også forfatterne av *Fokus* presenterer et liknende eksplisitt utsagn: «Terrorisme representerer en ekstrem form for mistillit til politikerne og *demokratiet* [min utheving]» (Dahle et al., 2020, s. 205). Altså forstås angrepet i disse to utsagnene som et uttrykk for mistillit til blant annet demokratiet, og kan derfor videre forstås som et angrep på nettopp dette.

I *Delta!* innleder forfatterne det aktuelle kapitlet «DEMOKRATI!» med å blant annet argumentere for at «Et av de viktigste prinsippene i et demokrati er at alle har lov til å delta i den politiske kampen uten å frykte for å bli drept eller satt i fengsel av den grunn» (Holgersen et al., 2020, s. 41). Videre understrekes det at ungdommene som mistet livet på Utøya den skjebnesvangre dagen «[...] ble rammet fordi de deltok i politikken og hadde meninger som gjerningsmannen var uenig i» (Holgersen et al., 2020, s. 41). Gjennom fremleggelsen av dette viktige demokratiske prinsippet, samt 22. juli 2011 som et brudd på nettopp dette, forstås

terroren også her som et angrep på demokratiske prinsipper, slik det fremgår av demokratifortellingen.

#### ***4.2.1.2 Et demokratisk motsvar***

Både i *Arena 8* (2020) og i *Arena 10* (2021) har forfatterne valgt å inkludere et utdrag fra en av talene til daværende statsminister Jens Stoltenberg, holdt på Rådhusplassen i Oslo 25.juli 2011:

Til de unge vil jeg si dette. Massakren på Utøya er også et angrep på unge menneskers drøm om å bidra til en bedre verden. Deres drømmer ble brutalt knust. Dine drømmer kan bli virkelighet. Du kan føre videre ånden fra i kveld. Du kan gjøre en forskjell. Gjør det! Min oppfordring er enkel. Engasjer dere. Bry dere. Meld dere inn i en organisasjon. Delta i debatter. Bruk stemmeretten. Frie valg er juvelen i demokratiets krone. Ved å delta sier du et rungende ja til demokrati. (Jens Stoltenberg, sitert i Erdal et al., 2020, s. 133)

I dette utdraget kommer særlig demokratifortellingens kjerneelement om at nasjonens motsvar på terroren skal være en styrking av demokratiske prinsipper, holdninger og verdier, til uttrykk. Daværende statsminister oppfordrer unge til å engasjere seg, bruke stemmeretten, debattere, og å eventuelt melde seg inn i en organisasjon – handlinger som er forbundet med utøvelse av demokrati i praksis, samt som er kjennetegn ved den demokratiske medborger (Stray. 2009). Ved at ungdom her blir oppfordret til å engasjere seg, og å stå opp for det de tror på, kan en si at terroren besvares med en styrking av demokratiske verdier og holdninger, slik demokratifortellingen underbygger. Dette levde AUF selv opp til i praksis, ved at de i 2015, kun fire år etter det forferdelige inntraff, tok Utøya tilbake og arrangerte sin første sommerleir siden 2011: «Slik viser AUF-erne at ingen skal få stoppe deres politiske engasjement, og at terrorisme ikke skal stoppe dem eller andre politisk engasjerte ungdommer fra å si det de mener» (Erdal et al., 2021, s. 97). Det er også verdt å merke seg at tidspunktet for Stoltenbergs tale som utdraget her viser til, underbygger Lenz' påstand om at demokratifortellingen kan sies å ha blitt gjeldende for nasjonen umiddelbart etter at terroren fant sted.

Forestillingen om oppslutning om demokratiske verdier, holdninger og prinsipper som respons på angrepene 22. juli 2011 kommer videre til uttrykk i blant annet *Pilot* (2020). Forfatterne skriver her at «Selv om terrorisme er skremmende, skulle det [angrepene] ikke få forandre det norske demokratiet» (Engelien et al., 2020, s. 196). Også i *Delta!* presiserer forfatterne at det ble viktig «[...] å vise at *folk flest* [min utheving] i Norge står sammen for å forsvare demokratiet som styreform, selv om vi er uenige i mange politiske saker» (Holgensen et al., 2020, s. 41). Lenz (2018) hevder at demokratifortellingen *kan* ende opp med å være noe ekskluderende, da den tydelige forestillingen om å slutte seg til demokratiske verdier og prinsipper nærmest kan fremstå som en «[...] statisk idé om nasjonal identitet» (Lenz, 2018, s. 97). Her vil jeg dog argumentere for at forfatterne av *Delta!* (2020), som den eneste av lærebøkene, gjør et forsøk på å ikke generalisere oppslutningen om demokratiske verdier til å gjelde nasjonen Norge som helhet, ved at de her benytter ordlyden «*folk flest*». Mens det i de øvrige lærebøkene fremstilles som om motsvaret nærmest var ensbetydende for nasjonen Norge, bidrar derimot ordlyden i *Delta!* (2020) til å nyansere dette bildet til en viss grad.

Avslutningsvis når det gjelder demokratifortellingen er det verdt å merke seg at der hvor de andre lærebøkene vektlegger at gjerningsmannens hat skal møtes med en styrking av demokratiske prinsipper, verdier og holdninger, i tråd med demokratifortellingen, skriver forfatterne av *Fokus* at «Hendelsene 22. juli viser at selv et land med lange og solide tradisjoner for fredelig konfliktløsning ikke har så mye å stille opp med når noen for alvor går inn for å skade det» (Dahle et al., 2020, s. 205).

#### **4.2.1.3 Rettstaten som en demokratisk forutsetning**

Som tidligere nevnt kommenterer forfatterne av *Pilot* (2020) 22. juli-terroren svært kort i kapitlet «Forbrytelse og straff». Til tross for at hendelsen her så vidt nevnes, ønsker jeg likevel å påpeke dette og å plassere denne fremstilling innunder Lenz' demokratifortelling (2018). Måten 22.juli 2011 her kommer til uttrykk, er at det aktuelle kapitlet åpner med informasjon om Geir Lippestad hvor det poengteres at «Han [Lippestad] er kanskje mest kjent som forsvarer til Anders Behring Breivik etter terrorangrepene i 2011» (Engelien et al., 2020, s. 51). Deretter benyttes et bilde fra rettsaken i 2012, tilhørende underoverskriften «'Enhver har rett til å få sin sak avgjort av en uavhengig og upartisk domstol'» (Engelien et al., 2020, s. 52). Motivet for bildet er Lippestad og Breivik i dialog under rettsmøtet. Ansiktet til Lippestad er tydelig, mens vi kun ser gjerningsmannen i profil fra siden og øynene er derfor ikke synlige. Bildeteksten lyder som følger «At alle har rett til en forsvarer, er et viktig

rettsprinsipp i Norge. Lippestad var forsvarer i en av norgeshistoriens mest kjente rettssaker, i etterkant av terrorhandlingene 22. juli 2011» (Engelien et al., 2020, s. 52).

Å plassere denne fremstillingen er utfordrende, men årsaken til at jeg har valgt å inkludere den innunder demokratifortellingen skyldes oppfatningen om at en uavhengig rettstat må ligge til grunn for et demokratisk samfunn. Dette er dog ikke noe Lenz er inne på i sin utgreiing av demokratifortellingen, og dette baserer seg derfor kun på min tolkning.

#### **4.2.2 Kjærlighetsfortellingen**

Mens demokratifortellingen presentert ovenfor særlig retter seg mot forståelsen av at gjerningsmannens hat skal besvares med en styrking av demokratiske prinsipper, holdninger og verdier, vektlegger den såkalte «kjærlighetsfortellingen», som inngår i Lenz' (2018) utarbeidelse av fire fortellinger om 22. juli 2011, at dette hatet må møtes med kjærlighet. Fortellingen ble etablert som en umiddelbar respons på terroren, og det kan hevdes at kjærlighetsfortellingen er den mest inkluderende av dem alle, da den referer til et «vi» «[...] som alle kan identifisere seg med» (Lenz, 2018, s. 98). Fortellingens fokus på kjærlighet og samhold i etterkant av terroren kommer tydelig til uttrykk i utvalgte lærebøker, både i form av tekst, men også visuelt.

##### ***4.2.2.1 Roser og rosetog – sorgen kommer til uttrykk visuelt***

*Roser*, *rosehav*, og *rosetog* ble raskt relevante koder tilknyttet kjærlighetsfortellingen som kategori underveis i analyseprosessen. Arbeiderpartiets logo preges av et rosemerke, hvor dette er ment å symbolisere solidaritet og frihet (Arbeiderpartiet, u.å.). Roser blir også utdelt i forbindelse med partiets selvrepresentasjon på ulike stands i forbindelse med valgkamp. Etter 22. juli 2011 kan det derimot hevdes at rosen ikke lenger symboliserte Arbeiderpartiet alene, men også «varme og solidaritet» (Rafoss, 2018, s. 139) innad i nasjonen. Videre er rosen allment kjent for å symbolisere kjærlighet, hvilket nettopp var nasjonens umiddelbare motsvar mot Breiviks hatefulle gjerninger (Lenz, 2018). Årsakene til ovennevnte endring av rosens meningsinnhold kan blant annet forklares i lys av de omtalte rosetogene og minnesmarkeringene som fant sted i umiddelbar etterkant av angrepene (Claussen, 2013; Rafoss, 2018). Det er derfor et velkjent faktum at *rosen* gjerne er et felles referansepunkt for mange nordmenn når en vender blikket tilbake til 22. juli 2011. Viktigheten av rosen som

symbol og referansepunkt kommer tydelig til uttrykk i de utvalgte lærebøkene, og kan sies å presentere deler av kjærlighetsfortellingen om terroren.

Rosen som symbol presenteres i en eller annen form i alle de utvalgte bøkene, med unntak av læreboka *Pilot* (2020). Hovedsakelig er det bilder fra rosetogene og rosehavet utenfor Oslo domkirke som er gjennomgående og som er viet mest plass, men også i enkelte tekstutdrag kommenteres rosen eksplisitt. I både *Arena 8* (2020) og i *Arena 10* (2021) har forfatterne valgt å inkludere et bilde som viser folkehavet på Rådhusplassen i Oslo, hvor også Jens Stoltenberg er i ferd med å entre scenen som står i forkant av menneskemengden. De flere hundre menneskene som her er avbildet, ser alle ut til å holde en rød rose hevet mot himmelen. I *Arena 10* (2021) er det også andre bilder som representerer rosens symbolikk, blant annet et fotografi av roser som ligger i vannkanten (s. 99). Det er rimelig å anta at dette er roser lagt ned i Tyrifjorden for å minnes de avdøde. I tillegg til dette, åpnes også kapitlet «Utøya – den hjerteformede øya» i samme bok med et flyfoto av øya, hvor det kan se ut til at øya har form som et hjerte (s. 85). Videre følger plasseringen av Utøya som «AUFs hjerte» (Erdal et al., 2021, s. 86), og på denne måten etablerer lærebokforfatterne en forbindelse mellom Utøya og kjærlighet.

Også i *Delta!* (2020) er rosen tydelig fremhevet, da kapitlet «DEMOKRATI!» innledes med et bilde som strekker seg over nærmere to fulle sider. Motivet her er rosehavet utenfor Oslo domkirke, og i bakgrunnen kan man skimte store folkemasser bærende på røde roser, som fyller Oslos gater. Boka har videre et bilde fra rosetogene som oppstod i etterkant av terroren, og røde roser blir også her løftet mot himmelen, slik som i *Arena*-bøkene. I læreboka *Fokus* (2020), som er den av lærebøkene som i minst grad berører 22. juli 2011, har forfatterne likevel prioritert å inkludere et nærbilde av en rose som løftes opp, med et større rosehav i bakgrunnen. I bildeteksten tilhørende bildet poengterer forfatterne at rosen symboliserer kjærlighet, hvilket skal være motsvaret på angrepne: «Etter bomben i regjeringskvartalet og massakren på Utøya ble det arrangert rosetog. Alle deltakerne i toget hadde med seg roser – et symbol på kjærlighet, og det motsatte av terror» (Dahle et al., 2020, s. 206).

Som her nevnt innledningsvis, kan rosen sies å symbolisere blant annet kjærlighet, samt varme og solidaritet. På denne måten kan en derfor videre si at rosen fungerer som symbol for samholdet som oppstod umiddelbart etter terroren.



#### 4.2.2.2 Samhold og støtte til ofre og pårørende

Kjærlighetsfortellingens røde tråd retter seg mot samholdet som oppstod og «vi» som nasjon viste umiddelbart etter angrepene, hvor dette var ment å være et motsvar til gjerningsmannens uttrykte hat. Dette kommer i stor grad eksplisitt til uttrykk i lærebøkene som anvendes i denne oppgaven, særlig i relasjon til bildene som er beskrevet i avsnittet ovenfor.

Som nevnt er det samme bildet av store folkemengder med røde roser på Rådhusplassen i Oslo å finne i både *Arena 8* (2020) og i *Arena 10* (2021). Bildeteksten til det aktuelle bildet poengterer i *Arena 8* at de tusenvis av oppmøtte «[...] ønsket å markere sin støtte til ofrene etter 22. juli-terroren i 2011» (Erdal et al., 2020, s. 132). Setningen underbygger at samholdet som oppstod i etterkant av terroren blant annet var på bakgrunn av en nasjons ønske om å hedre, samt støtte ofrene for terrorangrepene. Nettopp det å støtte og å hedre ofrene og deres familier blir videre visualisert i det aktuelle kapitlet gjennom et bilde som viser to bilderammer, hvor begge inneholder små fotografier av ofrene som mistet livet på Utøya. Bilderammene er plassert i et blomsterhav, omgitt av roser, norske flagg og en bamse.

Forfatterne av *Delta!* (2020) innleder kapitlet «DEMOKRATI!» ved å ta for seg nettopp *samholdet* som rosetogene kan sies å symbolisere: «I dagene etter 22. juli 2011 strømmet titusenvis av mennesker ut på gatene over hele Norge. De ville vise medfølelse med ofrene og deres familie og venner» (Holgersen et al., 2020, s. 41). Også her blir samholdet som oppstod i etterkant av terroren satt i sammenheng med et nærmest kollektivt ønske om å vise støtte overfor ofre og berørte, slik som i *Arena* (2020, 2021). I *Delta!* (2020) blir dette blir så trukket videre ved at forfatterne eksplisitt poengterer at Norge som nasjon søkte sammen for å vise avsky mot gjerningsmannens hat, slik kjærlighetsfortellingen underbygger: «Etter 22. juli samlet mange seg i rosetog for å minnes ofrene, støtte de pårørende, og vise avsky mot terrorangrepene» (Holgersen et al., 2020, s. 44).

Som nevnt er læreboka *Pilot* (2020) et unntak i forhold til de andre bøkene, da forfatterne her har valgt å ikke inkludere et bilde med roser som motiv. Til tross for dette fremhever likevel forfatterne det samholdet som oppstod etter de aktuelle og parallelle terrorangrepene. De skriver blant annet at nordmenn søkte «[...] *sammen* [min utheving] i sorg og *fordømmelse* [min utheving] av terror [...]» (Engelien et al., 2020, s. 196), og også at «I norske byer ble det holdt store markeringer der mennesker fra alle politiske tilhørigheter gikk *sammen* [min utheving] i rosetog for å minnes de døde» (s. 196).

#### **4.2.2.3 Tweet – en oppsummering av kjærlighetsfortellingens innhold**

Når det gjelder den grad kjærlighetsfortellingen kan sies å komme til uttrykk i utvalgte lærebøker, skal jeg avslutningsvis vise til en «tweet» som ble svært kjent i dagene etter angrepene. En av lærebøkene i utvalget for denne oppgaven har valgt å inkludere denne, og i og med at Lenz (2018) selv hevder at dette utsagnet kan sies å oppsummere kjærlighetsfortellingens faktiske innhold, finner jeg det derfor nyttig å kort kommentere dette. I *Arena 10* (2021) skriver forfatterne følgende i en frittstående ramme:

AUF-eren Helle Gannestad tvitret dette etter terrorangrepene: «Når en mann kan forårsake så mye hat – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen.» Hennes ord har på mange måter blitt et symbol på hvordan det norske samfunnet taklet sorgen i den første tiden etter 22. juli 2011. Overalt i landet samlet folk seg. De bar roser, gikk i tog, møttes i kirker og i samfunnshus, og sto sammen i sorgen. Slik fikk mange en følelse av at vi sammen var sterkere enn hatet. (Erdal et al., 2021, s. 94)

Twittermeldingen det her refereres til ble publisert om ettermiddagen den 22. juli 2011, av AUF-medlem Helle Gannestad, som ikke befant seg på Utøya denne skjebnesvangre dagen (Lenz, 2018). Lenz hevder at «I Norge er denne uttalelsen kanskje like godt kjent som Stoltenbergs uttalelse om «mer demokrati»» (Lenz, 2018, s. 97). I *Arena 10* (2021) blir ikke sitatet kommentert ytterligere, men det er verdt å merke seg at skillet som trekkes mellom «én mann» og «vi sammen» poengterer kjærlighetsfortellingens inkluderende fremtoning, hvor vi står sammen i et motsvar. Essensielt er også at gjerningsmannens hat skal møtes med kjærlighet, slik som kjærlighetsfortellingen understreker. På denne måten kan utsagnet sies å oppsummere den aktuelle fortellingens innhold. Avslutningsvis er det verdt å merke seg at Lenz fremhever at «Utsagnet ble stående som et symbol for stemningen som preget dagene og ukene etter terroren» (Lenz, 2018, s. 97).

#### **4.2.3 Mangfoldsfortellingen**

Mens både kjærlighetsfortellingen og demokratifortellingen kan sies å ha «[...] hele Norge som adressat» (Lenz, 2018, s. 99) ved at det her tas utgangspunkt i en forståelse av at terroren var et angrep på Norge som nasjon, åpner derimot Lenz' mangfoldsfortelling for en annen

forståelse av hvem som inngår i dette såkalte kollektive «viet». Her er det forforståelsen av at angrepene heller var et angrep på det flerkulturelle Norge samt dets støttespillere, som råder. Slik Lenz formulerer det, ønsket gjerningsmannen å «[...] ramme dem som han anså som multikulturalismens agenter» (Lenz, 2018, s. 100).

Nettopp det at gjerningsmannen ønsket å slå ned på engasjement knyttet til kulturelt mangfold ble i analyseprosessen utarbeidet som en av flere koder knyttet til mangfoldsfortellingen som kategori. I *Arena 8* (2020) kommer dette til uttrykk ved at forfatterne eksplisitt skriver at «Særlig ønsket Breivik å knuse engasjement som var knyttet til kulturelt mangfold, feminisme og likestilling» (Erdal et al., 2020, s. 135). Et særdeles likt sitat er også å finne i *Arena 10*: «Han [gjerningsmannen] uttrykte et sterkt hat mot feminisme, likestilling og multikulturalisme» (Erdal et al., 2021, s. 92). I *Arena 10* (2021) finner vi videre sitater slik som «Terrorhandlingene ble sett på som et angrep på demokratiet og på verdier som likestilling, frihet og *mangfold* [min utheving]» (s. 97), samt «Bak terroraksjoner ligger det ofte klare antidemokratiske hensikter, og de truer derfor fellesskapet og det åpne og *mangfoldige* [min utheving] samfunnet» (s. 81). Her understreker lærebokforfatterne også at Breivik, som gradvis søkte seg til høyreekstremene nettsteder, her fikk støtte for mange av hans hatefulle forestillinger, blant annet når det gjaldt multikulturalisme.

#### **4.2.3.1 Islamfiendtlig innstilling**

Multikulturalisme som begrep viser kun til at vestlige samfunn ikke lenger kan beskrives som en nærmest homogen sammensetning av mennesker, men at samfunnet i større grad består av ulike kulturelle grupper. Til tross for at begrepets innhold alene ikke fremhever en enkelt gruppe i større grad enn andre, kommer det tydelig frem gjennom enkelte av lærebøkene at Breiviks hat overfor mangfold og multikulturelle samfunn særlig var rettet mot muslimer. Dette er et viktig aspekt ved mangfoldsfortellingen, da «Mangfoldsfortellingens tolkningsramme plasserer muslimene som en del av det som *var under angrep 22. juli*» (Lenz, 2018, s. 100). Det er verdt å merke seg, slik også Lenz (2018) gjør i sin artikkel, at en slik oppfatning står i sterk kontrast til det som hendte umiddelbart etter at bomben gikk av ved regjeringsskvartalet. På dette tidspunktet var det mange som fryktet at islamistiske terrorister stod bak angrepet, slik også forfatterne av *Arena 10* løfter frem (Erdal et al., 2021, s. 76). Minnemarkeringene og samholdet som vokste frem i dagene etter bidro derimot til å endre dette bildet, nettopp ved at mange tydelig tok avstand fra Breiviks muslimhat. Det kan likevel

stilles spørsmålstegn ved om denne endringen hadde funnet sted dersom gjerningsmannens identitet ikke var offentliggjort på daværende tidspunkt.

Som nevnt kommer Breiviks hat rettet mot muslimer eksplisitt til uttrykk i flere av lærebøkene for samfunnsfag. Blant annet skriver forfatterne av *Pilot* (2020) at Breivik brukte mye tid på islamkritiske diskusjonsforum (s. 196), samt at han her også ble introdusert for konspirasjonsteorien om Eurabia. Denne konspirasjonsteorien går ut på at muslimer og arabere har et ønske om å gradvis «ta over» Europa. Denne teorien skal Breivik ha oppfattet som en gitt sannhet, og videre skriver lærebokforfatterne at «Rett før angrepene sendte terroristen ut et dokument der han hadde samlet ulike blogg- og diskusjonsinnlegg fra andre *islamkritikere* [min utheving] og sine egne tanker om hvorfor terrorangrepene var nødvendige for å stoppe konspirasjonen» (Engelien et al., 2020, s. 196). Videre står det at «Breivik omtaler muslimer som ville dyr [...]» (Engelien et al., 2020, s. 196). Mange av disse observasjonene er og å finne i *Arena 10* (2021), da forfatterne også her presiserer at Breivik ofte oppsøkte høyreekstreme nettsider, og at han her blant annet fant støtte i hatet mot multikulturalisme og mot muslimer spesielt (s. 78). Breiviks troskap til Eurabia-teorien trekkes også frem (s. 78), og bidrar nok en gang til å understreke gjerningsmannens islamfiendtlige holdninger.

I læreboka *Fokus* (2020) skriver forfatterne at gjerningsmannen hadde en oppfatning om at det foregikk en islamisering av Norge (s. 274-275), og at det var hans oppgave å stanse denne gjennom terroraksjonene som fant sted den 22. juli 2011. Sistnevnte gjør at det her videre vil være nyttig å se på lærebøkens formuleringer knyttet til det at terrorangrepene også var et angrep på det flerkulturelle Norges «liberale støttespillere», slik Lenz (2018) formulerer det (s. 100).

#### ***4.2.3.2 Et angrep på det flerkulturelle Norges støttespillere***

Som nevnt skriver forfatterne av *Fokus* (2020) om gjerningsmannens oppfatning av at Arbeiderpartiet bidro til og tilrettela for islamisering av Norge, og at hans oppgave var å sette en stopper for dette. «Aksjonen i regjeringskvartalet og på Utøya var rettet mot dem han mente hadde ansvaret for denne [islamisering av det norske samfunnet] utviklingen» (Dahle et al., 2020, s. 275). Liknende formuleringer kan vi også finne i flere av de andre lærebøkene, som for eksempel i *Pilot*:

Breivik omtaler muslimer som ville dyr, og beskriver humanister, politikere og journalister som forrædere som utfører krigsforbrytelser mot det norske folk ved å slippe de ville dyrene [muslimene] inn i landet. Når terrorangrepet rammet journalister, ansatte i departementer og ungdomspolitikere på venstresiden, forstod ikke terroristen dette som drap på uskyldige mennesker. For ham var det rettferdig og nødvendig å stoppe krigsforbryterne som ikke fortjente å leve. (Engelien et al., 2020, s. 196)

Også i *Arena 10* blir Breiviks syn på blant annet politikere som forbrytere trukket frem: «I hans [gjerningsmannen] øyne var det norske politikere, og spesielt Arbeiderpartiet, som hadde sveket landet med sin liberale innvandringspolitikk. Terroristen mente at det pågikk en borgerkrig og at dette rettferdiggjorde drapene» (Erdal et al., 2021, s. 74).

Liknende fremstillinger er også til stede i *Pilot*, hvor forfatterne skriver at «En mann i politiuniform gikk rundt og skjøt og drepte 69 tenåringer fordi de tilhørte et politisk parti med en annen politisk overbevisning enn han selv hadde» (Engelien et al., 2020, s. 196), noe jeg her forstår som et annet politisk syn på innvandring og multikulturalisme i Norge.

Når det gjelder sitatet ovenfor, hentet fra læreboka *Pilot* (2020), må jeg dog kommentere at faktaene fremsatt her ikke stemmer nøyaktig. Ikke alle av de totalt 69 menneskene som mistet livet på Utøya var tenåringer. Dette kommer tydelig til uttrykk i for eksempel *Arena 10*, hvor forfatterne presiserer at «Gjennomsnittsalderen på de drepte var 20 år. 32 av dem var under 18 år, og de to yngste var bare 14» (Erdal et al., 2021, s. 91). Blant de omkomne var også administrativt personell i voksenalder, slik som for eksempel Trond Berntsen på 51 år og Monica Elisabeth Bøsei på 45 år (NRK, 2011). Det er heller ikke presist å uttrykke at alle de omkomne døde av skuddskader, slik det her er gjort implisitt, da vi blant annet vet at minst én person mistet livet ved at vedkommende druknet i et forsøk på å flykte fra øya (Eidsvik, 2012). Årsakene til denne informasjonsformuleringen i *Pilot* (2020) kan dog være både flere og komplekse. Det kan tenkes at forfatterne ønsket å maksimere opplevelsen av lidelse hos leserne, og at elevene på denne måten lettere skal kunne relatere til hendelsen. Eventuelt kan det her også dreie seg om en forenkling av informasjon, da lærebokforamtet er begrensende, men dette blir ikke gjenstand for videre diskusjon i denne oppgaven.

Til tross for digresjonen ovenfor, hvilket jeg mener er på sin plass, presiserer de ulike utdragene som det her vises til at angrepene utført den 22. juli 2011 ikke kun var rettet mot det flerkulturelle Norge alene, men også mot «[...] dets liberale støttespillere» (Lenz, 2018, s. 100), slik mangfoldsfortellingen innebærer.

#### 4.2.4 Beredskapsfortellingen

Beredskapsfortellingen ser ut til å være den av Lenz' fire fortellinger som i minst grad kan sies å komme til uttrykk i denne oppgavens utvalgte lærebøker, men den er dog presentert i én av bøkene, nærmere bestemt *Arena 10* (2021). Beredskapsfortellingen oppstod, i motsetning til de tre andre fortellingene, i etterkant av terrorangrepene og gjennom den offentlige bearbeidingen av terroren. Her er det den «[...] mangelfulle beredskapen 22. juli, som bidro til at flere liv enn nødvendig gikk tapt på Utøya» (Lenz, 2018, s. 101), som kan sies å utgjøre fortellingens kjerne. Fokuset er sentrert omkring at angrepenes omfang ble så stort «[...] fordi beredskapen sviktet» (Lenz, 2018, s. 101), og videre vektlegges spørsmålet om hva som kunne vært gjort annerledes, slik at dette er noe vi kan ta lærdom av og bringe med oss inn i fremtiden. På bakgrunn av dette kan man si at gjerningsmannens ideologiske motiver for angrepene her ikke er vesentlig, slik det særlig er i demokrati- og mangfoldsfortellingen.

Tidsaspektet var en viktig dimensjon i debatten om beredskapen som fant sted i kjølvannet av terroren. Det er kun forfatterne av *Arena 10* (2021) som understreker tiden Anders Behring Breivik hadde til rådighet på Utøya. I én time og 13 minutter fikk han gå uforstyrret rundt og til sammen ta hele 69 menneskeliv:

I løpet av én time og 13 minutter dreper han 69 mennesker. 33 personer ble påført livstruende eller alvorlige skuddskader. Gjennomsnittsalderen på de drepte var 20 år. 32 av dem var under 18 år, og de to yngste var bare 14. (Erdal et al., 2021, s. 91)

Jeg vil argumentere for at utdraget presentert her bringer oss inn i beredskapsfortellingen. Forfatterne tar kort opp aktuelle sider ved beredskapen den skjebnesvangre dagen i et eget avsnitt de har navngitt «Sviktende beredskap» (Erdal et al., 2021, s. 78). Her pekes det innledningsvis på den mye omtalte observasjonen av gjerningsmannen som setter seg inn i en

bil for å så kjøre videre til Utøya. Bilens registreringsnummer ble notert ned og rapportert inn til politiet, som videre skrev dette ned på en lapp. Denne ble liggende urørt. I tillegg understrekes det at «Mediene var raskere på plass med helikopter over Utøya enn det politiet greide å være, og private båteiere måtte bistå politiet da de [politiet] ikke kom seg over til Utøya i egen båt» (s. 78). Dette er alle eksempler på velkjente diskusjonstemaer som ble brakt på bane når beredskapen i etterkant av hendelsene ble kritisert. Videre poengterer forfatterne at dette kun er «[...] noen eksempler på sviktende sikkerhet og beredskap 22. juli 2011» (s. 78). Avslutningsvis i det aktuelle avsnittet har forfatterne illustrert dette ved et bilde av politiets gummibåt som nærmest går under, et bilde som sirkulerte i mediene i dagene etter de grufulle hendelsene.

### **4.3 Oppsummering av funn basert på Lenz' (2018) fortellinger**

Det første forskningsspørsmålet jeg ønsket å besvare i denne oppgaven var følgende: *På hvilken måte kan Lenz' (2018) ulike fortellinger om 22. juli 2011 sies å komme til uttrykk i lærebøkernes fremstilling av den aktuelle tematikken?*

Det første som utmerker seg ved de aktuelle lærebøkene er at tematikken 22. juli 2011 i stor grad blir behandlet i lærebøkernes deler eller kapitler som omhandler demokratiet, i en eller annen form, med unntak av *Pilot* (2020). Dette bringer oss inn i Lenz' demokratifortelling (2018), og samtlige lærebøker fremstiller hendelsene 22. juli 2011 som et direkte angrep på demokratiet. Videre presiseres det i fire av totalt fem lærebøker at gjerningsmannens hat måtte møtes med en styrking av de demokratiske verdier og prinsipper som ble forsøkt nedkjempet, hvor det her blant annet pekes på Stoltenbergs oppfordring til unge om å engasjere seg politisk etter angrepene, samt AUF-ernes ønske om å «ta tilbake» Utøya.

Nasjonens fokus på kjærlighet og samhold i umiddelbar etterkant av terroren kommer tydelig til uttrykk i samtlige lærebøker, både i form av tekst og bilder. Alle lærebokforfatterne, med unntak av forfatterne av *Pilot* (2020), benytter bilder av roser i en eller annen form, som videre symboliserer den varmen og solidariteten det norske folk umiddelbart viste etter terrorangrepene 22. juli 2011. Dette gjenspeiler Lenz' (2018) kjærlighetsfortelling, og videre uttrykker lærebokforfatterne nasjonens ønske om å vise støtte, samt å hedre ofre og pårørende etter hendelsene. På denne måten kan man si at lærebøkene i stor grad fokuserer på et nasjonalt traume, mens de individuelle opplevelsene av terroren hovedsakelig blir utelatt.

Videre presenterer lærebokforfatterne at angrepene var rettet mot det mangfoldige Norge, og særlig mot muslimer. Det løftes også frem at det flerkulturelle Norges støttespillere var under angrep denne dagen, slik Lenz (2018) presiserer i sin mangfoldsfortelling.

Avslutningsvis er det kun én av fem utvalgte lærebøker i samfunnsfaget som i noen grad kommer inn på den sviktende beredskapen den grå juli-dagen i 2011.

#### **4.4 Mitt bidrag til teorien**

Videre i denne analysen vil jeg nå forsøke å besvare forskningsspørsmål nummer to: ***Kan de utvalgte lærebøkene sies å inkludere andre fortellinger om 22. juli 2011 enn de som presenteres hos Lenz (2018)?***

Til tross for at Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli 2011 kan sies å både favne bredt og å inkludere hovedlinjene i det store bildet i etterkant av terroren, er det likevel enkelte aspekter ved lærebøkernes fremstillinger som ikke kan sies å inngå i en av disse. Jeg har derfor gjennom analysearbeidet forsøkt å supplere Lenz' fortellinger med to egne navngitte fortellinger for å kunne inkludere disse aspektene, da jeg mener at også disse er relevante når terroren skal fremstilles for skoleelever.

##### **4.4.1 Fortellingen om gjerningsmannen**

To av lærebøkene i denne oppgaven sier noe om hvordan vi kan forstå de bakenforliggende årsakene til Brevviks utvikling i retning av å bli en terrorist. Denne fremstillingen av et viktig aspekt knyttet til 22. juli 2011 kan derimot ikke, slik jeg tolker det, sies å falle innunder én av Lenz' (2018) fire fortellinger. Jeg har derfor valgt å forsøke å utvide den aktuelle teorien med en ny fortelling, *fortellingen om gjerningsmannen*. Dette er gjort i forsøk på å kunne inkludere andre deler av lærebøkernes fremstilling av 22. juli 2011, enn de som er nevnt ovenfor.

Fortellingen tar her sikte på å si noe om fortidsforholdene til gjerningsmannen, som igjen kan tenkes å ha bidratt til å gjøre ham til et offer for radikaliserings, noe som avslutningsvis resulterte i utførelsen av terrorangrepene i 2011. I et fremtidsrettet perspektiv kan det tenkes at kjennskap til liknende faktorer skal gjøre oss mer fokusert på å avdekke og forhindre radikaliserings, og på denne måten kunne bidra til å sette en stopper for noe som i verste fall kan få svært alvorlige konsekvenser. Det at denne fortellingen nå kommer til uttrykk i en lærebok kan, slik jeg tolket det, tenkes å ha sammenheng med tidsaspektet knyttet til terroren.



Er det i dag, ti år etter terroren, lettere å diskutere skyldspørsmålet om hvorfor det gikk som det gikk med Anders Behring Breivik?

#### ***4.4.1.1 Barndom – utfordringer med å finne tilhørighet***

Gjerningsmannens fortid blir i enkelte av de utvalgte lærebøkene gjerne presentert i form av hans trøblete oppvekst. Forfatterne av *Pilot* skriver for eksempel at «I etterkant av etterforskningen etter angrepene kom det fram at Breivik hadde hatt en vanskelig oppvekst» (Engelien et al., 2020, s. 196). Videre skriver forfatterne om hans utfordringer knyttet til det å finne sin egen identitet, og de peker deretter på ulike roller Breivik hadde hatt og mislyktes i, slik som graffitiartist, politiker og frimurer. Altså kan man si at det her presenteres en fortelling om gjerningsmannens problemer med å finne sin rolle og retning i livet (s. 196).

Også i *Arena 10* trekkes Breiviks barndom og ungdomstid frem som en egen underoverskrift til temaet «22. juli-terroren – hvordan kunne den skje?» (Erdal et al., 2021, s. 77):

Anders Behring Breivik vokste opp i Oslo sammen med sin mor og søster.

Barndommen var preget av mye usikkerhet, lite penger, en fraværende far, skuffelser og svik. Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri konkluderte med at han var utsatt for omsorgssvikt og derfor burde bli tatt bort fra moren. Til tross for dette fikk moren beholde omsorgsretten for begge barna.

På ungdomsskolen fikk han flere venner, og søkte også i en periode fellesskap med hiphopere og taggere. Han lyktes likevel ikke i å finne trygg tilhørighet blant venner, og i skolens årbok beskrives han blant annet slik: «Før var Anders en del av «gjengen», men så ble han uvenner med alle.» I denne perioden mistet han også helt kontakten med sin far. Han fullførte ikke videregående skole. (Erdal et al., 2021, s. 77)

Utdragene hentet fra *Pilot* (2020) og *Arena 10* (2021) kan ikke alene bidra til å forklare terroren i seg selv, men likevel tydeliggjør lærebokforfatterne her Breiviks opplevelse av utenforskap og hans etter hvert mislykkede sosiale innpass og orientering som bidragende faktorer for radikaliserings som senere fant sted.

#### **4.4.1.2 Dataspill – en form for skytetrening**

Også Breiviks fascinasjon for dataspill blir fremhevet i de to aktuelle lærebøkene, slik som utdraget fra *Pilot* her illustrerer: «De siste årene før angrepene brukte han all tiden sin på nettspill som *World of Warcraft*...» (Engelien, 2020, s. 196). Ved at det her presiseres at dette var i *forkant* av terrorangrepene, er det rimelig å tolke det som om forfatterne forsøker å uttrykke at dette har en kausal sammenheng. Også i *Arena 10* skriver forfatterne at

I en periode isolerte han [gjerningsmannen] seg på gutterommet hjemme hos sin mor etter å ha mislykkes både i arbeidslivet og i politikken (FrP). På gutterommet spilte han dataspill som *World of Warcraft* og *Modern Warfare 2*, og betegner dette selv som skytetrening. (Erdal et al., 2021, s. 77)

Her blir det nok en gang presentert en kausal sammenheng mellom Breiviks dataspill og terrorangrepene, men i motsetning til *Pilot* (2020) blir troverdigheten her styrket ved at forfatterne har trukket inn beretninger fra gjerningsmannen selv, ved at han under avhørene som fant sted hevdet å ha brukt dataspill som skyte- og våpentrening i forkant av angrepet.

#### **4.4.1.3 Breivik som eventyrer**

I *Arena 10* blir Breivik anvendt som eksempel i et forsøk på å besvare det generelle spørsmålet «Hvem blir terrorister?» (Erdal et al., 2021, s. 73). Han blir trukket frem som eksempel når «persontypen» *eventyrere* skal beskrives. Til tross for at begrepet nærmest kan fremstå som romantiserende, etter min tolkning, blir denne typen videre forklart ut ifra deres tiltrekning mot blant annet våpen og militære uniformer. Dette kan ses i sammenheng med enkelte bilder av gjerningsmannen offentliggjort etter angrepene, hvor han bærer uniform. Breivik hadde også et ønske om å stille opp i fengslingsmøtet ikledd uniform. Videre skriver forfatterne at disse eventyrerne søker action og spenning. Breivik blir her eksplisitt trukket frem som et eksempel på en slik eventyrer på følgende vis:

Anders Behring Breivik, terroristen som sto bak terrorangrepene i Norge 22. juli 2011, så på seg selv som en helt og en ridder som skulle redde Norge fra

det han mente var «det onde». I hans øyne var det norske politikere, og spesielt Arbeiderpartiet, som hadde sveket landet med sin liberale innvandringspolitikk. Terroristen mente at det pågikk en borgerkrig og at dette rettferdiggjorde drapene. (Erdal et al., 2021, s. 74)

Til tross for at Breivik her nevnes som eksempel på såkalte «eventyrere», en type mennesker blant totalt fire kategorier som presenteres, presiserer dog forfatterne at «én konkret person kan ofte ha trekk fra flere av dem» (s. 75). Dette betyr videre at Breivik med stor sannsynlighet kan tenkes ha trekk fra for eksempel kategorien «De sosialt frustrerte», med tanke på hans utfordringer knyttet til sosial tilhørighet og å finne sin rolle i samfunnet.

#### **4.4.2 Fortellingen om terrorens ofre og overlevende**

Lenz' (2018) fortellinger kan særlig sies å være samfunnsorienterte. Funnene i denne analysen har derfor hittil vist at de utvalgte lærebøkene i aller høyeste grad kan sies å fokusere på det nasjonale traumat etter terroren som rammet Norge den 22. juli 2011. Det er kun *Arena 10* (2021) som tar for seg fortellinger som i større grad er individorienterte, slik som direkte fortellinger om ofre og overlevende. Jeg vil argumentere for at dette er et viktig aspekt ved terroren, da det gir innsikt i hvordan en slik hendelse kan prege både overlevende og pårørende i ettertiden, og dette kan igjen videre sies å påvirke samfunnet, ved at for eksempel mange sliter både psykisk og fysisk og derfor ikke kommer seg ut i arbeidslivet. Jeg vil her presentere det jeg omtaler som *fortellinger om terrorens ofre og overlevende*, både da dette er nok et viktig aspekt ved terroren fordi det bidrar til å gi fortellingene en annen dimensjon, samt at dette vies stor plass i *Arena 10* (2021).

Forfatterne av den aktuelle læreboka understreker at «[...] menneskene som var der [på Utøya], vil aldri bli de samme igjen» (Erdal et al., 2021, s. 85). Videre skriver de at

Både overlevende og etterlatte etter 22. juli-terroren lever med sterke minner fra denne dagen, og veldig mange opplever traumer og sorg. Nesten halvparten av dem som var på Utøya, har symptomer tilsvarende eller på grensen til posttraumatiske stresslidelser. Det kan for eksempel føre til at de gjenopplever det opprinnelige traumat gjennom «flashbacks» eller mareritt. Veldig mange

sliter også med symptomer på angst og depresjon og med ulike kroppslige plager som vondt i hodet og magen. (Erdal et al., 2021, s. 96)

En individorientert fortelling om 22. juli-terroren, slik som kommer til uttrykk i utdraget ovenfor, kan tenkes å bidra til å gi elevene en forståelse av hvordan ettervirkningene av terroren kan utarte seg hos enkeltindividet, både fysisk og psykisk. Likevel kan det kanskje være utfordrende å forestille seg, særlig for yngre elever, opplevelsen av å være til stede på en øy som er under angrep. Jeg tolker det dithen at forfatterne av *Arena 10* (2021) forsøker å gjøre stoffet mer «nært» for elevene, ved å blant annet benytte seg av vitneberetningen til en av de overlevende fra Utøya, da 17 år gamle Iril fra Bardu.

#### **4.4.2.1 Irils historie**

Tidlig i kapitlet «Utøya – den hjerteformede øya» i *Arena 10* (2021) er Iril avbildet sammen med sin gode venn Simon (s.87), og konteksten rundt Irils deltakelse på Utøya presenteres. Her fortelles det at hun i utgangspunktet ikke skulle delta på den politiske sommerleiren, da hun ventet på å få tildelt en vertsfamilie i Australia slik at hun kunne reise på utveksling. Da det ikke dukket opp noen vertsfamilie, reiser likevel Iril til Utøya, for første gang, sammen med bestevennen Anders, samt andre venner og bekjente. Men «Fire av ungdommene fra Troms som dro til Utøya denne sommeren kom aldri hjem igjen» (Erdal et al., 2021, s. 88). Gjennom introduksjonen til Irils fortelling får elevene først en innsikt i konteksten, og hvorfor hun i det hele tatt var til stede på Utøya den skjebnesvangre julidagen i 2011. Beskrivelsene bidrar også til å understreke hvor tilfeldig Irils deltakelse var, og det er rimelig å anta at tilfeldigheter også preget andre ungdommers deltakelse denne sommeren.

Læreboka gir altså leseren en introduksjon til Iris deltakelse på ungdomsleiren, før forfatterne videre beveger seg over til terroren som rammet, og her beskrives Irils personlige opplevelse av selve angrepet:

Så kommer lyden av de første skuddene. Iril tenker at det må være et luftgevær, eller noen som tuller med kinaputter. Men så hører de flere skudd uten at de klarer å plassere lyden helt. Iril fanger blikket til Viljar der de sitter i teltleiren, og kjenner hvordan panikken brer seg i kroppen. Samtidig kommer en stor flokk ungdommer

springende mot dem fra kafébygget, de kommer over teltplassen og roper: «Noen skyter! Spring!» Iril gjør som de andre. Hun løper bort fra skuddene og ser seg ikke tilbake. Alle fra Troms løper i samme retning. Simon, som Iril deler telt med, er hele tiden i nærheten. Det samme er Viljar og Torje. De finner etter hvert skjul i en fjellsprekk under Kjærlighetsstien sammen med en del andre ungdommer. Der sitter Iril og holder rundt Simon mens de hører skritt og skudd komme nærmere. Iril hører ungdommer som skriker, ser at de springer og sklir i grusen. Ser gummistøvler som setter seg fast i den våte jorda. Det regner og alt er vått. Plutselig er skuddene veldig nær, og noen stopper like over fjellsprekken der de ligger. De kan høre at den som fyrer av skuddene, beveger seg et sted i nærheten. Da hopper Simon ut. Han vil bort fra skuddene, ned mot vannet. Redselen driver ham på flukt. Men han blir med én gang skutt. Iril vet at Simon er død. Det kan hun se fra der hun sitter. (Erdal et al., 2021, s. 89)

Fortidsreferansen i denne fortellingen retter seg mot personlige opplevelser av selve angrepet. Deretter plasseres fortellingen i et nåtidsperspektiv, ved at forfatterne forsikrer leseren om at Iril overlevde angrepet, og det løftes frem at hun i dag er ferdigutdannet lærer samt at hun er opptatt av at dagens og fremtidens elever skal lære om terroren som rammet Norge 22. juli 2011:

'Jeg vil at de skal forstå at vi ikke kan ta demokratiet og friheten for gitt, men at vi hele tiden må jobbe for å holde disse verdiene ved like. Og jeg vil at de skal forstå hvilke alvorlige konsekvenser utenforskap kan få.' (Erdal et al., 2021, s. 98).

Som nevnt tolker jeg det slik at bruk av vitneberetninger og fortellinger om ofre og overlevende etter 22. juli 2011 kan tenkes å bidra til å gi elevene innsikt i hvordan en slik hendelse kan påvirke enkeltmenneskers liv, samtidig som dette i store linjer videre kan sies å ha innvirkning på samfunnet som helhet. Likevel ønsker jeg å understreke at dette kun er én av mange historier om de grufulle hendelsene, og det kan derfor diskuteres hvorvidt dette i større grad burde blitt understreket i læreboka. «For de som ble rammet direkte, enten i Regjeringskvartalet eller på Utøya, finnes like mange historier som mennesker som ble berørt» (22. juli-senteret, u.å)

#### **4.4.2 Historien om de vi mistet**

Ifølge 22. juli-senterets nettsider har det lenge vært et ønske, både fra etterlatte og fra senterets besøkende, «[...] å kunne bli kjent med de drepte ikke kun som ofre, men som de levende menneskene de var før 22. juli» (22. juli-senteret, u.å.). Mens historien til Iril, presentert ovenfor, retter seg mot overlevende etter angrepene, vier forfatterne av *Arena 10* (2021) i tillegg plass til å fortelle utdypende om en av de omkomne, nærmere bestemt Irils beste venn Anders. På denne måten bidrar læreboka til å innfri et «uttrykt ønske», slik 22. juli-senteret ordlegger seg. Dette kommer til uttrykk under underoverskriften «Utøyas politiske talenter» (s. 91), hvilket jeg tolker å peke i retning av at Anders var en særdeles dyktig og engasjert ungdomspolitiker:

I tillegg til at han hadde vært med på å starte opp Bardu AUF, var Anders også leder i Ungdommens fylkesråd i Troms. Han hadde ikke tid til noe annet enn politikk, og det siste året hadde han vært spesielt opptatt av barns rettigheter. Han ville finne ut om Troms fylke overholdt FNs barnekonvensjon, og om barn og unge hadde mulighetene til å være med å bestemme. Flere betydelige politikere har omtalt Anders som et helt spesielt politisk talent som hadde fått utrettet mye selv om han bare var 18 år.

Bestefaren kalte ham for «Lille Obama». (Erdal et al., 2021, s. 91)

Utdraget ovenfor gir leseren et innblikk i Anders' politiske engasjement. Saker som Anders var særlig opptatt av løftes her frem, og det faktum at betydelige politikere har omtalt han i positive termer, underbygger Anders' politiske teft og talent. I tillegg til tekstutdraget ovenfor, som kun er én del av fremstillingen av Anders, inkluderer forfatterne et bilde av både Anders og Simon, begge venner av Iril, fra da de var på besøk på Stortinget og stod på hver sin talerstol. Anders er også avbildet fra da han spilte volleyball på Utøya året før terroren rammet. Bildebruken kan argumenteres for å gjøre det hele mer visuelt, og leserne av læreboka får på denne måten konkrete personer og ansikter å knytte fortellingen om 22. juli 2011 opp mot.

For å sammenfatte det hele, er det kun én av fem utvalgte lærebøker som inkluderer konkrete fortellinger om overlevende og avdøde etter terroren 2011. I og med at «All historiefortelling

innebærer valg og bortvalg, og det er umulig å fortelle alt» (22. juli-senteret, u.å), er det derfor snakk om hva man som forfatter ønsker å vektlegge i denne sammenheng. Jeg vil argumentere for at dette er en viktig fortelling om 22. juli, både fordi den gir innsikt i hvilke konsekvenser terror kan ha for enkeltindividet, samtidig som jeg tolker det slik at det å inkludere personlige beretninger og å knytte terroren opp mot konkrete personer som både er navngitt og avbildet, kan bidra til å gjøre tematikken mer «håndfast» for elevene. Altså kan denne fremstillingen, etter min mening, bidra til å gi det hele mer substans.

#### **4.5 Oppsummering basert på mine selvstendige funn**

Jeg har her forsøkt å besvare denne oppgavens andre forskningsspørsmål: *Kan de utvalgte lærebøkene sies å inkludere andre fortellinger om 22.juli 2011 enn de som presenteres hos Lenz (2018)?* Hensikten med dette forskningsspørsmålet var å inkludere andre viktige aspekter ved terroren som kommer til uttrykk i denne oppgavens utvalgte lærebøker, men som ikke kan sies å inngå i en av Lenz' (2018) fortellinger.

Den første fortellingen jeg har identifisert, med utgangspunkt i to av lærebøkene i utvalget mitt, er hva jeg omtaler som *fortellingen om gjerningsmannen*. I *Arena 10* (2021) og i *Pilot* (2020) peker lærebokforfatterne på Breiviks oppvekst, som de hevder var preget av mye usikkerhet i hjemmet, samt store utfordringer med å finne sosial tilhørighet – både blant venner, men også i samfunnet generelt. Videre trekkes det på Breiviks fascinasjon for dataspill, og det understrekes at gjerningsmannen benyttet disse online skytespillene som en direkte form for skytetrening i forkant av angrepene. Årsaken til jeg har valgt å inkludere denne fortellingen, er at jeg oppfatter dette som avgjørende kunnskap for å kunne avdekke og forhindre radikalisering i fremtiden. Dette er særlig sentralt for oss som skal ut i rollen som lærere, da vi gjennom mange år skal omgås en rekke ulike ungdommer og hvor alle kommer med ulik bagasje og varierende utfordringer.

Den andre fortellingen jeg har identifisert gjennom analysearbeidet, er fortellingen jeg velger å omtale som *fortellingen om terrorens ofre og overlevende*. Forfatterne av *Arena 10* (2021), som eneste av fem lærebøker, har valgt å inkludere historien om 22. juli 2011 fortalt av en overlevende fra Utøya, Iril fra Bardu. Videre vies det også her plass til å omtale og avbilde enkelte omkomne etter terroren på Utøya, og vi får en utfyllende beskrivelse av ett av ofrene, nærmere bestemt Anders. Jeg argumenterer for at dette både kan fortelle dagens ungdom om

terrorens ulike konsekvenser for enkeltindividet, samt at det å knytte tematikken opp mot konkrete personer kan bidra til å gi stoffet mer substans for dagens elever – som i stor grad ikke har selvopplevde minner knytte til 2011, på grunn av deres unge alder.



## 5. Avsluttende diskusjon

Analysekapitelet ovenfor innebærer både spørsmål og begrunnelser rettet mot de ulike fortellingene om 22. juli 2011 som er å finne i fem utvalgte samfunnsfaglige lærebøker. I og med at ulike perspektiver kan gjøre seg gjeldene i ulike lærebøker (Skrunes, 2010, s. 15), samt fordi læreboka ikke bare påvirker elever gjennom språkbruk og illustrasjoner, men i tillegg gjennom ulike perspektiver den fremmer (Koritzinsky, 2020, s. 71), finner jeg det derfor hensiktsmessig å avslutningsvis diskutere hvorvidt de ulike identifiserte fortellingene kan sies å bære preg av harmoni eller konflikt, samt hvordan dette kan tenkes å påvirke opplæringen.

### 5.1 Lærebøkens fortellinger om 22. juli 2011 – konflikt eller harmonipreget?

I og med at læreboka fortsatt står sterkt i det norske klasserommet (Koritzinsky, 2020; Selander & Skjelbred, 2004; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2005; Skrunes, 2010), til tross for noe variasjon mellom ulike fag, er det med stor sannsynlighet at denne vil bli anvendt i deler av kunnskapsoverføringen mellom lærere og elever. Videre tolker jeg det dithen at læreboka *kan* bidra til å legge føringer for hvordan den enkelte lærer forholder seg til den aktuelle tematikken, det være seg både bevisst og ubevisst. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg som nevnt derfor videre å ta for meg hvorvidt fortellingene om 22. juli 2011, som kommer til uttrykk i lærebøkene, kan sies å bære preg av harmoni eller konflikt. Jeg tolker det dithen at en eventuell overvekt knyttet til ett av disse perspektivene kan tydeliggjøre lærerens behov for å nyansere undervisningen om 22 .juli i samfunnsfaget.

#### 5.1.1 Harmonipregede fortellinger

Som det kommer frem av analysen er det særlig Claudia Lenz' (2018) demokrati- og kjærlighetsfortelling som kommer eksplisitt til uttrykk i samtlige lærebøkers fremstilling av terroreren som rammet Norge i 2011. Fortellingene presenterer nærmest en gitt sannhet om en kollektiv nasjonal oppslutning – på ulike måter. I kjærlighetsfortellingen dreier denne oppslutningen seg om ønsket om å møte gjerningsmannens hat med kjærlighet, samt å hedre ofre og støtte pårørende. Lærebokforfatterens bildebruk av store folkemengder som fyller både gater og torg med roser i hånden, bidrar til å understreke og visualisere denne formen for oppslutning for elevene. Ifølge Rafoss (2018) uttrykte det norske folk «[...] en vilje til å minnes de drepte og til å slutte opp om fellesskapet» (s. 128). Fortellingen kan sies å

synliggjøre et Norge som evner å stå sammen når det virkelig gjelder, samtidig som man også verner om sine verdier. Til tross for dette understreker Botvar (2013) at hele 38 % av den norske befolkningen *verken* deltok fysisk på minnesmarkeringene, og heller ikke fulgte disse på TV (Botvar, 2013, sitert i Rafoss, 2018, s. 134). Dette bidrar til en viss grad å nyansere den påståtte, nærmest *nasjonale* oppslutningen, men en slik nyansering er ikke å finne i lærebøkene.

I lærebøkens demokratifortelling om 22. juli 2011 kommer derimot den kollektive oppslutningen til uttrykk gjennom fremstillingen av en samlet nasjons ønske om å styrke demokratiske verdier og prinsipper man anså som forsøkt nedkjempet av gjerningsmannen, og særlig blir også Stoltenbergs oppfordring til unge om å engasjere seg trukket frem. I mitt utvalg er det kun forfatterne av *Delta!* (2020) som til en viss grad kan sies å ha forsøkt å nyansere bildet om en kollektiv nasjonal oppslutning om demokratiske verdier, ved å understreke at det ble viktig «[...] å vise at *folk flest* [min utheving] i Norge står sammen for å forsvare demokratiet som styreform, selv om vi er uenige i mange politiske saker» (Holgersen et al., 2020, s. 41). Ifølge Rafoss (2018) valgte også journalister i stor grad å slutte opp om den politiske og nasjonale ledelsen etter terroren (s. 128), med tanke på mediebildet som preget Norge i dagene etter angrepene: «Media fortalte en felles fortelling om hvordan det norske folk sto *samlet* [min utheving] etter terrorangrepene» (Rafoss, 2018, s. 128).

For å sammenfatte lærebøkens fremstilling av 22. juli-terroren i form av demokrati- og kjærlighetsfortellingen tolker jeg det dithen at disse tydelig er harmonipregede. Fortellingene vektlegger konsensus, samhold og samarbeid blant det norske folk i etterkant av terroren, hvilket er karakteristisk for et harmoniperspektiv, som videre har sine røtter tilbake til den franske sosiologen Emile Durkheims tankegods (Andersen, 2013; Collins, 1994; Aakvaag, 2018). Harmoniperspektivets fundament knyttet til blant annet spørsmålet om hvilke kulturelle mønstre og sosiale praksiser som ivaretar og opprettholder et samfunn, medfører at det derfor kan stilles spørsmålstegn ved om Norges gjeldene samfunnsstrukturer i juli 2011 kunne tatt en annen form dersom nasjonens umiddelbare respons *ikke* var preget av konsensus og oppslutning om felles verdier. Videre kan det stilles spørsmålstegn ved hvorvidt lærebøkens harmonipregede fremstillinger tilrettelegger for et uenighetsfelleskap i klasserommet, eller om perspektivets fokus på samhold og konsensus kan bidra til å farliggjøre uenighet og kritiske innspill for elevene, dersom ikke undervisningen og fremstillingene av 22. juli 2011 i større grad nyanseres. Det er også interessant å stille

spørsmålstegn ved om harmonipregede fremstillinger av terroren i klasseromsundervisning er til hinder for elevers utvikling av kritiske tenkning i dette henseende, da det kan se ut til at de til en viss grad blir presentert for nærmest gitte sannheter. Dette blir dog ikke gjenstand for videre diskusjon i denne oppgaven.

### **5.1.2 Konfliktfylte fortellinger**

Når det gjelder Lenz' (2018) to øvrige fortellinger om 22. juli-terroren, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen, kommer det i analysen frem at også disse i større eller mindre grad er å finne i utvalgte samfunnsfaglige lærebøker. Mangfoldsfortellingen stiller som tidligere nevnt spørsmålstegn ved *hvem* som var under angrep 22. juli, og enkelte av lærebøkene fremmer at angrepene var rettet mot det flerkulturelle Norge. Her inngår særlig muslimer som en egen gruppe, samt politiske deltakere på venstresiden i norsk politikk, nærmere bestemt Arbeiderpartiets tilhengere. Jeg vil argumentere for at denne fortellingen i større grad kan sies å fremme et konfliktperspektiv, da et av hovedmomentene ved dette perspektivet er at det eksisterer motsetninger og konflikter mellom blant annet ulike etnisiteter og raser (Aakvaag, 2018, s. 281). Et sentralt poeng i konfliktteorien er at både individer og ulike grupper innad i et samfunn befinner seg i et motsetningsforhold til hverandre, og at dette skyldes ulike og motstridende interesser. I de aktuelle lærebøkene blir dette motsetningsforholdet, etter min tolkning, sett i sammenheng med både politiske spørsmål og verdier, i stor grad knyttet til spørsmål hva gjelder innvandring, samt religiøse aspekter, ved at det blant annet fremmes at gjerningsmannen brukte mye tid på *islamkritiske* forum.

Videre vil jeg argumentere for at beredskapsfortellingen, som så vidt er å skimte i én av fem lærebøker i denne oppgaven, også kan sies å være konfliktfylt. I et konfliktperspektiv er det blant annet sentralt å si noe om ulike aspekter som hindrer samarbeid i et samfunn (Aakvaag, 2018). I tilknytning til 22. juli 2011 er det flere ulike momenter som kan sies å ha bidratt til å hindre samarbeidet som krevdes for å agere på raskest mulig vis, og på denne måten redde flest mulig mennesker. Eksempler på slike momenter kan for eksempel være politiets responstid, riksalarmsystemet som ikke fungerte denne dagen, samt mer praktiske aspekter slik som utfordringer knyttet til politiets båt da spesialstyrker skulle fraktes over til Utøya. Det er særlig de praktiske aspektene som kommer til uttrykk i *Arena 10* (2021), den eneste av lærebøkene hvor denne fortellingen er å finne. Til tross for at beredskapsfortellingen ikke retter seg mot samfunnet som helhet, bidrar den dog med et viktig innsyn i deler av samfunnet som sviktet denne dagen, og som dermed satte et hinder for det samarbeidet som var

nødvendig. At det også ble foretatt endringer i ettertid for å forbedre beredskapen i fremtiden, bidrar til å understreke det konfliktfylte i beredskapsfortellingen.

### 5.1.3 Harmoni og konflikt – en hybrid?

Ovenfor har jeg forsøkt å si noe om hvorvidt Claudia Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli 2011 kan sies å bære preg av harmoni eller konflikt. Det er disse fortellingene som utgjør det teoretiske rammeverket i selve analyseprosessen, men som tidligere vist har jeg også forsøkt å supplere disse med ytterligere to fortellinger: *fortellingen om gjerningsmannen* og *fortellingen om terrorens ofre og overlevende*. Disse finner jeg det dog mer utfordrende å plassere innunder ett av perspektivene, og jeg vil derfor avslutningsvis argumentere for at disse kan sies å bære preg av *både* konflikt og harmoni.

Fortellingen om gjerningsmannen tar utgangspunkt i lærebokforfatterens forsøk på å peke på ulike aspekter ved Breiviks barndom og oppvekst, som muligens kan bidra til å bygge oppunder en forståelse av hvorfor det endte slik det gjorde. Her trekkes det blant annet på en barndom preget av usikkerhet, noe som deriblant skyldtes en psykisk syk mor og et turbulent forhold til faren. Det trekkes også på Breiviks utfordringer med å finne sin plass og rolle i samfunnet, både når det gjaldt hans politiske engasjement, samt blant ulike ungdomsmiljøer og ungdom på hans egen alder. En slik fremstilling, som kan sies å omhandle enkelte av de bakenforliggende årsakene til 22. juli 2011, kan på én side sies å være harmonipreget. Slik jeg oppfatter det forsøker disse fremstillingene å si noe om ulike institusjoner, slik som utdanning og arbeidsliv, i tillegg til familieinstitusjonen, og hvordan disse sammen legger til rette for et slikt handlingsforløp som her var tilfellet (Claussen, 2013, s. 78). Ved at man forsøker å se hvordan disse ulike aspektene *sammen* bidrar til Breiviks radikalisering og utøvelse av terror, kan fortellingen sies å bære preg av harmoni nettopp fordi man her tar for seg hvordan ulike samfunnsinstitusjoner *utfyller* hverandre, til tross for at resultatet ikke er konsensus eller samhold.

Fortellingen om gjerningsmannen kan også sies å bære preg av konflikt. Årsaken til dette begrunnes med utgangspunkt i at denne fremstillingen også implisitt understreker hvor mye og hvor mange som faktisk har *sviktet* gjerningsmannen, muligens på grunn av motstridende interesser og rammebetingelser. Her ønsker jeg å trekke på de samme institusjonene som nevnt ovenfor, nærmere bestemt gjerningsmannens foreldre, skolevesenet og barnevernet. Det er heller ikke umulig å tenke seg til flere former for svik gjerningsmannen har blitt utsatt for. I

et konfliktperspektiv vektlegges blant annet tanken om at samfunnet blir holdt sammen gjennom maktbruk og undertrykkelse (Collins, 2004; Aakvaag, 2018), og det kan derfor stilles spørsmålstegn ved ulike samfunnsinstitusjoners makt over enkeltmennesket. I en artikkel i *Dagsavisen* fra desember 2011 skriver Einar Jørstad følgende:

Ansvaret for handlingene 22. juli kan ikke lenger bæres av noen alene, og kanskje aller minst av Breivik selv. Det er samfunnsinstitusjoner som barnevern, barnehage, skole, helsevesen og politi som nå sitter med byrden, det er disse som må granskes. Samtidig må vi alle ta en del av dette ansvaret. Samfunnet har sviktet Breivik, ikke omvendt. (Jørstad, 2011)

Fortellingen om terrorens ofre og overlevende kan på samme måte som ovennevnte fortelling sies å bære preg av både harmoni og konflikt. Som tidligere nevnt kommer denne fortellingen kun til uttrykk i én av lærebøkene i denne oppgaven, *Arena 10* (2021), nærmere bestemt gjennom lærebokforfatterens inkludering av da 17 år gamle Irils beretning om hennes opplevelse og tilstedeværelse på Utøya 22. juli 2011. Også fortellingen Irils beste venn, Anders, som mistet livet denne dagen, blir fortalt. Jeg tolker det slik at denne fortellingen kan sies å bære preg av harmoni gjennom vektlegging av Irils ønske om at dagens og fremtidens unge skal lære om terroren som rammet Norge, og de ikke skal ta demokratiet for gitt. Harmonien gjør seg her gjeldende nettopp gjennom Irils ønske om oppslutning om demokratiske verdier, hvilket videre kan sies å blant annet være preget av tanken om konsensus. Konsensus er et av hovedtrekkene ved et harmonipreget perspektiv (Aakvaag, 2018). Videre tolker jeg det slik at fortellingen implisitt kan sies å bære et visst preg av konflikt, da ønsket om videreføring av undervisning om 22. juli 2011, samt Irils uttrykte ønske om at elever ikke må ta demokratiet for gitt, implisitt innebærer at det eksisterer et skille mellom demokratiske tilhengere og ikke-demokratiske tilhengere. Denne fortellingen finner jeg det dog mer krevende å plassere, men jeg ønsket likevel å belyse enkelte ulike sider ved denne.

## 5.2 Oppsummering

I den avsluttende diskusjonen har jeg her argumentert for at Lenz' (2018) demokrati- og kjærlighetsfortelling i stor grad kan sies å bære preg av harmoni. Dette er fordi begge fortellingene uttrykker et ønske om konsensus og felles nasjonal oppslutning, men hvor sistnevnte retter seg mot to noe ulike ting. Mens demokratifortellingen retter seg mot oppslutning om demokratiske verdier og prinsipper, retter kjærlighetsfortellingen seg mot oppslutning om et samhold som etableres gjennom å vise støtte til avdøde, ofre og pårørende, slik som det kom til uttrykk i rosetogene og minnesmarkeringene i dagene etter terroren.

Videre har jeg argumentert for at Lenz' (2018) mangfoldsfortelling, samt beredskapsfortellingen, innebærer konflikt. Dette er fordi innholdet i disse fortellingene blant annet retter seg mot påståtte eksisterende motsetninger i form av etnisitet, samt fordi de sier noe om ulike aspekter som hindrer samarbeid i et samfunn.

Avslutningsvis hevder jeg at fortellingen om gjerningsmannen og fortellingen om terrorens ofre og pårørende, kan sies å være en hybrid mellom disse to perspektivene, avhengig av hvordan man tolker fortellingenes innhold.

## **6. Konklusjon, didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning**

### **6.1 Oppsummering og konklusjon**

Problemstillingen som ligger til grunn for denne masteroppgaven er som følger:

*Hvilke fortellinger om 22. juli 2011 kommer til uttrykk i fem samfunnsfaglige lærebøker?*

Problemstillingen ble utarbeidet med tanke på 22. juli-terrorens nylige eksplisitte forankring i LK20, nærmere bestemt under tverrfaglige temaer i samfunnsfag for grunnskolen. Videre er fremstillingen av 22. juli 2011 i lærebøker noe som det tidligere ikke har blitt forsket på, blant annet sett i sammenheng med tidsaspektet. Et av formålene med denne oppgaven var derfor å bidra til å tette dette forskningshullet, samtidig som jeg ønsket å bevisstgjøre lærere på hvilke fortellinger om 22. juli 2011 som fremstilles i et utvalg samfunnsfaglige lærebøker. Sistnevnte er særlig viktig da læreboka med stor sannsynlighet vil bidra til å legge føringer for hvordan den enkelte lærer forholder seg til den aktuelle tematikken, bevisst eller ubevisst. På bakgrunn av dette, tolker jeg det slik at bevisstgjøring om lærebøkers fremstillinger kan tydeliggjøre hvorvidt lærerne bør nyansere undervisningen sin eller ikke, da denne med stor sannsynlighet innebærer bruk av lærebøker i kunnskapsoverføringen.

Gjennom analysekapitlet kommer det frem at det særlig er Claudia Lenz' (2018) demokrati – og kjærlighetsfortelling som gjør seg gjeldende i samtlige av oppgavens lærebøker.

Demokratifortellingen uttrykker en kollektiv oppslutning om demokratiske verdier og prinsipper i etterkant av terroren, samt at gjerningsmannens hat må møtes med en styrking av nettopp disse. Kjærlighetsfortellingen løfter frem nasjonens samhold som vokste frem umiddelbart etter terroren, hvor det også her var felles oppslutning om at gjerningsmannens hat må møtes med kjærlighet, samt ønsket om å hedre ofre og å støtte pårørende.

Kjærlighetsfortellingen kommer ikke kun til uttrykk gjennom tekstlig innhold, men også visuelt gjennom lærebokforfatterens bildeutvalg av roser og store folkesamlinger hvor nærmest alle bærer en rose. Også Lenz' (2018) mangfoldsfortelling kommer til uttrykk i flere av lærebøkens fremstillinger av 22. juli 2011, både gjennom gjerningsmannens uttrykte hat knyttet til kulturelt mangfold, spesielt rettet mot muslimer, samt de han anså som dets støttespillere. Lenz' (2018) beredskapsfortelling er kun å skimte i én av totalt fem lærebøker. Her understrekes tiden gjerningsmannen hadde til rådighet på Utøya, samt at

lærebokforfatterne også påpeker at privatpersoner måtte bistå politiet, som hadde utfordringer med å komme seg over på øya med egen båt. Sammenfattet kan forskningsspørsmål én, *På hvilken måte kan Lenz' (2018) ulike fortellinger om 22. juli 2011 sies å komme til uttrykk i lærebøkernes fremstilling av den aktuelle tematikken?*, besvares med at samtlige av Lenz' (2018) fortellinger om 22. juli 2011 er å finne i utvalget, men i varierende grad og på ulike vis.

Som et supplement til Lenz (2018) har jeg gjennom analysearbeidet identifisert og foreslått ytterlige to fortellinger om 22. juli 2011: *fortellingen om gjerningsmannen*, samt *fortellingen om terrorens ofre og overlevende*. Disse kan bidra til å besvare det andre forskningsspørsmålet, *Kan lærebøkene sies å inkludere andre fortellinger om 22. juli 2011 enn de som presenteres hos Lenz (2018)?* Fortellingen om gjerningsmannen kommer til uttrykk gjennom enkelte av lærebokforfatternes forsøk på å beskrive ulike aspekter ved Breiviks liv, som kan tenkes å bidra med en forklaring på hvorfor det gikk som det gikk. Fortellingen om ofre og overlevende retter seg derimot direkte mot overlevende og deres opplevelse av terroren, samt historier om konkrete personer Norge mistet denne dagen. Jeg argumenterer for at fortellingen om gjerningsmannen er nyttig da den kan gi elever forståelse for hvordan ulike omstendigheter kan bidra til å forme individet, mens fortellingen om konkrete overlevende og avdøde kan bidra til å gi lærestoffet mer substans for elevene ved at de her får konkrete navn og ansikter å knytte tematikken opp mot. Denne fortellingen kan også fortelle oss noe om terrorens innvirkning på enkeltindividet. Det er derfor viktig at slike individorienterte fortellinger får plass og innpass i undervisningen.

Når det gjelder fortellingenes implisitte perspektiver har jeg valgt å plassere Lenz' (2018) demokrati- og kjærlighetsfortelling i et harmoniperspektiv. Valget er forankret i fortellingenes uttrykte ønske om en nærmest nasjonal kollektiv oppslutning, både om demokratiske verdier og om ønsket om å møte hat med kjærlighet, hvilket videre kan sies å være en konsensuspreget fremstilling. Videre har jeg valgt å plassere Lenz' (2018) mangfolds- og beredskapsfortelling innunder konflikt. Dette er fordi mangfoldsfortellingen tar sikte på at det eksisterer grunnleggende motsetninger og konflikter blant annet mellom ulike raser og etnisiteter, mens beredskapsfortellingen tar sikte på å si noe om ulike momenter som hindrer samarbeid i et samfunn. Her trekkes det på ulike faktorer som vanskeliggjorde det samarbeidet som var helt nødvendig for storsamfunnet Norge denne regntunge julidagen. Avslutningsvis valgte jeg å argumentere for at fortellingen om gjerningsmannen, samt



fortellingen om terrorens ofre og overlevende kan sies å bære preg av begge perspektivene, avhengig av hvordan man tolker fortellingenes innhold.

Gjennom denne oppgaven har jeg vist at fem utvalgte samfunnsfaglige lærebøker inkluderer ulike fortellinger om 22. juli 2011. Enkelte fortellinger er gjennomgående og kommer tydelig til uttrykk, mens andre fortellinger kan sies å være mer implisitte og/ eller kommer sjeldnere til uttrykk. Sammenfattet kan fortellingene som kommer til uttrykk hovedsakelig sies å være samfunnsorienterte, og at disse videre tar sikte på å forklare et nasjonalt traume. De individuelle fortellingene om hva som skjedde denne dagen utelates i svært stor grad.

Til tross for at lærebøkene fremstilling til sammen innebærer både ulike fortellinger og ulike perspektiver, tydeliggjøres det derimot ikke *eksplisitt* at det finnes en rekke ulike fortellinger om 22. juli 2011: «For de som ble rammet direkte, enten i Regjeringskvartalet eller på Utøya, finnes like mange historier som mennesker som ble berørt» (22. juli-senteret, u.å). Ved å inkludere flere fortellinger, og særlig de individorienterte fortellingene, vil ulike perspektiver i større grad komme til syne og på denne måten vil lærebøkene i større grad legge opp til et mangfoldig tolkningsrom for elevene. Sistnevnte er særlig viktig med tanke på dagens, men også fremtidens unge og deres relasjon til hendelsen hva gjelder tid. For mange elever vil deres oppfatninger og forståelse for hva som faktisk hendte den 22. juli 2011 i stor grad være farget av de fremstillingene de møter i skolen, og det er derfor viktig at lærebøkene, som med stor sannsynlighet vil bli anvendt i denne undervisningen, synliggjør ulike tolkninger og forståelser gjennom fortellingene som fremmes.

## **6.2 Didaktiske implikasjoner**

Funnene i denne oppgaven kan tenkes å ha noen implikasjoner for fremtidig undervisning om 22. juli 2011, og jeg vil her kort kommentere disse.

Som det kommer frem gjennom oppgavens gang presenterer fem utvalgte samfunnsfaglige lærebøker ulike fortellinger hva gjelder 22. juli 2011. Enkelte fortellinger er gjennomgående, mens andre kun er å finne i én eller to av bøkene. Lærebøkene fremstilling av den aktuelle tematikken kan i enkelte tilfeller tolkes dithen at de er lite nyanserte, og at elevene blir presentert for hva som kan bli ansett som nærmest gitte sannhet. Dette tydeliggjør lærerens viktige rolle når det kommer til å vise interesse knyttet til *elevenes* refleksjoner i møtet med

lærestoffet om 22. juli 2011. Dette kan blant annet dreie seg om elevenes refleksjoner knyttet til årsaker til terroren, men også deres tanker om hva som er ettervirkningene av 22. juli. På denne måten kan man tilrettelegge for synliggjøring og anerkjennelse av *andre* fortellinger enn de som fremmes i lærebøkene, og videre *kan* dette bidra til opprettholdelse av et sunt uenighetsfellesskap (Iversen, 2019) innad i et klasserom. Fokuset på elevers refleksjoner er også en måte å nyansere fortellingene på, og en innfallsvinkel til å plukke de ulike lærebokfremstillingene fra hverandre og på denne måten i større grad komme til kjernen av innholdet. Som tidligere nevnt var dagens åttendeklassinger kun tre år da terroren rammet, og det er derfor rimelig å tenke seg til at mange unge ikke besitter selverfarte eller selvkonstruerte minner knyttet til terroren, men at deres minner er utformet i samspill med den informasjonen de blir presentert for på ulike arenaer, slik som i skolen. Derfor er nyansering og å understreke at det eksisterer en rekke ulike fortellinger sentrert rundt ulike aspekter svært viktig, og at det ikke finnes én felles og korrekt fremstilling.

En alternativ måte å fremme ulike fortellinger på er å løsrive seg fra læreboka, og også benytte andre kilder. Flere ulike forfattere, deriblant Åsne Seierstad (2014), har skrevet utfyllende om Breiviks oppvekst og barndom, samt om livene til enkelte av ofrene. Utdrag fra slike tekster kan igjen synliggjøre andre fortellinger om terroren og kan tenkes å fungere som et nyttig virkemiddel for å få elever i diskusjon og kanskje også med tanke på oppøving i perspektivtaking.

### **6.3 Forslag til videre forskning**

Det finnes flere veier for videre forskning når det gjelder hvordan 22. juli 2011 blir fremstilt i ulike lærebøker. Jeg har i min oppgave forsøkt å ta for meg hvilke *fortellinger* om terroren som kan sies å komme til uttrykk, men det kunne videre vært av interesse å for eksempel se nærmere på fremstillingen av gjerningsmannen alene. Her kan det være interessant å se på ordlyden som benyttes, og hvorvidt det trekkes et tydelig skille mellom et felles «vi» og «dem»/»han». Benyttes gjerningsmannens navn eksplisitt eller ikke? Hva med bilder?

I teorikapitlet introduserte jeg kort utdanningsrelaterte mål og hensikter, både for utdanning generelt, men også for samfunnsfaget. Et forslag til videre forskning kunne vært å studere hvorvidt undervisning om 22. juli 2011, både i lærebøker og i klasserommet, bidrar til å realisere ett eller flere av disse målene. Dette kan gi innsikt i hvorvidt lærebøkers oppgaver og

læreres undervisning harmonerer med tenkte mål og hensikter, og eventuelt hva som må gjøres for at dette i større grad skal være i samspill.

Avslutningsvis har jeg lyst til å foreslå en videre studie av lærebøkers omtale av Utøya vs. regjeringskvartalet. I hvilken grad vektlegges de to ulike terrormålene? Hvordan omtales stedenes ofre? Dette har ikke vært tema for min oppgave, men jeg kan likevel si å ha lagt merke til en vesentlig forskjell i de ulike fremstillingene, nemlig at regjeringskvartalet kommer i skyggen for det som hendte på Utøya.

# Litteraturliste

- Andersen, H. (2013). Funktionalisme – integration og konflikt. I B. Andersen & L.B. Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (5.utg., s.267-296). Hans Reitzels forlag.
- Andersen, A.L., Fjeldstad, A. P., Frydnes, J.W. & Kobbeltvedt, J.H. (2016, 22. juli). Hvorfor vi bør lære om 22. juli i skolen. *VG*.  
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/rQaAA/hvorfor-vi-boer-laere-om-22-juli-i-skolen>
- Andersen, G. & Granlund, L. (2010). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter. Et hjelpehefte*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 85-96.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål I skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), 261-272  
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Arbeiderpartiet. (u.å.). *Historien om arbeiderpartiet*. Hentet 15.april 2021 fra  
<https://www.arbeiderpartiet.no/om/historien-om-arbeiderpartiet/>
- Audigier, F. & Lagelée, G. (1996). *Education civique et initiation juridique dans les colleges*. Insitut National de Recherche Pédagogique.
- Bakken, J., Brevik, L.M. & Aashamar, P.N. (25.09.2020). *Myter om læreboka*. Utdanningsytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/jonas-bakken-lisbeth-brevik-laereboker/myter-om-laereboka/255439?fbclid=IwAR3TDPiaCfvCEIs6hO4ko2THhbHGA8i6JW9DpYJEmwP389ACnCdgpwn5a3Q>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Fagbokforlaget.

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33-46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9
- Boeije, H. (2010). Principles of qualitative analysis. I H. Boeije (Red.), *Analysis in qualitative research* (s. 76-92). SAGE.
- Bukve, O. (2016). *Forstå forklare forandre*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s.171–183). Fagbokforlaget.
- Christensen, L.S. (2011, 28. juli). Det gir ingen ro. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/norge/i/OkblE/det-gir-ingen-ro>
- Claussen, T. (2013). 22. juli – perspektiver, verdier og ansvar. I S. Østerud (Red.), *22.JULI – Forstå – forklare – forebygge* (s. 70-93). Abstrakt forlag
- Collins, R. (1994). *Four sociological traditions*. Oxford University Press
- Dahle, M., Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2020). *FOKUS Samfunnskunnskap*. Aschehoug.
- Eidsvik, Ø.L. (2012, 12. mai). Håkon (17) klarte ikke å svømme videre. *Bergens Tidende*.  
<https://www.bt.no/nyheter/innenriks/i/dvzpj/haakon-17-klarte-ikke-aa-svoemme-videre>
- Engelien, O., Mørk, P., Stensli, Ø.G & Wiik, B. (2020). *Pilot*. Gyldendal.
- Erdal, S. F., Hellerud, S.V., Johnsen, I.M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 10*. Aschehoug.

- Erdal, S. F., Hellerud, S.V., Johnsen, I.M., Hove, O., & Westersjø, M. (2020). *Arena 8*. Aschehoug.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/280485/Article.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fjeldstad, D. (2011). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap – og litt til. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer - artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (s.251-272). Universitetsforlaget.
- Foss & Johansen. (2012, 11.august). Gaten Regjeringen ikke klarte å stenge. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/50yQz/gaten-regjeringen-ikke-klarte-aa-stenge>
- Grønmo, S. (2004). Analyse av kvalitative data. I S. Grønmo (Red.), *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg., s.265-287). Fagbokforlaget.
- Holgensen, T.S., Iversen, M. & Kosberg, E. (2020). *Delta!* (3.utg.). Cappelen Damm.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/1049732305276687>
- Hjort, I. & Gjermshusengen, L. (2017). Et minne i bevegelse - Mønstre, spenninger og endringer i den nasjonale minnedsprosessen etter 22. juli 2011. *Tidsskrift for kulturforskning*, 16(2), 5.29. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2559239>
- Imsen, G. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet – om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s.119-143). Universitetsforlaget.

- Iversen, Lars Laird (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I C. Lenz, P. Nustad & B. Giessert (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 22-35). HL-senteret.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, E.B. (1999). Læreboken. I E.B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk* (s. 9-14). Tano Aschehoug.
- Jørstad, E. (2011, 5. desember). Samfunnet har sviktet Breivik. *Dagsavisen*.  
<https://www.dagsavisen.no/kultur/2011/12/05/samfunnet-har-sviktet-breivik/>
- Knudsen, S.V. & Aamotsbakken, B. (2010). Refleksjoner over pædagogiske tekster. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 13-28). Høyskoleforlaget.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 17(1), s. 89 - 106.  
<http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.153-170). Gyldendal.
- Lillestrøm, B.S. (2016). *Menneskerettigheter i samfunnsfag - en lærebokanalyse*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. UiO: DUO Vitenarkiv.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55665>

- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 17(2), 119-128. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>
- Norsk Riksringkasting. (2012). *Døds ofre*. Hentet 20.april 2021 fra <https://www.nrk.no/227/fakta/dodsofre/>
- Rafoss, T.W. (2018). Hva betydde rosetogene? I H. Syse (Red.), *Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s.127-149). Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 72-84. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Seierstad, Å. (2014). *En av oss: en fortelling om Norge*. Kagge.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. og Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen og grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1\\_2005](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005)
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt Forlag.
- Stray, J.H. (2009). *DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP I NORSK SKOLE? 'En kritisk analyse/ [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]*. UiO: DUO Vitenarkiv



Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Tverrfagelege tema. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag VG1/VG2* (SAK01-01). Kompetansemål og vurdering. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag VG1/VG2* (SAK01-01). Fagrelevans og sentrale verdier. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Aakvaag, G.C. (2018). Positiv sosiologi. Fotnoter til en uutgravd sosiologi. *TIDSSKRIFT FOR SAMFUNNSFORSKNING*, 59(3), 280-302. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2018-03-03>

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelse: skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv* (s.15-27). Fagbokforlaget.

22. juli-senteret. (u.å). *Historier om de vi mistet*. Hentet 29.april 2021 fra <https://22juliseret.no/historier-om-de-vi-mistet-hovedside/>

22. juli-senteret. (u.å). *Min historie – personlige fortellinger fra og om 22. juli*. Hentet 29.april 2021 fra <https://22juliseret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/>

22. juli-senteret. (u.å). *Videopptak av vitneberetninger*. Hentet 29.april 2021 fra <https://22juliseret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22juli-2/>

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Skjema med oversikt over bøkens innhold

BOK	KAPITTEL/TEMA	SIDETALL	BILDER
<i>Arena 8</i> Aschehoug	Kap. 7, Demokrati i praksis.	S.130 → 147	Rosetoget, s.132.  Jens S. på Utøya i 2015, s.133.  Blomster og bilder av avdøde, s.135.
<i>Arena 10</i> Aschehoug	Folkemord og terror  Utøya  Å leve sammen i mangfoldige samfunn	Sidetall ikke oppgitt	Kun bildeforslag, ikke bestemt.  Utøya ovenfra, Simon og Iril, Anders som spiller volleyball, Anders og Simon på Stortinget. Simon på talerstolen, roser på vannet, rosehavet i Oslo, lysningen, Eskil Pedersen, Hegnhuset,

<i>Pilot</i> Gyldendal	Del 2, Forbrytelse og straff.  Del 2, TERROR!	S. 50 → 63  S. 194 →	ABB + Lippestad under rettsaken, s. 52.  Bilde, s. 196.
<i>DELTA!</i> Cappelen Damm	Kap. 2, DEMOKRATI!	S. 40 → 77	Rosehavet/rosetoget, s. 40  Rosetoget, s. 44
<i>Fokus</i> Aschehoug undervisning	Del 3, Demokrati, makt og medborgerskap. Underkapittel: demokratiske og ikke- demokratiske styresett. Underoverskrift: Hvordan verne om demokratiet?  Del 4, Verdenssamfunnet. Underkapittel: konflikt og samarbeid i verdenssamfunnet.	S. 195-210.  S. 274-275	Rosehavet utenfor domkirken, s. 206.

## Vedlegg 2 – Oversikt over kategorisering og koding

KATEGORI	Demokratifort.	Kjærlighetsfort.	Mangfoldsfort.	Beredskapsfort.	Andre fort.
KODER	<p>Politisk sommerleir</p> <p>Drømmen om et bedre samfunn</p> <p>Styrking av engasjement</p> <p>Deltakelse i debatter</p> <p>Stemmeretten</p> <p>Rettsikkerhet</p> <p>Lot rettsvesenet få tid til å behandle angrepet som en kriminell handling</p>	<p>Rosen</p> <p>Rosetog</p> <p>Rosehav</p> <p>Minnesmarkering</p> <p>Støtte ofrene og berørte etter 22.juli-terroren</p> <p>Nordmenn søker sammen i sorg</p> <p>Kjærlighet – det motsatte av terror</p> <p>Tweets</p>	<p>ABB ønsket å knuse engasjement knyttet til kulturelt mangfold</p> <p>Breivik brukte mye av sin tid på islamkritiske diskusjonsforum</p> <p>Eurabia-teorien</p> <p>Breivik omtaler muslimer som ville dyr</p> <p>Demokratiet er for alle</p> <p>ABB – negative holdninger til innvandring</p>	<p>Innmeldt tlf-samtale fra forbipassrendene</p> <p>Mediene raskere enn politiet</p> <p>Private båteiere måtte bistå politiet</p> <p>Bildeforslag: politibåt som nærmest går under</p>	<p><b>Om gjerningsmannen</b></p> <p>Vanskelig oppvekst, problemer med å finne identitet og retning i livet, diskusjonsforum</p> <p>Barndom preget av usikkerhet, fraværende far, omsorgssvikt, slet sosialt</p> <p><b>Vitneberetning</b></p> <p>Iril – vitneberetning, ønsket om at elever lærer om 22.juli,</p>

	<p>Terror skal ikke forandre det norske demokratiet</p> <p>Lov for alle å delta i politisk kamp uten frykt</p> <p>Norge står sammen for å forsvare demokratiet som styreform</p> <p>Rosetog som et forsvarstiltak for demokratiet</p> <p>Utøya som symbol på demokrati</p> <p>Terroren fordømt som et angrep på demokratiet</p> <p>Ta tilbake Utøya – ingen får</p>	<p>Utøya – den hjerteformede øya</p>	<p>Høyreekstremer – «må beskytte nasjonen»</p> <p>ABB – AP hadde sveket landet med sin liberale innvandringspolitikk</p>		<p>ikke ta demokrati for gitt</p> <p><b>Avdøde/ofre</b></p> <p>Anders – politisk engasjement, «lille Obam»</p>
--	---	--------------------------------------	--	--	--

	stoppe deres politiske engasjement				
--	--	--	--	--	--

