

22. juli i lærebøker

En kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg norske lærebøker i religions- og samfunnsfagene i ungdomsskolen og videregående skole.

Fam Karine Heer Aas

Veileder

Professor Trine Anker

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave i lektor i religion og samfunnsfag (45 ECTS), våren 2021

Antall ord: [27 647]



Forord

Dagen denne oppgaven leveres er det studiestart på MF. Det er på en måte symbolsk og flott at når jeg leverer masteroppgaven er det nesten nøyaktig åtte år etter at jeg nervøst satte mine føtter inne i på «presteskolen». Det sier seg selv at det har tatt litt tid før denne oppgaven kom på plass, og det siste året har vært tøft. Å skrive en masteroppgave er en større utfordring enn jeg trodde, og det hjelper heller ikke at Oslo stengte ned med jevne mellomrommet gjennom året.

Når oppgaven nå leveres er det noen som fortjener en ekstra takk. For det første vil jeg rette en stor takk til min veileder Trine Anker. Det er ingen tvil om at denne oppgaven ikke ville kommet i mål om det ikke hadde vært for deg. Tusen takk!

Tusen takk til Maria for at du tok vare på meg med latter, prat, sushi og vin. Det måtte til når masterprosessen stod på for oss begge to. Du har gjort en vanskelig jobb litt enklere.

Takk til Rebekka for at du så villig tørket tårene mine når det hele virket så håpløst og ikke minst for at du tok på deg jobben å korrekturlese store deler av oppgaven. Det er ingen tvil om at setninger flyter bedre etter at du har tryllet over teksten.

Tusen takk til mamma, pappa, og resten av familien for tekstmeldinger som gledet og støttende ord hele veien. Ikke bare i masteroppgaven, men fra jeg begynte på lektorutdannelsen.

En siste takk vil jeg rette til min mormor og farmor, som begge gikk bort denne våren. Når jeg leverer denne oppgaven er det med litt sorg fordi dere ikke er her og kan se det, for dere har alltid vist hvor stolte dere er av meg. Takk for at dere alltid stilte opp.

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker fremstillingen av 22. juli som tematikk i lærebøker i religions og samfunnsfagene i ungdomsskolen og videregående skole. Problemstillingen for studien er: *Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om terrorangrepene kommer til uttrykk?* Terrorangrepene 22. juli ble i 2020 plassert inn i læreplanen for demokrati og medborgerskap i samfunnsfag i ungdomsskolen. Undersøkelser av et av verktøyene i skolen, lærebøkene, vil kunne gi oss innsikt i hvilke fortellinger om terrorangrepene som ligger i lærebøkene.

Datamaterialet består av enkeltsider i kapitler som omtaler 22. juli fra lærebøkene *Delta!* (Cappelen Damm), *Fokus* (Aschehoug), *Arena 8* (Aschehoug), *I samme verden* (Cappelen Damm), *KRLE-boka* (Cappelen Damm) og *RLE-boka* (Cappelen Damm). De tre første bøkene er til samfunnsfagene og de tre siste til religionsfagene. De tre bøkene til samfunnsfagene er revidert og tilpasset LK2020, mens dette ikke gjelder for religionsbøkene. Datamaterialet er analysert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse. Studiens teoretiske rammeverk er demokrati og medborgerskap, undervisning av terrorisme og ulike fortellinger om 22. juli.

Studien dekker flere fortellinger om 22. juli som blir belyst i lærebøkene. Studiens to hovedfunn er at demokrati fremstår som hovedfortellingen om 22. juli. Fem av de seks bøkene har et kapittel om demokrati omtaler 22. juli i dette kapittelet. Det kan se ut til at når det skal undervises om demokrati er det en enighet om at da kan 22. juli inkluderes. Det andre hovedfunnet er at fortellinger om Breiviks ideologiske eller religiøse motiv kan være vanskelig å finne. Som svar på spørsmålene hvem, hva og hvorfor 22. juli viser et flertall av bøkene utfyllende svar på både hvem og hva, men hvorfor terrorangrepet ble gjennomført kommer ikke like tydelig frem. Det kan se ut til at lærebøkene i fellesskap eller tverrfaglig gir flere perspektiver som svar på hvorfor Breivik drepte 77 mennesker i et bombeangrep og i en massakre.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | 22. juli i fagfornyelsen..... | 2 |
| 1.2 | Problemstilling..... | 5 |
| 1.3 | Oppgavens oppbygging | 6 |
| 2 | Metode..... | 8 |
| 2.1 | Kvalitativ lærebokanalyse | 8 |
| 2.2 | Bakgrunn og avgrensning av utvalget | 10 |
| 2.3 | Datamaterialet..... | 11 |
| 2.3.1 | Bok 1: <i>Delta!</i> | 12 |
| 2.3.2 | Bok 2: <i>Fokus</i> | 13 |
| 2.3.3 | Bok 3: <i>Arena 8</i> | 13 |
| 2.3.4 | Bok 4: <i>I samme verden</i> | 14 |
| 2.3.5 | Bok 5: <i>KRLE-boka</i> og Bok 6: <i>RLE-boka</i> | 15 |
| 2.4 | Analyse og bruk av forskningslitteratur | 15 |
| 2.5 | Forskerrollen..... | 17 |
| 2.6 | Forskingskvalitet | 18 |
| 2.6.1 | Pålitelighet..... | 18 |
| 2.6.2 | Gyldighet..... | 19 |
| 3 | Teori..... | 21 |
| 3.1 | Demokrati og medborgerskap | 21 |
| 3.2 | Undervisning av terrorisme | 23 |
| 3.2.1 | Terrorisme som et sensitivt kontroversielt tema. | 24 |
| 3.2.2 | Hvorfor undervise om terrorangrep?..... | 25 |
| 3.2.3 | Tidligere forskning på undervisning av 22. juli | 28 |

| | | |
|---------|---|----|
| 3.2.4 | Tidligere forskning på Breiviks religiøse tilknytning..... | 30 |
| 3.3 | Fortellinger om 22. juli..... | 31 |
| 3.3.1 | Fire fortellinger om 22. juli..... | 32 |
| 3.3.2 | Årsaksfortellinger om 22. juli..... | 35 |
| 3.3.3 | Fortellingenes betydning for analysen..... | 38 |
| 3.4 | Lærebøker som bærere av kunnskap og verdier..... | 39 |
| 3.4.1 | Lærebokforsknings betydning..... | 41 |
| 4 | Analyse..... | 44 |
| 4.1 | 22. juli preger demokrati som tema..... | 44 |
| 4.1.1 | Introduksjon til demokrati..... | 44 |
| 4.1.2 | Rosehavet..... | 46 |
| 4.1.3 | En tale til de unge..... | 47 |
| 4.1.4 | Demokratiets plass..... | 49 |
| 4.1.5 | Oppsummering..... | 50 |
| 4.2 | Hvem, hva og hvorfor 22. juli?..... | 51 |
| 4.2.1 | En beskytter av det norske..... | 51 |
| 4.2.2 | Hva får et menneske til å gå veien til ende?..... | 53 |
| 4.2.3 | Berøringsangst..... | 54 |
| 4.2.4 | Sprengkraften i 22. juli..... | 57 |
| 4.2.5 | Hvem ble angrepet?..... | 58 |
| 4.2.6 | 22. juli og religion..... | 60 |
| 4.2.6.1 | Kirkens rolle..... | 62 |
| 4.3 | Drøfting..... | 63 |
| 4.3.1 | Demokrati som hovedfortelling..... | 63 |
| 4.3.2 | Fravær av ideologiske og religiøse perspektiver..... | 65 |
| 4.3.3 | Hva kan dette bety for kommende undervisning om 22. juli..... | 68 |

| | | |
|-----|-----------------------------------|----|
| 5 | Avslutning | 71 |
| 5.1 | Forslag til videre forskning..... | 72 |
| 6 | Referanser..... | 73 |

1 Innledning

«Jeg synes elever burde bli bedre informert om hva Breivik sto for, hvilke grunnlag han hadde for å handle slik han gjorde, og hvilke konsekvenser det fikk. ...»

- Elev (Anker & von der Lippe, 2015)

Fredag 22. juli 2011 ble Norge rammet av to terrorangrep. Det første ved regjeringskvartalet. Der parkerte terroristen, Anders Behring Breivik en bil lastet med en bombe utenfor Høyblokka i regjeringskvartalet. Breivik, kledd i en politiuniform, gikk ut av bilen og til en annen bil, og kjørte vekk. Klokken 15:25 gikk bomben av og drepte 8 personer som enten jobbet i regjeringskvartalet for regjeringen eller var tilfeldig forbipasserende. Breivik kjørte ut av Oslo og til Utøya der Arbeidernes ungdomsfylking (AUF), Arbeiderpartiets ungdomsparti, hadde sommerleir. Da terroristen ankom Utøya drepte han ytterligere 69 personer. 65 av ofrene var leirdeltakere på sommerleiren. Til sammen tok terroristen liv av 77 mennesker.

I 2021 går debatten fortsatt om oppgjøret med ideologien til Behring Breivik. Stavanger Aftenblad (2021). skrev på lederplass «Vi mangler enda det ideologiske oppgjøret». I forbindelse med 10-årsmarkeringen i år har 22. juli blitt debattert gjennom radio, leserinnlegg og på tv. Både AUF og Arbeiderpartiet spesielt har gått ut og sagt at vi mangler et opprør med de politiske holdningene og ideene bak handlingene (Hansmark, 2021) (Haakonsen & Hægeland, 2021) (Rønning, 2021) (Skjetne, et al., 2019).

Det har blitt nevnt i flere debatter de siste 10 årene at det er viktig at barn i skolen lærer om terrorangrepet 22. juli. 10 år er lenge, og det betyr at de som gikk ut av ungdomsskolen i 2021 var 5-6 år gamle da terrorhendelsen skjedde. Terroren som rammet Norge, har også forandret landet. Denne forandringen vil fortsette i lang tid. Vi diskuterer fortsatt hvordan minnesteder skal se ut og spaden er så vidt satt i jorden for å få på plass et nytt regjeringskvartal.

22. juli som begrep brukes i mange sammenhenger, som begrep er det mindre definert og rommer mange tematikker (Anker & von der Lippe, 2015, s. 85). Det rommer blant annet de politiske motivene bak terrorangrepet, hatet mot Arbeiderpartiet, folkets reaksjon, ofrene for terroren og diskusjonene og debattene i etterkant av terroren. Siden 2011 har det kommet mange lærebøker i religions- og samfunnsfagene, både for ungdomsskolen og videregående skole. I 2020 er det også skrevet ytterligere flere lærebøker, fordi kompetansemålene er revidert.

En av mine motivasjoner bak å velge 22. juli som tematikk for denne masteroppgaven er påstandene om at det eksisterer en berøringsangst i skolen for tematikken. Jeg mener at historien om 22. juli, med alt den inneholder, er viktig i skolen. Terrorangrepene har påvirket Norge på mange måter de siste 10 årene, og vi lærer fortsatt hvordan vi skal og bør omtale terrorangrepene. Jeg tror at terrorangrepene vil fortsette å påvirke samfunnet og politikken i flere tiår fremover. For at de yngre generasjonene skal få bli med på debatten er det avgjørende at skolen gir innsikt om 22. juli. For å få til dette har skolesystemet flere verktøy, to av dem er læreplanene og lærebøkene.

Anders Behring Breivik har skiftet navn og heter nå Fjotolf Hansen. Siden vi best kjenner han som Breivik, vil jeg bruke dette navnet videre i teksten.

1.1 22. juli i fagfornyelsen

De siste årene har det pågått et omfattende arbeid og mange diskusjoner omkring de nye læreplanene som ble tatt i bruk i 2020. Fagfornyelsen er betegnelsen som brukes om prosessen med å fornye Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som da skal erstatte Kunnskapsløftet i 2006 (LK06). En konsekvens av at fagfornyelse skulle gå gjennom alle planene var at det åpnet opp for muligheten til å inkludere 22. juli som en del av kompetansemålene i skolen. Dette ble politisk bestemt underveis i prosessen med utformingen av skissene til nye fagplaner.

«Skolen er vår fremste felles arena. Selvsagt skal elevene og fremtidige generasjoner lære om de grusomme forholdene som skjedde 22. juli», sa daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner til NRK allerede i 2018 (Solvang, 2018). Sanner tar et aktivt valg om å inkludere tematikken, før den endelige skissen er lagt frem. Vi kan forstå Sanner som at han fremmer skolen som det viktigste stedet der våre felles referanserammer skapes, og at hvis samfunnets hukommelse om 22. juli skal bevares og utvikles må tematikken til en viss grad bestemmes fra statlig hold. Tilgjengelig forskning på dette tidspunktet antydde også at det eksisterte en berøringsangst om 22. juli i skolen. Det kan være en av årsakene til at Sanner følte et behov for å trekke 22. juli eksplisitt inn (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). Den samme forskningen forklarte også lærernes valg om å ikke prioritere 22. juli i undervisningen med at det ikke var dekket av læreplanen, lærebøkene eller som en del av elevenes eksamen.

Demokrati og medborgerskap er et nytt fag som er tatt inn i grunnskolen. Dette skal være et tverrfaglig emne, som betyr at alle fagene i grunnskolen skal på en eller annen måte inkludere undervisning om demokrati og medborgerskap. I faget samfunnsfag skal demokrati og medborgerskap inkludere følgende:

«I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om at elevane utviklar kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar. Faget skal bidra til at elevane utviklar kunnskap om og innsikt i demokratiske verdiar og prinsipp. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbrytning og vise aktivt medborgarskap. 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» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dette ble et resultat av Sanners utspill om å inkludere 22. juli på læreplanen. Han redegjorde ikke i 2018 for nøyaktig hvordan det ville skje, men gjennom å skrive det inn på denne måten er samfunnet sikret at elevene ikke bare skal lære om 22. juli, men at de også skal se det i lys av demokrati og medborgerskap.

To eksempler på kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfag er «drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk» (Kunnskapsdepartementet, 2019) og «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I begge kompetansemålene er det fokus på å forstå hvorfor personer handler slik de gjør. I det første kompetansemålet sier vi at det er en årsak til hvorfor en holdning eksisterer eller en handling blir gjort. Og at dette kan handle om hvordan hendelser i fortiden og grupper blir fremstilt. Dette vil gjelde både når de blir fremstilt galt og riktig. I det andre kompetansemålet ligger det et fokus på å forebygge, også det handler om at det er en årsak til at personer kan begå forferdelige handlinger. Men det sier også at det er noe vi kan gjøre for å forhindre at disse handlingene finner sted.

I læreplanen til kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) finner vi også hentydninger til 22. juli i beskrivelsen av faget demokrati og medborgerskap i KRLE. Selv om terrorhendelsen kun er nevnt med ord en gang i samfunnsfag, er det mange tekster og kompetansemål i flere fag som kan tolkes inn i den tematikken. Om demokrati og medborgerskap i KRLE står det følgende:

«I KRLE handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene skal delta i etisk refleksjon og få øvelse i å innta ulike perspektiver. KRLE bidrar til å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og være åpne for andres synspunkter i et mangfoldig samfunn. Gjennom å delta i etisk refleksjon blir elevene i stand til å problematisere makt og utenforskap og til å stille spørsmål ved gjengse normer» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I denne beskrivelsen av faget blir fokuset lagt på kritisk refleksjon og det å forstå ulike perspektiver. En forståelse kan være at noe det elevene skal lære i dette faget, er det forebyggende arbeidet som blir beskrevet i teksten til samfunnsfag. Kompetansemålene peker mot en filosofisk tilnærming, å forstå ulike perspektiv og håndtere uenighet. Det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap gjør seg gjeldende i fem av kompetansemålene i KRLE. Jeg vil argumentere for at to av disse vil være aktuelle for undervisning om 22. juli, «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning» og «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Å utforske andres perspektiver er det som er med på å gi innsikt om andre, hvorfor noen handler ulikt og å gi forståelse. Videre er både evnen til å håndtere uenighet og meningsbrytning en del av å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme. Det andre kompetansemålet omhandler to av utfordringene Breivik pekte på som problematiske for samfunnet, nettopp at vi ikke kan leve i et mangfoldig og globalt samfunn uten at det skader oss. Handlingene hans tyder på at han klarte ikke å forstå andres perspektiver om mangfold, og valgte å håndtere uenigheten på en måte samfunnet ikke ønsker. 22. juli er ikke den eneste måten å løfte frem disse kompetansemålene, eller å lære elevene disse evnene, men det er en mulighet.

Faget Religion og etikk får ny læreplan i august 2022, frem til da er gammel læreplan gjeldende i undervisningen av dette faget. Dette er fordi faget undervises i tredje klasse på videregående

og læreplanen vil bli gjeldende når elevene som begynte i videregående skole i 2020 skal starte på sitt tredje år. Jeg velger å fokusere på den nye læreplanen da den samsvarer med de tre andre læreplanene jeg forholder meg til og er en del av den samme fagfornyelsen. I dette faget er det også to kompetansemål jeg vil trekke frem som aktuelle for å undervise om 22. juli. Det første minner om det første kompetansemålet i KRLE, «ta andres perspektiv, og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det andre kompetansemålet er «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det første kompetansemålet kan tolkes som en videreutvikling fra det lignende målet i ungdomsskolen. Nå skal elevene også læres i å ta andres perspektiver, og ikke bare utforske dem. Videre konkretiseres meningsbrytningen til å handle om viktige verdispørsmål. I det andre kompetansemålet jeg har valgt å trekke frem konkretiseres utfordringer som hindrer evnen til å ta andres perspektiver. I Religion og etikk trekkes det også frem at faget skal bidra til demokrati og medborgerskap ved å «invitere elevene til å drøfte utfordringer knyttet til ytringsfrihet og kommunikasjon i et mangfoldig samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

For å diskutere disse problemstillingene og være med på å drøfte de utfordringene som skisserer mener jeg det vil være naturlig å inkludere det verste som har rammet Norge som nasjon siden andre verdenskrig. Spesielt med tanke på at deler av motivet handlet om hatet mot innvandrere, islam og Arbeiderpartiet. Dette er årsaken til at jeg inkluderer religionsfagene i materialet, selv om det ikke eksplisitt er satt i læreplanene. Alle hendelser og alt vi mener elevene skal lære noe om vil ikke stå listet opp i kompetansemålene. Det er derfor lærebøkene og lærernes jobb å prioritere hva som er viktig og som gjør at elevene oppfyller kompetansemålene.

1.2 Problemstilling

Fagfornyelsen har så vidt startet og ett år er gjennomført. Ettersom fagfornyelsen har tatt 22. juli inn i fagplanene er det interessant å undersøke hvordan tematikken formidles i lærebøkene til ungdomsskolen og videregående skole i fagene KRLE, Samfunnsfag, Religion og etikk og Samfunnskunnskap. Problemstillingen lyder som følgende: *Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om terrorangrepene kommer til uttrykk?*

Studiens problemstilling allerede avgrenset, men jeg har formulert fire forskningsspørsmål for å enklere kunne operasjonalisere problemstillingen. For å besvare problemstillingen har jeg tatt

utgangspunkt i spesielt demokratifortellingen til Claudia Lenz og årsaksfortellingene til Thomas Hylland Eriksen. 22. juli er formelt satt inn under tematikken demokrati og medborgerskap, jeg har likevel valgt å se på tematikken i en bredere kontekst.

Spørsmålene jeg har fokusert på i studien er:

1. Hvordan introduseres 22. juli inn i sammenheng med demokrati som tematikk?
2. Hvordan forklares terrorangrepene i lærebøkene?
3. Hvilke likheter og forskjeller kommer til syne mellom fagene?
4. Hvordan er lærebøkene med på å etablere bestemte fortellinger om det norske samfunnet, og hvilke fortellinger er dette?

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg ta for meg studiens metodiske tilnærming, valg av datamaterialet og dens avgrensning. Jeg vil presentere datamaterialet lærebok for lærebok og hvilke deler av bøkene jeg inkluderer i som en del av datamaterialet. Jeg vil videre redegjøre for analyseprosessen min og til slutt reflektere over egen forskningsrolle og forskningens kvalitet.

I studiens tredje kapittel vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket. Jeg gir først en gjennomgang av hva som vil bli inkludert i teorien før jeg gjør rede for demokrati og medborgerskap og undervisning av terrorisme. I redegjørelsen av undervisning av terrorisme inkluderer jeg studier om undervisning av kontroversielle tematikker og argumenter for hvorfor skolen skal ha undervisning om terrorisme generelt.

Dette blir spisset inn når jeg redegjør for den tidligere forskningen på undervisning av 22. juli. Her vil jeg også gjøre rede for tidligere forskning på Breiviks religiøse tilnærming som en del av bakgrunnen for gjennomføringen av terrorangrepet. Videre vil jeg gjøre rede for et utvalg fortellinger om 22. juli som i stor grad vil prege analysen i denne studien. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for lærebøkernes rolle i skolen og for undervisningen. Der vil også lærebokforskningens betydning bli inkludert.

I kapittel fire vil jeg analysere materialet innenfor to hovedtematikker; 22. juli som preger demokrati som tema og fokuset på hvem, hva og hvorfor 22. juli. I underkapitlene til hver av disse hovedtematikkene finner leseren de ulike kategoriene jeg har sortert datamaterialet etter.

Videre i kapitlet trekker jeg ut studiens to hovedfunn og drøfter dem opp mot forskningslitteraturen. I tillegg diskuterer jeg hva funnene i denne studien kan betyde for kommende undervisning om 22. juli. Til slutt avslutter jeg studien ved å konkludere med bakgrunn i analysene og drøftingen og kommer med forslag til videre forskning på tematikken.

2 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metoden som er brukt i denne studien. Jeg har delt inn kapittelet i ulike underkapitler der jeg for det første vil redegjøre for den metodologiske tilnærmingen og forskningsdesignet i oppgaven. Jeg vil fortsette med å presentere og redegjøre for utvalget av datamaterialet. Videre vil jeg fortsette med å gjøre rede for datagrunnlaget og hvordan jeg har analysert materialet. Til slutt vil jeg gjennomgå studiens forskningskvalitet og forskerrollen gjennom etikk og posisjonalitet.

2.1 Kvalitativ lærebokanalyse

I all forskning må forskeren gjøre valg underveis og avgrense prosjektet. Når forskeren velger forskningsmetode, må den ta utgangspunkt i hva problemstillingen skal undersøke. I denne studien er det lærebøker som skal undersøkes, altså blir dette en tekstanalyse.

Skrunes (2010, s. 105) har redegjort for en oversikt over forskningsmetoder som er vanlig å bruke i lærebokforskning. Denne oversikten har Skrunes hentet fra årboka fra Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung gav Wolfgang Marienfeld som ble publisert i 1976. For å analysere innholdet i en lærebok deler Marienfeld de metodiske tilnærmingene i tre deler: 1) hermeneutisk eller deskriptiv metode; 2) kvantitativ innholdsanalyse; og 3) kvalitativ innholdsanalyse (Skrunes, 2010, s. 105).

I sin oversikt diskuterer Marienfeld de ulike tilnærmingene ut ifra hvor mye subjektivitet som ligger i analysen og etterprøvbareheten av analysene (Skrunes, 2010, s. 105). En hermeneutisk analytisk metode er en prosess der forskeren hele veien tolker deler av materialet og setter det opp mot helheten, og opp mot teori om tematikken (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Tolkningene som gjøres av forskeren skal bidra til at tekstene og forskningslitteraturen sammen skaper et helhetlig bilde av tematikken. Denne subjektiviteten og fortolkningen er en del av Marienfelds kritikk av den hermeneutiske metoden. I denne metoden vil det være opp til forskeren å hele veien velge hvilke sitater, og hvilke deler av læreboken som blir trukket frem (Skrunes, 2010, s. 106). Uansett hvor gjennomslutlig forskeren er med inkludering av sitater vil det alltid være fare for at sitater som står i motsetning med forskerens teori ikke blir tatt med.

Dersom en forsker sammenfatter tekstinnholdet til analysen på en strukturell måte vil det i den bredeste definisjon inngå som en innholdsanalyse (Bratberg, 2018, s. 101). Den kvantitative

versjonen av innholdsanalysen handler om å telle og måle omfanget av et tema (Skrunes, 2010, s. 106). Dette kan gjøres med antall ganger et begrep blir nevnt, en hendelse, antall sider om et tema eller lignende. Denne metoden er i større grad etterprøvable og er i liten grad påvirket av subjektive tolkninger fordi målet er å gjengi innholdet i tekstmateriale (Bratberg, 2018, s. 101). Marienfelds kritikk av denne metoden gikk ikke på dens grad av etterprøvable, men at det er vanskelig å finne meningsinnholdet i teksten med denne metoden (Skrunes, 2010, s. 106).

I midten av disse to metodene finner vi den kvalitative innholdsanalysen. Den er plassert i midten fordi den tar med seg noe av strukturen fra den kvantitative innholdsanalysen, samtidig som den til en viss grad er ute etter å finne det samme meningsbærende innholdet som den hermeneutiske metoden søker gjennom fortolkning (Skrunes, 2010, s. 106). Slik Marienfeld beskriver den kvalitative innholdsanalysen er det krevende å sørge for at kategoriene er brede nok til at de omfatter alle deler av tekstinnholdet som vil passe inn i kategorien (Skrunes, 2010, s. 106).

Innholdsanalyse baserer seg på en generell kvalitativ analyse der forskeren i brede trekk har anledning til å identifisere ulike kategorier i tekstene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). Denne formen for analyse er på mange måter fleksibel for forskeren. Her kan forskeren gjøre endringer på studiens tematikk og problemstillingen hvis forskeren analyserer teksten og oppdager nye trekk i materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139). Dette vil derimot ikke være mulig dersom analysen skulle være kvantitativ. I en kvantitativ analyse vil store deler av kategoriene og kodene være forhåndsstrukturert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Det betyr likevel ikke at de to tilnærmingene utelukker hverandre. I en innholdsanalyse er det fortsatt vanlig å holde fast ved at hvor ofte noe nevnes har betydning, og en forhåndsstrukturering av kategoriene når forskeren skal begynne analysearbeidet kan være svært nyttig (Bratberg, 2018, s. 25).

I denne studien har jeg valgt å benytte en kvalitativ innholdsanalyse, eller som også kan betegnes som idéanalyse (Bratberg, 2018, s. 25). Når jeg i min studie ønsker å undersøke hvordan 22. juli blir fremstilt i lærebøkene og hvilke fortellinger som kommer til uttrykk er jeg ute etter å se hvilke *ideer* som ligger i lærebøkene. Det er muligheten for tolkning av materialet i sin kontekst som gjør at kvalitativ innholdsanalyse passer godt til denne studien (Bratberg, 2018, s. 25). Det ville også vært hensiktsmessig å ta kombinere den kvalitative innholdsanalysen med hermeneutisk metode, men blant annet på grunn av masteroppgavens

begrensede omfang på 45 studiepoeng har jeg valgt å kun ta utgangspunkt i den kvalitative innholdsanalysen. Det viktigste er at jeg gjennom studien er å bruke metoden på en slik måte at det på best mulig måte gir svar på studiens problemstilling (Skrunes, 2010, s. 107).

2.2 Bakgrunn og avgrensning av utvalget

I en analyse av lærebøker er det viktig å se til hvilken kilde av læreboken som skal analyseres. Skrunes (2010, ss. 102-104) skiller mellom tre typer kilder i lærebokforskningen: 1) lærebokteksten; 2) læreboka som en historisk kilde; og 3) Flere samtidskilder. Både problemstillingen og teorien påvirker hvilken kilde i lærebokforskningen som forskningen skal ta utgangspunkt i. Jeg vil kort redegjøre for de tre ulike kildene.

Den førstnevnte kilden er den som er mest brukt og læreboka. Den boka som både er tilgjengelig for læreren og elevene. Læreboka har utviklet seg til å bli en mangfoldig tekst, som inkluderer både hovedtekst og bildetekst (Skrunes, 2010, s. 102). Det er ikke nødvendig å gå inn i hele teksten, her kan man også gå inn å analysere enkelttematikker, enkeltsider, sammendrag eller oppgavesett (Skrunes, 2010, s. 103) For det andre finner vi læreboka som en historisk kilde. Lærebøkene vil bli stående som en historisk kilde fra de går ut av bruk, da vil de gå over til å kunne gi innsikt om fortiden (Skrunes, 2010, s. 103). Den siste kilden til lærebokforskning handler om de studier der man er ute etter å gi svar på hvordan lærebøkene brukes, da vil det være behov for å gjennomføre andre metoder i tillegg (Skrunes, 2010, s. 104). I min studie vil jeg bruke læreboka som kilder. Min problemstilling er ute etter å undersøke innholdet om 22. juli i lærebøkene. I denne kilden kan også eventuelt tilleggsmaterialet og lærerveiledningen inkluderes. Det har ikke blitt gjort i min studie. En av lærebøkene kan likevel være et unntak fra læreboka som kilde og bevege seg over til å være en historisk kilde, dette gjelder *RLE-boka*. Dette valget vil jeg redegjøre for i redegjørelsen av den enkelte boka.

Det foreligger mange lærebøker for de fire fagene KRLE, Religion og Etikk, Samfunnsfag og Samfunnskunnskap. Derfor har det vært nødvendig å avgrense materialet mitt, da det ikke vil være mulig å ta for seg alle bøkene. Jeg har gjennomgått og gjort meg kjent med deler av innholdet til mange bøker og til slutt valgt å begrense utvalget mitt til å gjelde seks bøker. Mitt hovedkriterium for utvalget var at de hadde skildringer om 22. juli, da dette ikke er gitt. I utgangspunktet var jeg ute etter lærerbøker som var laget til den nye læreplanen. Det viste seg etter hvert å være vanskelig, men alle de tre bøkene i samfunnsfag møtte dette kriteriet. Det var

spesielt viktig i samfunnsfag, da det er i dette faget 22. juli eksplisitt er tatt inn i læreplanen. I tillegg var jeg også ute etter å gi en viss spredning i utvalget ved å ha flere forlag representert og ulike forfattere. I materialet mitt ble det kun to forlag representert.

I utgangspunktet så jeg for meg at jeg skulle gå i dybden på det språket lærebøkene hadde valgt, og hvilke begreper som ble brukt om terrorhendelsen og deres betydning for undervisning. Språkets betydning, hvordan det forstås og hvordan det er med på å skape virkeligheten er en av kjennetegnene ved diskursanalyse (Bratberg, 2018, s. 33). Etter noen gjennomganger av materialet ønsket jeg å utvide kategoriene mine ytterligere, da var de ikke lenger fokusert på diskursene i teksten. Dermed forstod jeg at en kvalitativ innholdsanalyse ville fungere bedre for studien, det ville også la meg i større grad bli ført av materialet og forskningslitteraturen i utviklingen av videre kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139).

En annen endring som ble gjort i utvalget var at jeg underveis tok ut en av lærebøkene. En av kategoriene mine var blitt formet av en beskrivelse av Anders Behring Breivik som «ung». Denne beskrivelsen ble brukt i samme avsnittet der ungdommene som ble drept på Utøya. Dette gjaldt *KRLE-boka BASIS* (Waale, Dølplads, & Wiik, 2017). Jeg ble etter hvert i arbeidet mitt kjent med hva BASIS betyr, og at det er en bok som bruker et forenklet språk til elever som har behov for det. Dermed blir målgruppen for denne boken veldig annerledes enn resten av materialet og jeg valgte å ta den ut.

2.3 Datamaterialet

I dette delkapittelet vil jeg presentere de ulike lærebøkene. I disse presentasjonene vil jeg inkludere forlag, forfattere og bokens redaktør. Jeg vil også si noe om kompetansen til de ulike personene som er involvert. Det er generelt gjennomført lite metaforskning på lærebøker. Denne studien vil ikke være et eksempel på det, men det har noe å si hvem som skriver lærebøkene. I redegjørelse av lærebokforskning vil jeg gå inn på at å skrive lærebok for skolen er mange fortolkningsprosesser. Først må forfatterne tolke kompetansemålene, og deretter må de forhandle med forlaget og redaktøren om innholdet i bøkene. Det blir tatt mange valg om å inkludere og å ekskludere tematikker lenge før lærebøkene kommer frem til elevene. Derfor vil jeg i presentasjonen av datamaterialet også presentere forfatterne bak lærebøkene og hvilken bakgrunn de har.

| Nummer | Utgitt årstall | Undervisningsfag | Trinn | Tittel |
|-------------------|-----------------|---|--------------------------|-------------------------------|
| Bok 1 | 2020 | Samfunnskunnskap | VG1/VG2 | Delta! |
| Bok 2 | 2020 | Samfunnskunnskap | VG1/VG2 | Fokus |
| Bok 3 | 2020 | Samfunnsfag | Ungdomsskolen | Arena 8 |
| Bok 4 | 2018 | Religion og Etikk | VG3 | I samme verden |
| Bok 5 | 2016 | Kristendom, religion, livssyn og etikk | Ungdomsskolen | KRLE-Boka |
| Bok 6 | 2013 | Religion, livssyn og etikk | Ungdomsskolen | RLE-boka |
| Bok 7* | 2017 | Kristendom, religion, livssyn og etikk | Ungdomsskolen | KRLE boka BASIS |

Figur 1: Oversikt over lærebøkene i utvalget. Bok 7 ble tatt ut av utvalget underveis i studien.

2.3.1 Bok 1: *Delta!*

Delta! (Cappelen Damm, u.å.) er skrevet av Torgeir Salih Holgersen, Morten Iversen og Eva Kosberg for Cappelen Damm forlag. *Delta!* er laget for å dekke målene i LK20 i samfunnskunnskap for alle utdanningsprogram i videregående. Dette er den tredje utgaven av boken.

De tre forfatterne er alle lektorer og jobber eller har jobbet i videregående skole. Holgersen (Cappelen Damm, u.å.) har hovedfag i samfunnsgeografi og har skrevet lærebøker for fagene geografi og samfunnsfag tidligere, både på ungdomsskoletrinn og videregående skole. Han har hatt hovedansvaret for kapitlene om demografi og levekår. Iversen (Cappelen Damm, u.å.) er statsviter og har vært bidragsyter i en antologi om folkemord i det tjuende århundre og frem til i dag, *Folkemordenes svarte bok*. Han har interesse for internasjonal politikk og det Cappelen Damm kaller historiens skyggesider. Kosberg (Cappelen Damm, u.å.) er den tredje forfatteren av *Delta!*. Hun er på lik linje med Iversen statsviter, og hun underviser i fagene samfunnsfag, politikk og menneskerettigheter, religion og etikk og norsk. I tillegg til *Delta!* har hun også skrevet læreboken for Sosialkunnskap i videregående skole.

Delta! (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020) omtaler 22. juli i kapittel 2 *Demokrati* på side 41-42 og 44. Tematikken blir også omtalt i kapittel 7 *Globale utfordringer* på side 257-259.

2.3.2 Bok 2: Fokus

Fokus Samfunnskunnskap (heretter *Fokus*) (Aschehoug undervisning, u.å.) er skrevet av Malin Dahle, Mette Haraldsen og Jostein Ryssevik for Aschehoug forlag. I likhet med *Delta!* er *Fokus* laget for å dekke målene i LK20 i samfunnskunnskap.

Marit Dahle (Aschehoug undervisning, u.å.) har masterutdanning i økonomi og administrasjon, samt en Cand. Mag. (tilsvarende dagens bachelor) i sammenlignende politikk. Hun jobber i et samfunnsfaglig analyseselskap med prosjekter innenfor utdanning, kultur og integrering. Jostein Ryssevik (Aschehoug undervisning, u.å.) har vært med å skrive flere lærebøker, og har erfaring med statistikkproduksjon, forskning og analyse. Samt interesse for IKT-baserte undervisningsressurser. Haraldsen (Aschehoug undervisning, u.å.) er den eneste av disse tre som det står skrevet at underviser på nåværende tidspunkt. Haraldsen er lærer på videregående skole. Hun har vært med å utvikle læremidler i samfunnsfag og norsk, samt deltatt i utviklingen av læreplaner. Hun har holdt kurs for lærere og arbeidet som koordinator for skoleutvikling og differensieringstiltak på fylkesnivå.

Fokus (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020) omtaler 22. juli i sin tredje del kapittel 10 *Demokratiske og ikke-demokratiske styresett* på side 205-206. Videre i del 3 kapittel 11 *Det norske demokratiet* blir 22. juli omtalt igjen på side 226. I del fire kapittel 14 *Konflikt og samarbeid i verdenssamfunnet* blir tematikken løftet en siste gang.

2.3.3 Bok 3: Arena 8

Arena 8 (Aschehoug undervisning, u.å.) er skrevet av Silje Førland Erdal, Synnøve Veinan Hellerud, Ida Molstad Johnsen, Olav Hove og Martin Westersjø for Aschehoug forlag. Læreboken er utviklet med tanke på kompetansemålene i fagfornyelsen 2020.

Av disse forfatterne er to universitetslektorer, to lærere og en lektor. Erdal (Aschehoug undervisning, u.å.) er universitetslektor, men har undervisningserfaring fra videregående i samfunnsfag, sosiologi og sosialantropologi og religion og etikk. Hun jobber for Universitetet i Oslo med samfunnsdidaktikk ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Erdal har i tillegg tatt del i et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Oslo og MF vitenskapelig

høyskole om 22. juli forskning. Jeg er dermed kjent med at hun kjenner godt til forskning om 22. juli i undervisning. Westersjø (Aschehoug undervisning, u.å.) er også universitetslektor, han er ansatt ved Universitetet i Agder. Han har skrevet flere lærebøker og i tillegg til å jobbe på Universitetet i Agder underviser han i samfunnsfag og idrett i videregående skole.

De to lærerne er Johnsen og Hove. Johnsen (Aschehoug undervisning, u.å.) er geograf og lærer og har forfattet et geografiverk for videregående skole. Hove (Aschehoug undervisning, u.å.) underviser på ungdomsskole, i tillegg har han utviklet e-læringsprosjekt innenfor digitale fortellinger for Den kulturelle skolesekken. Den siste forfatteren er Hellerud, hun er lektor og underviser i videregående skole. Hellerud har vært forfatter for Aschehoug siden 2000.

22. juli blir omtalt i ett kapittel i *Arena 8* (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020), det er kapittel 7 *Demokrati i praksis – medvirkning og engasjement* på side 131-135.

2.3.4 Bok 4: I samme verden

I samme verden (Cappelen Damm, u.å.) er skrevet av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Elisabeth Steiniger for Cappelen Damm. Læreboken ble først utgitt i 2013, men ble revidert i 2018, blant annet for å tydeliggjøre de tverrfaglige temaene i læreplanens generelle del. I og med at ny læreplan for Religion og Etikk ikke er gjeldende før 2022 er denne boken fortsatt dekkende for gjeldende læreplanmål.

Forfatterne bak boken er arbeider alle på Universitet eller høyskole. Kvamme (Cappelen Damm, u.å.) er stipendiat ved Universitetet i Oslo og arbeider med et prosjekt innenfor pedagogisk filosofi og etikkdidaktikk om bærekraftig utvikling i skolen. Han har også lang erfaring fra undervisning i videregående i fagene religion og etikk, norsk og historie og filosofi. Lindhardt (Cappelen Damm, u.å.) er religionshistoriker og arbeider spesielt med forholdet mellom kjønn og religion. Hun underviser i religion og etikk og i KRLE ved Høgskulen på Vestlandet. Steiniger (Cappelen Damm, u.å.) er også religionshistoriker, hun har samtidig idehistorie, sosialantropologi og nordisk i fagkretsen sin.

I samme verden (Kvamme, Lindhardt, & Steiniger, 2018) fremstiller 22. juli i to av sine kapitler. I kapittel 8 *Filosofi* på side 277 og i kapittel 10 *Mangfold i vår tid* på side 329, 332-333 og 335.

2.3.5 Bok 5: KRLE-boka og Bok 6: RLE-boka

Både *RLE-boka* og *KRLE-boka* er skrevet av Ragnhild Bakke Waale og Pål Wiik for Cappelen Damm forlag. Begge bøkene er laget for kunnskapsløftet, før LK2020. *RLE-boka* er fra 2013, og deretter er boken blitt revidert i 2016, sannsynligvis på grunn av endringen i faget som gjort at navnet endret fra RLE til KRLE. Med navnendringen kom det også et krav om at omtrent halvparten av fagets innhold skulle omhandle kristendommen (Iversen, 2015)

I revideringen er det gjort få endringer, omtalen av 22. juli følger dermed de samme kapitlene og sidetallene i begge bøkene. *KRLE-boka* (Wiik & Waale, 2016) og *RLE-boka* (Wiik & Waale, 2013) fremstiller 22. juli i sine kapitler *Demokrati og fredsarbeid* på side 66-68, *Kritikk av religioner og livssyn* på side 82 og *Kirken* på side 85.

Cappelen Damm har ikke publisert informasjon om forfatterne bak bøkene, men vi vet at de har skrevet begge bøkene og dermed har vært engasjert av Cappelen Damm siden senest 2013. *RLE-boka* er i utgangspunktet «utgått på dato» i og med at det er kommet en ny bok og det er gjort justeringer i læreplanen med tanke på vektning av kristendommen. Som jeg vil gjøre rede for i lærebokkapittelet i teorien vet vi at skoler ofte beholder eldre bøker istedenfor å kjøpe nye. Det er dermed mulig at den fortsatt er i bruk. *KRLE-boka* går «ut på dato» nå, men de fleste skoler har mest sannsynlig ikke kjøpt nye bøker enda.

Hovedårsaken til at jeg tok med *RLE-boka* i utvalget er fordi jeg ønsket å se om lærebøkene gjorde noen endringer i sin fremstilling av 22. juli mellom 2013 og 2016. Denne sammenligningen har ikke fått hovedfokus i oppgaven, og det skal den heller ikke.

2.4 Analyse og bruk av forskningslitteratur

Å analysere betyr at vi deler noe opp i flere mindre biter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). I dette tilfellet vil de mindre bitene være kategoriene. Jeg ønsker å tilstrebe en gjennomslutlig analyseprosess og vil derfor gi en detaljert fremstilling av prosessen min med å analysere materialet.

Jeg har i min analyseprosess tatt utgangspunkt i Ankers (2020, s. 63) fire analysefaser. Den første analysefasen går ut på å samle inn materialet og gjennomføre de tidlige analysene. I gjennomgangen av materialet transkriberte jeg alt som stod i lærebøkene om 22. juli etter hvert som jeg valgte ut materialet. Som nevnt under avgrensningen av utvalget var hovedkravet til

lærebøkene at de omtalte 22. juli. Jeg skrev ned all tekst jeg kunne trekke ut fra lærebøkene om 22. juli for å kunne gi meg selv et helhetsinntrykk av bøkens innhold. I denne første gjennomgangen av tekstenes innhold inkluderte jeg også tekster fra lærebøkene som *kunne* ha inkludert 22. juli, men som ikke gjorde det. Dette gjorde jeg også fordi jeg i begynnelsen heller ville ha med meg for mye, enn å la førsteinntrykkene få muligheten til å ta vekk noe som kunne vise seg å være relevant senere. I dokumentet med transkriberingen av lærebøkene kunne jeg også lage meg en type forskerlogg/tankenotat som et middel for å bearbeide mine egne tanker og ideer (Anker, 2020, s. 67).

I neste fase skal materiale systematiseres og kategoriseres, her blir målet å kunne samle all den teksten jeg har trukket ut av lærebøkene inn i meningsfylte kategorier (Anker, 2020, s. 73). Det er i løpet av denne fasen jeg lager de første kategoriene i materialet mitt. I prosessen med å kategorisere materialet mitt laget jeg et enkelt Excel-skjema og fylte inn tematikker basert på notatene jeg hadde opparbeidet meg gjennom fase 1. Allerede her så jeg at mye innhold, som jeg skrev tidligere, *kunne* omhandlet 22. juli, men som ikke gjorde det var inkludert. Disse delene ble ikke lagt inn i Excel-arket. Dette er et eksempel på en empirinær koding, der jeg lar materialet få styre hvilke koder og kategorier som skal inkluderes i analyseringen (Anker, 2020, s. 77).

Fra å bruke en empirinær koding gikk jeg videre til å i større grad bruke det som kalles en tematisk koding eller abduktiv koding (Anker, 2020, s. 79) (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Det vil si at jeg i større grad tok i bruk tematikker fra teorien inn i kategoriene mine, dermed blir både empirien og teorien inkludert som grunnlag for å danne kategorier og koder. De teoretiske perspektivene som i størst grad påvirket kategoriseringen var fortellingene om 22. juli fra Claudia Lenz (2018) og Thomas Hylland Eriksen (2014). Jeg brukte også teorien til å i større grad kunne samle kodene mine fra materialet til større koder, istedenfor å fokusere på ett ord eller en setning ble kategorien et tema (Gleiss & Sæther, 2021, s. 175).

Den tredje fasen handler om å skrive ut analysene basert på kategoriseringen av materialet (Anker, 2020, s. 83). Jeg forsøkte å skrive ut materiale ved å bruke ulike strategier for å strukturere analysen. Jeg forsøkte først å gjennomføre analysen ved å ta for meg lærebok for lærebok, men innså at det ble vanskelig å inkludere teorien uten å gjøre mange gjentakelser i teksten. Deretter prøvde jeg ut å skille religionsfagene og samfunnsfagene fra hverandre, men

også her ville det blitt for mange gjentakelser. Til slutt endte jeg opp med å skrive ut analysene etter de kategoriene jeg hadde identifisert i materialet gjennom tematisk koding.

Jeg forsøkte videre å være så transparent som mulig i analyseprosessen og har derfor inkludert mange fullstendige sitater fra materialet (Anker, 2020, s. 88). I denne prosessen har det vært viktig for meg at leseren kan følge analysen helt frem til konklusjonen. Ved å ta beslutningen om å analysere materialet ut ifra kategoriene opplevde jeg også at det var enklere å sette sammen sitater fra de ulike lærebøkene for deretter å sammenligne dem med både hverandre og med forskningslitteraturen (Anker, 2020, s. 89). Ved å gjøre dette kunne jeg i større grad se hvilke mønstre som kom frem, og hvilke brudd som kom til synet. Dermed ga analysen meg muligheten til å gjøre dette.

Den fjerde analysefasen er drøfting og teoretisering av analysene (Anker, 2020, s. 93). Skillet mellom fase tre og fase fire er ikke like tydelig i min analyse som i Anker sin inndeling. Empirien har hele veien hatt hovedrollen i analyseringen av materialet, men jeg har forsøkt å trekke inn en del teori. Spesielt i de kategoriene som ble skapt via både teorien og empirien var det naturlig å trekke inn en god del empiri. Fra alle funnene i analysen trakk jeg frem to hovedfunn som jeg drøftet ytterligere opp imot teorien. I tillegg ønsket jeg å drøfte hva disse funnene eventuelt kan bety for kommende undervisning. Hovedfokuset i drøftingen var å redegjøre for et svar på problemstillingen som har styrt studien fremover (Anker, 2020, s. 93).

Jeg har ikke redegjort for alle kategoriene som oppstod underveis i studien. De kategoriene som, etter mange runder frem og tilbake, ble stående er tatt i bruk som egne underkapitler i analysekapittelet. Selv om jeg har fulgt Ankers fire analysefaser har jeg måtte gått frem og tilbake mange ganger. Jeg måtte også gå tilbake da jeg inkluderte ny forskningslitteratur som en del av studiens teori. Eriksens årsaksfortellinger ble inkludert sent i prosessen, da måtte jeg tilbake til analysefase en for å vurdere materialet på nytt ut i fra det nye teoretiske rammeverket.

2.5 Forskerrollen

I hele analyseprosessen og i arbeidet med å finne teori har jeg vært bevisst på min egen rolle i forskningen. Jeg har ikke tatt i bruk bøkene tidligere, verken som lærer eller som elev. En av årsakene til at jeg valgte nettopp denne tematikken derimot har jeg et aktivt forhold til. Da jeg startet dette prosjektet hadde jeg en oppfatning om at 22. juli i liten grad var til stede i undervisningen. Det var derfor viktig for meg å gå grundig inn i tidligere forskning, det var

spesielt tidligere masteroppgaver og et besøk på Utøya som sørget for at mine holdninger i begynnelsen ble nyansert.

At dette har vært en av mine forutinntatte holdninger har jeg flere ganger gått gjennom analysene mine for å se at disse holdningene ikke påvirker forskningen. Det ligger en påstand i begrepet posisjonalitet som sier at mine fordommer vil påvirke forskningen, og det er ved å være bevisst på egne holdninger og identifisere dem som bidrar til at dette ikke skjer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Forskningen kan likevel bli påvirket av min subjektivitet som forsker, det vil ikke være mulig for meg som forsker å rense mine egne holdninger fullt og helt fra hele forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 50).

2.6 Forskningskvalitet

I en masteroppgave er det viktig at jeg selv reflektere over egen forskningskvalitet. Dette er vanlig å gjøre ved å ta utgangspunkt i de to begrepene reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). En annen måte å beskrive forskningskvaliteten på er å ta utgangspunkt i begrepene pålitelighet og gyldighet, disse kan diskuteres at passer bedre til en kvalitativ studie (Anker, 2020, s. 108). Jeg vil ta utgangspunkt i disse to begrepene i vurderingen av forskningskvaliteten i denne studien.

2.6.1 Pålitelighet

Min forståelse av reliabilitet eller påliteligheten av studien er innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I hele prosessen har jeg etterstrebet å gjøre prosessen så gjennomsiiktig som mulig, slik at forskningen kan være til å stole på. Dette har jeg gjort ved å ta i bruk mange sitater i analysen og ved å gå nøye gjennom hvordan jeg har jobbet meg gjennom materialet. Som i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen har jeg ikke tenkt at jeg vil klare å oppnå en fullstendig objektiv oppgave (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Som jeg har redegjort for i analyseprosessen har jeg tatt i bruk en tematisk koding av materialet, når deler av kodingen har fått sitt utgangspunkt i empirien vil det være vanskelig, om ikke umulig, å hevde at forskningen er objektiv.

For å likevel styrke leserens pålitelighet til forskningen i denne oppgaven har jeg vært opptatt av å redegjøre for forskningsprosessen i metodekapittelet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Jeg har gjort rede for de endringene jeg har gjort i metode og i utvalget av materialet.

Analyseprosessen har jeg også vist til at jeg har måtte gått tilbake flere ganger til materialet, og mellom de fire fasene for analysen. Målet med de redegjørelsene jeg har gjort er at leseren av studien skal få tillit til forskningen, men ikke at hvem som helst skal kunne følge de samme stegene og få det samme resultatet. I en sosialkonstruktivistisk tradisjon er en ikke overbevist om at det vil være mulig for en annen forsker å få de samme resultatene, fordi flere aspekter av forskningsprosessen er påvirket av forskerens posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Det vil si at vi har ulike utgangspunkt og vil dermed se ulike mønstre og brudd i materialet, mest sannsynlig vil analysen også inneholde flere ulike kategorier å analysere ut ifra.

2.6.2 Gyldighet

Gyldighet handler om hvor godt forskningsdesignet henger sammen slik at forskningsresultatet har troverdighet. Jeg vil også her ta utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske tradisjonen. I denne tradisjonen er det viktig at forskningsdesignet henger sammen, at det metodiske valget har sammenheng med problemstillingen og er med på å svare den ut (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

En kvalitativ innholdsanalyse ga meg som forsker den fleksibiliteten jeg så et behov for å ha for å kunne svare på problemstillingen. Samtidig er innholdsanalysen begrensende fordi den fokuserer på deler av teksten og tar den ut av helheten (Anker, 2020, s. 40). Dette vil være spesielt gjeldende for min forskning, fordi jeg har tatt ut alle deler av tekstinnholdet i lærebøkene som omhandler 22. juli, og ignorert alle andre tematikker. Som nevnt i 2.4. om analyseprosessen inkluderte jeg i første fase et bredt innhold. Det viser at det er flere tematikker som lærebøkene løfter der læreren kan velge å trekke inn 22. juli. Likevel vil jeg argumentere for at det ikke er hva jeg så etter i min studie, jeg ønsket å finne ut hvordan lærebøkene fremstiller 22. juli, ikke hvilke muligheter læreboken gir læreren i sin helhet til å løfte 22. juli.

Det er likevel flere ting jeg kunne gjort i min studie for å øke gyldigheten på forskningen, her tenker jeg spesielt på datamaterialet. Det ville vært en fordel dersom lærebøkene i KRLE var revidert og laget med utgangspunkt i LK2020. Jeg er også kjent med meg at Aschehoug har publisert sin tredje bok i Arena-serien *Arena 10*. Jeg kunne også tilstrebet å sørge for at flere forlag var representert i utvalget.

Likevel vil jeg argumentere for at valg av metode og det datamaterialet jeg gjort rede for langt på vei sikrer gyldighet til forskningsprosjektet. Det ville stilt seg annerledes dersom det var en

forventning om at denne studien skulle kunne generalisere utover materialet. Det vil ikke være mulig i denne studien. En kunne vært i nærheten dersom en inkluderte alle lærebøkene som blir brukt i alle landets skoler.

Et siste aspekt jeg ikke har diskutert i metoden eller redegjørelsen av analyseprosessen er at lærebøkene har målgrupper som på det største har en aldersforskjell på opp til fem år. Det er utfordrende å skulle sammenligne en lærebok som er ment for en elev i 8. klasse og en i tredje klasse på videregående. Selv om dette er en motforestilling til denne studien, mener jeg at det kan forsvares på bakgrunn av problemstillingens etterspørsel etter fremstillinger og fortellinger. Det kan tenkes at denne problemstillingen ville blitt redegjort for og diskutert dersom jeg hadde analysert materialet lærebok for lærebok istedenfor kategoriene. Det viser også at ulike måter å analysere materialet på kan styrke studien på et punkt, å svekke den på et annet.

3 Teori

Denne studiens problemstilling er som nevnt tidligere: *Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om årsakene til terrorangrepene kommer til uttrykk?*

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Fordi 22.juli i materialet mitt i stor grad settes i en kontekst om demokrati og medborgerskap, vil jeg først gjøre rede for disse begrepene. I tillegg så finnes det eksplisitte kompetansemålet om 22. juli i det tverrfaglige emnet «Demokrati og medborgerskap». For å definere dette tar jeg i bruk Jannicke Stray sin forståelse av demokrati og medborgerskap, samt Iversens begrep om et uenighetsfellesskap.

Videre vil jeg gjøre rede for teori om undervisning av terrorisme. Her har jeg valgt å inkludere forskning knyttet til undervisning av kontroversielle tematikker. Hvordan og hvorfor det skal undervises om kontroversielle temaer, som det kan argumenteres for at inkluderer terrorisme, er et forskningsfelt i utvikling. Videre vil jeg gå inn på hvorfor terrorisme som tematikk bør inkluderes i undervisningen. I dette vil jeg også inkludere tidligere forskning på undervisning av 22. juli og tidligere forskning på Breiviks religiøse tilknytning.

Deretter vil jeg redegjøre for ulike 22. juli fortellinger. Dette inkluderer Claudia Lenz sine fire fortellinger om Norges reaksjon på 22. juli innenfor ulike perspektiver og Thomas Hylland Eriksens årsaksfortellinger om hvem eller hva som har skylden for terrorangrepene. Disse fortellingene har blitt en del av grunnlaget for denne studiens analytiske arbeid. Jeg har brukt et utvalg av disse fortellingene som tolkningsrammer for analysen i studien.

Den siste delen av teorikapitlet tar for seg lærebokteori og hvilken betydning lærebokforskning har. I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for betydningen av lærebøker i skolen, både for elev og lærer. Læreboken er en av mange verktøy som brukes i skolen, og hvilken betydning den har i klasserommet har betydning for min studie.

3.1 Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap er aktuelt i denne studien for det første fordi den nye læreplanen har gitt det tverrfaglige emnet med samme navn i oppdrag å dekke 22. juli som

undervisningsemne. For det andre er har 22. juli blitt etablert inn i en demokratisk kontekst, det vil jeg komme tilbake til når jeg redegjør for fortellingene om 22. juli.

«Det demokratiske idealet er et samfunn der alle blir inkludert, enkeltindivid blir respektert for den han eller hun er, og grupper i samfunnet ikke marginaliseres ikke eller utestenges fra samfunnsliv og samfunnsdeltagelse» (Stray, 2011, s. 11). Med andre ord kan vi forstå opplæringen til å bli en demokratisk medborger å lære seg å leve sammen i et demokrati. Skolen er en arena hvor mening skapes.

Ifølge Janicke Heldal (tidligere Stray) har vi tre ulike nivåer når vi underviser om demokrati, og spesielt demokratisk medborgerskap: «Utgangspunktet er at demokratisk medborgerskap kan læres, og at god læring inkluderer læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltagelse og læring *gjennom* å praktisere demokratisk deltagelse» (Stray, 2011, s. 107). *Om*-delen i demokratiet handler om rene faktaopplysninger. Eksempelvis hvordan det politiske systemet fungerer, hvordan demokratiet har utviklet seg til det vi har i dag og hvordan rettsvesenet fungerer. Disse faktaene vil gi oss forståelsen vi trenger for å kunne delta som demokratiske medborgere. Når vi snakker om læring for demokratisk deltagelse mener vi vi de egenskapene vi behøver. Dette kan være blant annet kritisk tenkning, undersøkende og konstruktiv kommunikasjon. For å utøve demokratiet må vi ha evnene til å vurdere den kunnskapen vi tilegner oss gjennom *om*-nivået. Det siste nivået handler om at elevene må oppleve hva det vil si å aktivt delta demokratisk. Det å sette til livs den kunnskapen og de egenskapene de har tilegnet seg gjennom demokratiske øvelser.

Denne beskrivelsen av opplæring i demokrati kan enkelt overføres til ulike tematikker i skolen. Stray viser et eksempel på en tverrfaglig oppgave som omhandler konsekvenser av tobakksrøyking (Stray, 2011:109). Med spørsmålene «Hva er tobakk?», «Hvor produseres tobakk?», «Hvor mange røyker?» og «Hvordan påvirker tobakksrøyking kroppen vår?» viser Stray hvordan *om*-delen inkluderes. Våre grunnleggende ferdigheter er både en del av å lære for demokratisk medborgerskap og gjennom praksis. De fem grunnleggende ferdighetene som er definert som en del av kompetansemålene i skolen er; lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å dekke alle de grunnleggende ferdighetene kan elevene også bli bedt om å lage en presentasjon av sine funn. Elevene får mulighetene til å vurdere den informasjonen de har tilegnet seg før de knytter den

sammen og presenterer den. I tobakktilfellet får elevene sett på hvordan profitt og reklame også er med på å påvirke politiske beslutninger.

En del av skolens ansvar er å lære opp elevene i demokrati og medborgerskap. Denne opplæringen mener Stray det er viktig å organisere på en slik måte at elevene får øve seg på og erfare demokratiske prosesser (Stray, 2011, s. 109).

3.2 Undervisning av terrorisme

Undervisning om terrorisme kan være utfordrende (Gereluk, 2012, s. 39). Vi skal sørge for at utdanningen vi gir barn og ungdom inneholder informasjon som er nødvendig for dem til å delta i samfunnet på ulike måter. Samtidig kan et nasjonalt terrorangrep være skremmende for mange barn og unge. Materiale i denne studien beveger seg helt fra åttende klasse i ungdomsskolen til tredje klasse i videregående skole. Det er dermed ulike hensyn som må tas når en skal løfte utfordrende spørsmål til diskusjon, både i læreboken og av læreren.

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg fire ulike forsvarspunkter til hvorfor det er viktig å undervise om terrorisme. Alle punktene er utformet av Diane Gereluk (2012). Jeg har valgt å bruke denne som teorigrunnlag for å argumentere for hvorfor det er viktig å undervise om terrorisme i andre kontekster enn demokrati og for å bidra til mer enn sterkere medborgerskap.

Videre vil jeg ta for meg tidligere forskning på undervisning av 22. juli å diskutere i hvilke sammenhenger 22. juli blir løftet. Det er fremdeles lite forskning på 22. juli 2011 i undervisningssammenhenger. Det er likevel noen sentrale studier jeg ønsker å trekke frem. Trine Anker og Marie von der Lippe (2015, 2016) har gjennomført to studier som viser noen erfaringer fra både elevs og lærernes perspektiv på undervisning av terrorhendelsene. Disse studiene ble gjennomført få år etter terrorangrepene, men de tematikkene lærerne har valgt å løfte 22. juli inn i vil være relevante for min studie.

Jeg vil også redegjøre for tre masteroppgaver som har hatt som mål å se på undervisning av 22. juli. To av studiene er intervjuer og observasjoner av hvordan lærere tar i bruk 22. juli som tematikk og hvordan de underviser om terrorangrepene. Den siste studien er en innholdsanalyse av 22. juli-senterets læringsressurser. Den siste kan ligne noe på min egen studie, da 22. juli-senterets ressurser også er tilgjengelig for alle lærere når de skal undervise om terrorangrepene. Den vil bidra med perspektiver på hvordan 22. juli har løst sitt oppdrag i å lage gode

læringsressurser om tematikken. De to første studiene vil bidra til å kunne gi meg flere perspektiver på hvordan lærere har valgt å formidle 22. juli, og eventuelt se likhetstrekk med de valgene lærerne har tatt og de hovedtemaene lærebøkene løfter terrorangrepene.

3.2.1 Terrorisme som et sensitivt kontroversielt tema.

Terrorisme som begrep har ikke en entydig definisjon, men de fleste er enige i at det kan forklares som politisk, ideologisk eller religiøst motivert vold mot sivile for å skape frykt i samfunnet, og dermed få til politisk endring (Sitter, 2021). I og med at terrorismens formål er å skape frykt for flere enn de som blir direkte angrepet, vil informasjon om terrorisme også kunne skape frykt og andre følelser hos elevene (Gereluk, 2012, s. 89). I tillegg til å være sensitivt, så er terrorisme som tema også kontroversielt. I nyere forskning om demokrati og medborgerskap er det stor interesse for hvordan lærere underviser om kontroversielle temaer, og eventuelt fravær av undervisning om kontroversielle temaer (Anker & von der Lippe, 2016, s. 262).

En definisjon som ofte brukes på hvilke temaer som er kontroversielle er definert av Robert Stradling: «issues that deeply divide a society, that generate conflicting explanations and solutions based upon alternate worldviews» (1984, s. 121). Det vil si at det er vi som samfunn som definerer hva som er kontroversielle tematikker. De tematikkene vi er enige om både problemstilling og løsninger vil ikke inngå som kontroversielle tematikker, men så skal det sies at det er mange tematikker der ulike personer kommer frem til forskjellige løsninger. Ved å spesifisere at det ikke er hvilke som helst utfordringer, men de som stikker dypere og at de ulike løsningene en kommer frem til stammer fra flere ulike verdensbilder. Dette er med på å konkretisere definisjonen av kontroversielle tematikker. Terrorisme som er religiøst og/eller ideologisk motivert kan forstås som et kontroversielt tema, her inngår 22. juli.

Det er ikke enighet i fagmiljøet om hvilke kriterier som skal settes som bestemmer hva som er et kontroversielt tema i skolen og hva som ikke er det. Det vi vet er at lærere uttrykker en skepsis til å undervise i kontroversielle tematikker, men at elevene gjerne ønsker å bli undervist om dette (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266) (Von der Lippe, 2021, s. 408). Det er flere faglige og didaktiske spørsmål det er viktig å stille når man skal undervise om kontroversielle tematikker. For det første så er det ikke gitt at tematikken skal undervises som kontroversiell, kanskje den heller skal undervises som helt avklart? Marie von der Lippe (2021) bruker rituell

omskjæring som eksempel. Hun viser til at dette temaet enten kan undervises som et kontroversielt tema, der samfunnet er sterkt uenig, eller som et avklart tema der samfunnet er enige. Et sterkt argument mot å tidlig avklare for elevene hvorvidt tematikken er kontroversiell eller avklart er at elevene trenger trening i kritisk tenkning og selv resonere seg frem til sin egen mening om tema (Von der Lippe, 2021).

Emil Sæther (2021, s. 1) har undersøkt hvordan følelser spiller inn i undervisning av kontroversielle tematikker. Følelser er en annen faktor det er viktig å være bevisst i undervisningen. Sæthers studie har gitt et innblikk i hvordan lærere mener følelser påvirker og bidrar inn i undervisningen, og hva som skal til for å sikre gode diskusjoner om kontroversielle temaer i klasserommet. Lærerne selv påpeker at et trygt klassemiljø er en av de viktigste faktorene for å få gode diskusjoner (Sæther, 2021, s. 4). Å kunne gi følelsen av trygghet kan vise seg å være vel så viktig, om ikke viktigere enn pedagogiske teknikker, når en skal undervise om kontroversielle tematikker (s. 7).

Mange av spørsmålene i både samfunnsfagene og religionsfagene er krevende, og flere av dem finnes det ikke noe klart svar på. Noen av de vil falle innunder kategorien kontroversielle tematikker, og flere vil mene at 22. juli gjør det. Jeg vil argumentere for at det likevel ikke er alle delene av 22. juli som bør undervises som et kontroversielt tema eller som er et kontroversielt tema. Vi kan anta at de ideologiske og religiøse motivene bak Breiviks terrorangrep er et kontroversielt tema, og kanskje særlig når det settes i en internasjonal kontekst. Da vil både de didaktiske spørsmålene om hvorvidt det skal undervises som et kontroversielt tema komme inn, og det er viktig å ta høyde for følelsene som kan være involvert.

3.2.2 Hvorfor undervise om terrorangrep?

Terrorisme kan være et vanskelig tema å undervise, og vil av mange bli klassifisert som et kontroversielt tema. Og som vi har sett i kapittelet over er det flere hensyn som må tas i undervisningen av kontroversielle tematikker.

Diane Gereluk mener terrorisme skal undervises i skolen og begrunner dette ved hjelp av fire argumenter (Gereluk, 2012, s. 41). Gerelucks fire argumentene kan enten brukes hver for seg eller overlappende for å begrunne hvorfor skolen bør undervise om terrorisme. Gereluk tar utgangspunkt i terrorangrepene i USA 11. september 2001 og i London 7. juli 2005, selv om 22. juli ikke er utgangspunktet for Gerelucks argumenter mener jeg de er overførbare til også

dette terrorangrepet. De tre terrorangrepene kom alle overraskende på folk, både nasjonalt og internasjonalt. Ettervirkningene av dem har vært store og preger fortsatt samfunnet vi lever. På hver sine måter har de hatt påvirkning på hvordan vi tenker om terrorisme. Terrorangrepene i USA 11. september er bekreftet at var et angrep fra den islamske terroristorganisasjonen al-Qaida og er uten tvil det mest omfattende. 7. juli gjennomførte fire britiske statsborgere, første- eller andregenerasjons innvandrere, et koordinert terrorangrep mot tre undergrunner og en buss i London sentrum (NOU 2012:14, s. 48).

I angrepene i London og New York ble terroristene drept i sitt eget angrep og de var religiøst motivert. Forskjellene til 22. juli er tydelige i den forstand at terrorangrepet i Norge ble gjennomført av én mann og ikke en terrorgruppe, Breivik var høyreekstrem og ikke islamist og han hadde ikke innvandret inn i landet. Likevel er mange av konsekvensene for samfunnet de samme. Dermed er også Gereluk sine argumenter for hvorfor undervisning om terrorisme er viktig i skolen, basert på 11. september og 7. juli, relevant i diskusjonen om undervisning av terrorangrepene 22. juli.

Gerelucks første argument sier at skolene bør undervise om terrorisme for å beskytte og å sikre et stabilt samfunn. Dette er spesielt viktig i etterkant av kriser og blir håndtert i ulike land og av ulike personer. I USA gikk mange butikker tomme for amerikanske flagg i etterkant av terrorangrepene i 2001, mens i Norge var Domkirkeplassen i Oslo full av roser etter terrorangrepene 2011. Reaksjonene i etterkant kan ha lang varighet og påvirker også de politiske prosessene og partiene. «A veil of unity across political divisions is intended to create a sense of belonging and agreement» skriver Gereluk (2012, s. 43). Dette kan være et bidrag for å samle nasjonen mot den som forsøker å true stabiliteten og tillitten. Da Jens Stoltenberg holdt sine taler i domkirken og på rådhusplassen var nettopp samlingen av folket og omsorg for alle berørte, enten direkte eller indirekte, et av hovedelementene. Å samle samfunnet kan også være med på å minske frykten for flere terroristangrep (Gereluk, 2012, s. 44).

For det andre er undervisning om terrorisme og ekstremisme viktig for at elevene kan forstå hvilke faktorer som gjør at noen tyr til ekstreme handlinger (Gereluk, 2012, s. 48). Dette er en begrunnelse som oppfattes mer proaktiv, her handler det om å ha kunnskap om ulike kjennetegn på at noen opparbeider seg mer ekstreme holdninger. Til syvende og sist er målet å gi kunnskap slik at en kan sørge for færre tilfeller av personer med ekstreme holdninger som de er villig til

å utføre handlinger av. I mange miljøer er det de unge som radikaliseres, derfor vil det bidra positivt å gi ungdom verktøy til å skape miljøer som er motstandsdyktige mot ekstremisme (Gereluk, 2012, s. 49).

For det tredje må vi undervise om terrorisme for å gi fremtidens befolkning mulighet til å forstå fortidens og dagens politiske situasjon, samt for å være med på å diskutere fremtidens politikk (Gereluk, 2012, s. 52). Terrorangrep kan påvirke et samfunn i flere tiår etterpå. Politikken vil bli utformet på bakgrunn av den, debatter vil bli påvirket av den og samfunnet vil oppleve konsekvenser basert på den. Dermed er det viktig at de som ikke kjenner til verken samfunnet eller situasjonen i forkant, og kanskje ikke var født da terrorangrepet skjedde lærer å forstå flere nyanser av terrorangrepet.

Dersom dette ikke skjer kan det bli skapt uheldige og uhensiktsmessige myter om terrorisme og at terrorisme kun handler om godhet og ondskap. Det er ofte mange faktorer som spiller inn i ulike hendelser og handlinger. En fallgrube i diskusjon om terrorisme og ekstremister er å forbli i en diskusjon mellom oss og dem, det gode og det onde (Gereluk, 2012, s. 55). Dersom det blir konklusjonen på hvorfor terrorisme skjer vil det være vanskelig å arbeide forebyggende for å forhindre det. For å forstå de politiske situasjonene samfunnet har i dag er det også viktig å vite hvordan vi er kommet dit.

For det fjerde og siste kan undervisning om terrorisme være med på å promotere toleranse, respekt og tilgivelse (Gereluk, 2012, s. 57). Et av målene for skolen, og eksplisitt for religionsfaget er å lære å ta andres perspektiv, det gjelder både ungdomsskolen og videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gereluk (2012, ss. 57-58) refererer til en undervisning Louise Richardson (viserektor ved Universitetet i Oxford og terrorismeforsker) har gjort for sine studenter i etterkant av terrorangrepene i september 2001. Der fikk alle elevene i oppgave å velge en terroristorganisasjon, og deretter sette seg inn i deres målsetting, historie og verdenssyn. Hun skriver at nesten alle elevene fikk et annet forhold til den organisasjonen de selv har valgt, at alle de andre fortsatt kan sees på som terroristorganisasjoner, men den de selv har undersøkt kan forsvares i større grad. Dette kan forklares med at studentene har fått en dypere forståelse for hvilken situasjon disse gruppene stod i, det forsvares ikke handlingene de gjorde. Likevel er nyanserte perspektiver med på å fremme toleranse for andre mennesker i

samfunnet, som igjen kan være forebyggende for radikalisering i samfunnet (Gereluk, 2012, s. 59).

3.2.3 Tidligere forskning på undervisning av 22. juli

Våren 2021 får 10 års markeringen for terrorhendelsene 22. juli stor plass. Det er blitt gitt ut mange bøker om 22. juli fra overlevende og samfunnsdebattanter, flere podkaster er blitt laget spesielt for å snakke om ekstremisme og radikalisering og andre allerede etablerte podkaster har gitt rom for diskusjoner om 22. juli og til sist har det blitt skrevet flere titalls nyhetssaker, leserinnlegg og kronikker om ulike aspekter av terrorangrepene 22. juli. En del av tematikken har handlet om hvordan 22. juli skal fortsette å påvirke samfunnet, og viktigheten av å fortsette å lære og ikke glemme. Hvis samfunnet ikke skal glemme terrorangrepet, hva som faktisk skjedde og hvorfor det skjedde, har skolen et viktig ansvar. Tidlig forskning har vist at 22. juli i liten grad er blitt brukt i undervisningen i skolen (Anker & von der Lippe, 2015, 2016). I studien der lærere ble intervjuet fortalte de hvordan 22. juli er blitt tatt opp i undervisningen og i hvilke sammenhenger. Det kom også frem at «selv om flere lærere hevder å ha brukt 22. juli i undervisningssammenheng, så er det få av dem som gjør det i dag» (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269).

I studien «Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning» av Trine Anker og Marie von der Lippe (2016), er fem lærere intervjuet om hvordan de håndterer å undervise om terrorangrepene 22. juli. Det fokuseres på hvilken innfallsvinkel lærerne har brukt i undervisningen, og hva mener de om å undervise om terrorangrepene. I studien kommer det frem at dette er et krevende tema å undervise om, og flere påpeker at de mangler «både faglig kompetanse og pedagogiske ferdigheter til å lede samtaler om kontroversielle temaer knyttet til religion og terrorisme» (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270).

Innfallsvinklene og tematikkene har også vært ulike. En innfallsvinkel kan være den filosofiske. En lærer fortalte om et undervisningsopplegg der hun brukte romanen «Lord of the Flies» til å snakke om terrorhendelsene. Denne klassen diskuterte det ondes problem, og brukte terroren som et eksempel på nettopp dette. «Hvor var Gud og hvorfor lot han det skje? Hvorfor hindret han ikke Behring Breivik?» (Anker og von der Lippe 2016). Hun fortalte at hun trodde årsaken til at temaene i samtalen om terrorangrepene tok en filosofisk eller teologisk vinkling er fordi

skolen hun jobber på er kristen (Anker & von der Lippe, 2016, s. 267). En annen lærer så at sitt undervisningsopplegg omkring dødsstraff, der han brukte et utdrag av Jens Bjørneboes «Bestialitetens historie», ble en inngang for elevene til å snakke om 22. juli: «Ifølge læreren dukket 22. juli mer tilfeldig opp i diskusjonen som fulgte, og vise seg som en godt egnet case for å diskutere skyldspørsmålet» (Anker & von der Lippe, 2016, s. 268). En tredje lærer lagde et konkret undervisningsopplegg om sorgarbeidet etter 22. juli og kirkens rolle.

En annen inngang blir formulert av en norsklærer til NRK: «Skolen skal blant annet fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. 22. juli som inngang er en gyllen mulighet til å gjøre nettopp det. Men erfaringen viser at lærerne vegrer seg» (Schaubert, 2021). Madeleine Hesstvedt Solstad (2016) har i sin masteroppgave «Mening i det meningsløse» gjort en empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen. Hun har intervjuet fire lærere, to menn og to kvinner, fordelt på fire ulike videregående skoler i Oslo. Alle fire underviser i studiespesialisering innenfor enten samfunnsfag, sosialkunnskap eller politikk og menneskerettigheter. Et av hennes funn i studien var at «samfunnsfaglærere hovedsakelig bruker 22/07 som en referanse i sammenheng med demokratisk medborgerskap» (Solstad, 2016, s. 59). Solstad skriver at lærerne hadde ulike referanserammene for terrorhendelsen, men innenfor rammen demokrati og medborgerskap. Sammenhengen terrorhendelsen blir satt inn i er: terrorangrep som trussel mot det norske demokrati og demokratiske verdier, høyreekstremisme, elevenes oppfatninger av terrorister og terrorisme, hva som utgjør terror og til sist for å oppnå klasseromsdialog om demokrati.

Hassan Ali Syed (2019) brukte både Solstad (2016) sin masteravhandling og Anker og von der Lippe (2015; 2016) sine studier som en del av den tidligere forskning i sin masteroppgave som er ble skrevet tre år etter Solstad masteroppgave. Syed har intervjuet og observert fem lærere i samfunnsfag eller sosiologi- og sosialantropologi for å finne ut *hvordan* de underviser om 22. juli. Syeds studie viser at tre av lærerne har brukt 22. juli som hovedtema, det skiller seg fra både Solstad og Anker og von der Lippe sine studier. Syed har videre funnet ut at lærere tar i bruk personlige historier fra egne liv eller bruker andre visuelle virkemidler for å undervise om 22. juli. Det viktigste funnet til Syed for min studie er at han konkluderer med at rammebetingelsene påvirker undervisningsvalgene til lærerne, her inngår også lærebøker (Syed, 2019, s. 62).

Julian Aune (2019) så i sin studie spesielt på hvordan demokratisk medborgerskap ble forstått i 22. juli-senterets læringsressurser og hvilke didaktiske konsekvenser denne forståelsen gir. Aune har sitt hovedfokus på demokrati og beredskap, som kun er ett av mine hovedtemaer, men her går han inn på flere tematikker jeg også har møtt i mitt materiale. Studien vil dermed kunne gi ytterligere perspektiver på hvordan en annen ressurs har skildret terrorangrepene, og jeg kan dermed se om det er likheter eller forskjeller til disse. Noen av Aunes funn er at demokratiet i mange sammenhenger forstås som bred politisk deltagelse, en av truslene mot demokratiet er utenforskap og ytringsfrihet og tillit blir presentert som viktige verdier for demokratiet (Aune, 2019, s. 67).

Jeg vil argumentere for at disse momentene og innfallsvinklene er viktig i min studie fordi dette er valg læreren har tatt. Lærerressursene skal bidra til å hjelpe læreren i å komme seg gjennom alle tematikkene, og gi forslag til ulike innfallsvinkler. I studien min finner jeg flere av de momentene som er tatt opp av både Anker og von der Lippe og fra Solstad. Dette vil jeg diskutere videre i analysedelen.

3.2.4 Tidligere forskning på Breiviks religiøse tilknytning.

I tillegg til forskning på 22. juli i undervisning er det blitt gjort litt forskning på Breiviks religiøse tilknytning. Dette er en del av hva jeg oppfatter som relevant for religionsfaget. Breivik distribuerte et manifest like før han gjennomførte terrorangrepene i 2011, *2038 – A European Declaration of Independence*. Manifestet er på hele 1500 sider og omfatter terroristens virkelighetsoppfatning, skrevet med hans egne ord.

Breivik beskriver seg selv som en korsfarer i den hellige krigen samfunnet har mot Islam og Kulturmarxismen. Breivik kjemper en kamp for å gjenopprette en gammel samfunnsstruktur som hviler på hierarkiske, patriarkalske og autoritære strukturer, samt en sterk europeisk kirke (Sørensen Ø. , 2012, ss. 107-109). Breivik beskriver seg selv som kulturelt kristen og at bibelen er hans viktigste bok, samtidig identifiserer han seg med Odin, en av gudene i norrøn mytologi. Denne måten å forsøke å gjenopplive eller rekonstruere en førkristen religion kalles nypaganisme og er ikke uvanlig i høyreekstreme miljøer (Asprem 2011, s. 25, Anker & von der Lippe, 2015, s. 87-88).

Jone Salomonsen argumenterer for at hun i sine observasjoner ser at Breivik misbruker begrepene kristen og odinist/hedning (Salomonsen, 2015, s. 249). Hun argumenterer for at han

har konstruert betydningene i begrepene på en slik måte at det passer hans overbevisning. Breivik selv mener han ble terrorist på grunn av hans overbevisning som både kristen og odinist/hedning og begrunner i tillegg sine voldelige handlinger ut ifra disse overbevisningene. Samtidig gjør han et poeng ut av å verken være religiøs eller troende, han definerer seg heller som kulturelt kristen og etnisk odinist/hedning (Salomonsen, 2015, ss. 252-253).

Ifølge Anker og von der Lippes (2015, s. 92) studie der de intervjuet elever om hvordan de koblet terrorangrepet til religion er det få elever som kobler Breiviks religiøse virkelighetsoppfatning til handlingene. Men det er en gruppe elever som kobler Breiviks virkelighetsoppfatning til noe annet enn hans hat mot islam og muslimer, dette er spesielt elever med en egen religiøs tilknytning. Det er ingen av elevene i dette utvalget som ser Breiviks kristne perspektiv som enn inngang til terrorhandlingene, og i den grad undervisning har omhandlet Breiviks religiøse ståsted har det vært for å kunne argumentere for hvorfor han har mistolket kristendommen (Anker & von der Lippe, 2015, s. 93).

Jeg vil komme tilbake til Breiviks religiøse tilknytning i analysen av materialet der denne tidligere forskningen vil være aktuell å trekke inn, og muligens se i sammenheng med en av Eriksens årsaksfortellinger som peker på Breivik som individ.

3.3 Fortellinger om 22. juli

Narrativ analyse, eller fortellinger er ofte brukt for å skape meningsbærende eller identitetsbærende fortellinger om livene våre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 133). Fortellinger er med på å forenkle komplekse tematikker og skaper sammenhenger, bidrar med en måte å forstå verden på. I denne sammenhengen har fortellinger oppstått *«gjennom å analysere plott, hvem som framstår som aktører, hjelpere og motstandere, hva som blir konfliktlinjer, og hvor fortellinger starter og slutter, blir det tydelig at narrativ ikke bare er fortellinger om virkeligheten, men også er med på å skape virkeligheten»* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136)

Denne metoden er brukt av to forskere i ulike studier om 22.juli med forskjellige innfallsvinkler. Claudia Lenz og Thomas Hylland Eriksen har begge sett på hvordan ulike fortellinger er med på å skape mening i det som blir oppfattet som meningsløst i etterkant av terrorangrepene. Claudia fokuserer på fortellinger som hver for seg kan være *«referansepunkt som skaper orientering og identitet for ettertiden»* (Lenz, 2018, s. 91), men som samtidig gir ulike retninger for *«veivalgene for fremtiden»* (Lenz, 2018, s. 91). Dermed søker Lenz sine fortellinger etter å

ulike måter å skape meningsbærende fortellinger på som også kan bidra i diskusjonen av hvilke valg samfunnet skal gjøre i etterkant av terroren.

Eriksens fortellinger har som hovedfokus å skildre hvem eller hva som har skylden for terrorangrepene. En vanlig del av fortellinger er å søke etter hvilke aktører vi har her og hvor konflikten begynner. I Eriksens fortellinger om årsaker til terrorangrepene 22. juli blir også spørsmålet om når fortellingen om terrorangrepene startet, og om de har sluttet. Eriksen argumenterer for at å søke etter hvem som har skylden når forferdelige ting skjer er en helt naturlig holdning (Eriksen, 2014, s. 275).

3.3.1 Fire fortellinger om 22. juli

Claudia Lenz (2018) har, basert på ulike studier om 22. juli, identifisert fire fortellinger om terrorangrepene og reaksjoner på disse. De fire fortellingene er demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen.

Studien undersøker forskjellige måter vi har plassert terroren inn i fortellinger som gir mening for oss. De er identifisert gjennom å se på hvilke forhandlinger vi gjorde rett i etterkant av terrorangrepene om hvordan historien ville huske angrepene, reaksjonene og etterdønningene. Alle fortellingene har referansepunkter tilbake til historien, men peker også samtidig på fremtiden og hvilke konsekvenser angrepet har medført og medfører (Lenz, 2018, s. 96). Lenz (2018, s. 91) bruker skillet mellom det kommunikative og det kulturelle minnet for å vise hvordan fortellingen er blitt til. Kommunikative minner har oppstått, og kan fortsette og fortolkes i møte mellom mennesker som på ulike måter er berørte av hendelsen. De kulturelle minnene er derimot mer fastsatt og har oppstått i institusjonaliserte former, de blir også forvaltet av institusjonenes spesialister (Lenz, 2018, s. 91).

Den første fortellingen er *demokratifortellingen* (Lenz, 2018, s. 96). Demokratifortellingen handler om en forståelse av at terrorangrepene var et angrep på demokratiet. Samtidig viser den til demokrati som et svar på angrepet. Demokratiet som blir angrepet skal bli beskyttet av oss som er igjen, og fremover skal vi gjør mer for å sørge for at det står seg enda bedre i fremtiden. «Mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet. Men aldri naivitet. [...] er kjernen i det som har blitt oppfatningen av at den særnorske reaksjonen på terroren besto i et forsvar av demokratiske verdier» skriver Lenz (2018, s. 96). Jeg vil se etter hvordan lærebøkene omtaler denne særnorske reaksjonen, dersom de omtaler den. Det er nærliggende å tro at denne reaksjonen er

en del av minnet om 22. juli for mange i Norge som husker dagen for terrorangrepet, det er dermed interessant å se hvorvidt lærebøkene skildrer dette, og om det skildres som et minnet eller som en aktiv del av forhandlingen om 22. juli.

Hun skriver at demokratifortellingen både er en fortelling om fortiden og om nåtiden. Ved å argumentere for at terrorangrepet var et angrep på demokratiet, og at våre demokratiske holdninger bør være et svar på angrepet. Dette gjør vi ved å ta vare på nettopp de verdiene Stoltenberg fremmet på rådhusplassen 25. juli 2011. Inkludert i demokratifortellingen er også en rettferdig rettsak for Anders Behring Breivik og spenningsforholdet mellom ytringsfrihet og ytringer som sprer hat og konspirasjoner. De tre begrepene; demokrati, åpenhet og humanitet, ble også vist Breivik gjennom en rettferdig rettsak. Det skulle ikke være noen forskjell på Breivik og andre personer som blir ført for retten.

Gjennom blant annet demokratiopplæringen på Utøya og 22. juli-senteret vil demokratifortellingen fortsette å skapes. «Demokratifortellingen blitt overført i en autorisert og institusjonalisert form, som peker mot det mer langsiktige kulturelle minnet» (Lenz, 2018, s. 97). Lenz gir her institusjonene en spesiell betydning som en av de som vil fortsette å forhandle hvordan det norske samfunnet skal og vil forstå 22. juli i fremtiden.

Den neste fortellingen ligner på mange måter demokratifortellingen, nemlig *kjærlighetsfortellingen* (Lenz, 2018, s. 97). I denne fortellingen finner vi både et hat fra terroristen og at dette hatet ble besvart, ikke med hevn, men med kjærlighet for hverandre og for demokratiet. I denne fortellingen finner vi de spontane minnesmerkene som dukket opp over hele landet, det synligste ble kanskje domkirken i Oslo, som ble omringet av blomster. Utsagnet fra den daværende AUF'eren Helle Gannestad; «Når en mann kan forårsake så mye ond – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen». Sitatet ble stående som et symbol på svaret Norge skulle gi. «Kjærlighetsfortellingen og demokratifortellingen har det til felles at de peker mot muligheten til å overvinne avmaktsfølelsen og fortvilelsen i møte med terrorens brutalitet og destruktivitet» (Lenz, 2018, s. 98).

Lenz (2018, s. 99) argumenterer for at kjærlighetsfortellingen og demokratifortellingen skiller sine veier etter å ha forstått at begge handler om fellesskap og at fellesskapet vil komme sterkere ut på andre siden. Dette argumenter hun med at kjærlighetsfortellinger har en forestilling av at reaksjonene skal handle om harmoni. I demokratifortellingen ser vi den motsatte forestillingen.

Samfunnet skal utvikles videre basert også på uenighet, løsningen ligger ikke klart foran oss, men blir skapt av ulike meninger, interesser og verdier. På lengre sikt kan det være mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i demokratifortellingen enn kjærlighetsfortellingen, da sistnevnte vil ha utfordringer med å møte politisk motivert vold. Der er rettsstatens prinsipper og demokratisk deltagelse mer egnet som svar på volden (Lenz, 2018, s. 99).

De to førstnevnte fortellingene beskriver *hele Norge*. Det er hele Norge som er angrepet, ikke bare deler av det og det er hele Norge som samlet seg i sorg og ble *enige* om å besvare ondskap med kjærlighet. *Mangfoldsfortellingen* utfordrer forståelsen av at samfunnet var enige om hvem som fikk være en del av *hele Norge*, og innunder *vi* begrepet (Lenz, 2018, s. 100). En del av det terroristen indirekte ønsket å angripe var det flerkulturelle Norge generelt og muslimer i Norge spesielt, dermed angrep han de han mente hadde skylden for at det nasjonale var truet. *Mangfoldsfortellingen* plasserer dermed muslimer og det flerkulturelle som en av de som ble angrepet (Lenz, 2018, s. 100). Under spontanmarkeringene og blant muslimer, var muslimer en del av det store *vi* som var under angrep, og *vi* som skulle stå sammen. «Men samtidig viser forskning om holdninger til muslimer i den norske befolkningen at terroristens tankeverden, som plasserer muslimer utenfor det norske «viet» og som en trussel mot norsk identitet, er veldig utbredt» (Hoffman og Moe, 2018 i Lenz 2018, s. 101). Denne undersøkelsen viser at fokuset på å inkludere og forsvare mangfoldet ikke er blitt tatt med videre i nordmenns holdninger når det er gått flere år siden angrepet.

Den siste fortellingen er i motsetning til de andre fortellingene ute etter å gi en kontrahistorisk forklaring på hva som kunne vært gjort for å hindre at terrorangrepet fikk utspilt seg på måten det gjorde. Dette er *beredskapsfortellingen* (Lenz, 2018, s. 101). Denne fortellingen er skapt gjennom hvordan offentligheten har bearbeidet terrorangrepet. 22. juli-kommisjonen har en sentral posisjon i denne fortellingen og en del av kommisjonens vanskelige oppgave var å gi svar på om mennesker som var drept kunne vært berget, hvem som har skylden for angrepet og hvem som sviktet både ofrene og nasjonen (Lenz, 2018, s. 101). En del av fremtidsforestillingen i beredskapsfortellingen er at «potensielle terrorister *skal stanses* [original utheving] (Lenz, 2018, s. 101). Dermed er denne fortellingen med på å peke ut fremtidige terrortrusler.

Disse fire fortellingene er ute etter å beskrive ulike måter å tolke terroren 22. juli på. De er på mange måter like, samtidig som de er motstridende. De viser seg som en del av forhandlingen

om historien. Lenz (2018, s. 103) plasserer alle de fire fortellingene innenfor det dynamiske kommunikative minnet, men fortsetter med å konkludere på at de nærmer seg det kulturelle minnet.

3.3.2 Årsaksfortellinger om 22. juli

I arbeidet med å finne ut hvordan mitt utvalg lærebøker fremstiller terrorhendelsene 22. juli har jeg stilt spørsmålet om hvordan terrorangrepet forklares. Thomas Hylland Eriksen skrev i 2014 en artikkel med tittelen «Who or What to Blame: Competing Interpretations of the Norwegian Terrorist Attack».

Eriksen (2014) har med utgangspunkt i den offentlige debatten identifisert seks ulike fortellinger om hvem eller hva samfunnet skyldte på for terrorangrepene 22. juli 2011. I artikkelen skriver Eriksen at det ikke fantes en enighet i debatten om hvem eller hva som kunne skyldes på for angrepet, samtidig påpeker han at det er en naturlig reaksjon for en nasjon å finne noen å skyldte på. Likevel var det vanskelig for nordmenn i denne situasjonen.

«No single hegemonic blaming discourse could be discerned. The terrorist Breivik was an anomaly in a society where dramatic events were rare, and there existed no established narrative about this kind of attack which could be drawn upon» (Eriksen, 2014, s. 285).

Med dette antyder Eriksen at nordmenn ikke visste hvordan de skulle forholde seg til angrepet. En årsak til forvirringen handler om at denne type angrep var så sjeldne, men en annen årsak kan også være at terroristen var norsk. Det var et høyreekstremt terrorangrep og ikke et islamistisk, som de fleste andre terrorangrep i Europa i årene før 2011. Partileder for Fremskrittspartiet Siv Jensen sa at Norge var under angrep, forsker Lars Gule spekulerte i ulike islamske terroristgrupper som kunne stå bak og utover kvelden ble det meldt om trakassering av muslimer i Norge. Dette endret seg da det ble offentlig at terroristen var en hvit mann, født og oppvokst på Skøyen. Det eksisterte dermed ikke en klar formening av hvem eller hva som kunne få skylden for det traumet nordmenn stod ovenfor. I år markerer vi ti år siden terrorangrepene, og debatten om terrorangrepene i 2021 har heller ikke vist en slik enighet. Eriksen kaller de seks ulike fortellingene for «modes to blame» eller «blaming narrative». Jeg har oversatt disse begrepene til årsaksfortellinger.

Den første årsaksfortellingen ifølge Eriksen (2014, s. 285) er fra tiden rett etter terrorangrepene. Terrorangrepene ble rettet mot et individ og han ble beskrevet som en syk mann. Dermed ble terrorangrepet snevret ned til å være et psykiatrisk tilfelle. «This structure of blaming avoids a critical interrogation of aspects of Norwegian society through its incessant focus on the terrorist mental state» (Eriksen, 2014, s. 286). Her trekker Eriksen linjer mellom debatten om hvorvidt Breivik var tilregnelig for domfellelse eller ikke, og det ideologiske motivet. Her kan det tyde på at denne årsaksfortellingen gi uttrykk for at handlingene var gjennomført av en syk mann, og ikke nødvendigvis en politisk handling gjennomført av en mann med en politisk overbevisning. Debatten om tilregnelighet oppstod ved at en tilregnelighetsvurdering av Breivik ble gjort i forbindelse med rettsaken. Debatten eskalerte da to ulike sakkyndige rapporter med to ulike konklusjoner om Breiviks tilregnelighet. Domstolen tok beslutningen om at Breivik var tilregnelig i gjerningsøyeblikket og at han kunne dømmes deretter (Ekroll & Melgård, 2012).

Den andre årsaksfortellingen Eriksen beskriver handler om bedre politisk lederskap. Her viser han til at Erna Solberg, partileder i Høyre, uttalte at tragedien kunne vært unngått dersom det var et bedre politisk lederskap (Aftenposten 2013, i Eriksen 2014, s. 286). Eriksen (2014, s. 286) mener at både den første og denne årsaken ignorerer eventuelle sosiale og kulturelle årsaker.

Regjeringen satte i 2011 ned en kommisjon for å «gjennomgå og trekke lærdom fra angrepet på regjeringskvartalet og massakren på Utøya 22. juli 2011» (NOU 2012:14). De som fikk en stor del av skylden for angrepene ifølge 22. juli kommisjonen var politiet. De konkluderte både med at angrepet på regjeringskvartalet kunne vært forhindret og at myndighetene sviktet ungdommene på Utøya da de ikke viste evne til å beskytte dem slik de skulle. Dette er den samme årsaksfortellingen Eriksen beskriver som nummer tre.

«The lack of a political or ideological dimension is equally pronounced in this narrative: terrorism is made to appear like the Lisbon earthquake or the Asian tsunami; it may emerge suddenly and out of nowhere, and it can therefore best be prevented through a technical solution, similar to keeping Mexicans out of the US, or Palestinians out of Israel, by building a wall along the border» (Eriksen, 2014, s. 286).

Eriksen viser at det er forskjell på politisk ideologi som forklaring bak angrepet og en individbasert årsak. Når vi fokuserer kun på de individbaserte fortellingene mister vi de bakenforliggende årsakene, hvis det kun handler om psykisk sykdom er det like uforutsigbart som naturkatastrofer. At formidlingen av 22. juli blir sammenlignet med naturkatastrofer har også kommet frem i debatten om 22. juli som foregår i dag, ti år etter angrepet.

Den siste av de fire årsaksfortellingene som har et individbasert fokus er voldelige dataspill. Breivik hadde brukt flere måneder på dataspillet World of Warcraft og det kan se ut til at dette var øvelse til angrepet han skulle gjennomføre på Utøya. Eriksen (2014, ss. 286-287) skriver at den åpenbare løsningen her, i likhet med de tidligere fortellingene er teknisk. Forbyr vi dette og andre voldelige spill vil det ikke kunne bli skapt flere terrorister som gjennomfører samme handling.

I de to neste fortellingen kommer Eriksen inn på det han har kritisert de fire andre fortellingene for, å ikke inkludere den ideologiske overbevisningen Breivik har. «The two remaining modes of blaming both attributed the terrorist attack to political causes, but were based on opposing world views and, accordingly, contrasting analyses» (Eriksen, 2014, s. 287).

Den første av de to er at Arbeiderpartiet og AUF delvis kunne skyldes på seg selv for angrepet som skjedde. «Had the political elite of the country not opened the doors to mass immigration from Muslim countries, they argued this would never happened» (Eide, Kjeldstad og Naper, 2013 i Eriksen, 2014, s. 287). Den fortellingen anerkjenner den bakenforliggende ideologien, med motstand mot innvandring, spesielt innvandring av muslimer. Likevel retter den pekefingeren mot sosialdemokratene som var åpenbare ofre for terroren, da migrasjonen til Norge har vokst, i stor grad under en arbeiderpartistyrte regjering.

Den sjette fortellingen gir den store økningen av islamofobi skylden for angrepene. I dette ligger også fortellingen om nasjonalisme basert på etnisitet. Dette er ifølge denne fortellingen de underliggende årsakene til terroren. Det er ifølge Eriksen veldokumentert at Breivik var sterk motstander av islam og innvandring. Han publiserte selv et manifest i forkant av terrorhandlingene som bestod av hans overbevisning og verdenssyn. Teorier om at myndigheter har inngått avtaler med muslimer om at de skal kunne ta over Europa, og at politiske ledere har hemmeligheter om innvandring, muslimer og kulturelt mangfold som skjules for velgerne (Eriksen, 2014, s. 288).

Dersom det kun fokusere på angrepet som et individuelt angrep som ikke har sammenhenger med resten vil det ta fokuset vekk fra de strukturelle utfordringene som det er kritisk å adressere. Dersom fortellingen om 22. juli separerer handlingen fra de bakenforliggende årsakene, vil det kunne møtes med relativt enkle tekniske løsninger. Å skulle endre holdninger i samfunnet krever mer enn raske løsninger og vil ta lengre tid. Eriksen tar med Breiviks holdninger helt tilbake til den norske nasjonalismen på 1900-tallet og stiller spørsmålet om dette er den rosa elefanten i rommet.

3.3.3 Fortellingenes betydning for analysen

I de forrige to underkapitlene overfor har jeg redegjort for ti fortellinger om 22. juli. I dette underkapitlet vil jeg forsøke å si noe om hva fortellingene fra Lenz og Eriksen sammen bidrar med i studien.

Lenz sine fortellinger viser til ulike aspekter av terroren og stiller spørsmål som hvem var angrepet rettet mot, hva var angrepet basert på og hva kunne vi gjort for å forhindre angrepet. Eriksens årsaksfortellinger er i større grad kun ute etter å svare på et spørsmål og det er hvem eller hva som har skylden for terroren. Likevel er det noen overlappende forestillinger i de ulike fortellingene.

Lenz sin beredskapsfortelling er den eneste som er ute etter å peke på en form for skyld for terrorangrepet. Her er Eriksens årsaksfortelling om myndighetenes skyld relevant å trekke inn. Begge fortellingene baserer seg som vist på 22. juli-kommisjonens rapport om myndighetens håndtering av terrorangrepet. Mangfoldsfortellingen kan også bidra inn som en del av tolkningen av 22. juli inn i den femte og den sjette årsaksfortellingene til Eriksen. De handler begge om hvordan utviklingen av det kulturelle mangfoldet og et større fokus på frykt for Islam var en årsak til terrorangrepet, i dette ligger det en mangfoldsfortellingen som utelater muslimer fra det nasjonale *vi*. Det er også i mangfoldsfortellingene spørsmålet blir stilt om hvem som blir angrepet, dette er relevant i flere av Eriksens årsaksfortellinger.

Demokratifortellingen og kjærlighetsfortellingen vil også kunne spille inn som tolkninger av terrorangrepet som dermed påvirker hvem som har skyld i angrepet. I kjærlighetsfortellingen er det ren ondskap som skal besvares med kjærlighet, men i Eriksens første årsaksfortellingen handler skylden som blir lagt på Breivik om hans psykiske helse, ikke hvorvidt han er et godt eller ondt menneske. Kjærlighetsfortellingen tar vekk det politiske motivet fra angrepet, som

demokratifortellingen i større grad bevarer. Et slikt skille lager også Eriksen mellom sine fire første fortellinger og de to siste. De fire første er individfortellinger, mens de to siste i større grad peker på strukturer som må endres. Et av argumentene jeg har vist at Eriksen bruker for å forklare at de individuelle årsaksfortellingene ikke vil kunne bidra til å gi løsninger, er at de ikke tar innover seg det politiske motivet bak terrorangrepene.

Både Eriksens og Lenz sine fortellinger gir en tolkning av hvordan samfunnet forstod og forstår terrorangrepet. Det er dermed interessant å se på hvordan disse fremstillingene kommer til synet i lærebøkene jeg har i mitt utvalg. Hvilke fortellinger er det som vil prege lærebøkene og hvilke ser ikke ut til å være relevante i det hele tatt. Lærebøkene er en del av det Lenz kaller «institusjoner som forvalter 22. juli-minnet» (Lenz, 2018, s. 103), og hvilke fortellinger som er valgt å inkluderes inn i dette minnet har påvirkning for den pågående forhandlingen om 22. juli.

3.4 Lærebøker som bærere av kunnskap og verdier

Et felt som vil ha påvirkning på denne analysen er lærebokforskning. En god lærebok presenterer det faglige stoffet på en forståelig måte som treffer elevene og bidrar til at de oppnår kompetansemålene. I tillegg skal den bidra som redskap til lærere når de planlegger undervisningen. Skrunes (2010, s. 61) skriver at «Lærebøkene er bærere av kunnskaper og verdier som er valgt ut fra et større kunnskaps- og verdifelt». Det er derfor interessant å se hva lærebøkene inkluderer om terrorangrepene 22. juli og i hvilken kontekst det blir plassert.

Læreboken spiller fortsatt en viktig rolle i mange elever og læreres undervisningssituasjon. I dagens samfunn ser vi at skolen tar i bruk mer teknologi i skolen som PC, iPad eller bruker mobiler. Gjennom mange forskjellige nyvinninger har læreboken likevel stått ganske stødig og spiller stadig mange roller (Skrunes, 2010, s. 15). Ifølge Steffan Selander (Selander, 2003, s. 184) dekker læreboken en rekke viktige funksjoner i tillegg til å være et redskap for undervisning. Den er et kontrollredskap for å sikre at kravene til faget blir dekket, den gir en første inngang til kunnskap om et felt eller en tematikk. Videre samler den opp den kunnskapen som samfunnet mener er viktig og gir da samtidig en nokså lik referanseramme for våre samtaler og samhörighet. Til sist er den også en oppsamler av minner for kunnskap og hvordan vi kommuniserer.

At en lærebok er en minnebank vil være relevant i denne studien, men også spesielt i fremtidige studier. Eksempelvis har en lærerbok i KRLE (utenfor mitt materiale) i et kapittel om

menneskerettigheter valgt å bruke Aung San Suu Kyi. Hun er leder for partiet Nasjonalligaen for demokrati i Myanmar og ble tildelt Nobels fredspris i 1991 og Raftoprisen i 1990. Begge prisene ble hun tildelt som demokratiaktivist og arbeid for menneskerettigheter. Hun er likevel med tiden blitt en mer kontroversiell skikkelse etter at hun tok over makten i Myanmar. Ekspertene har en rapport, skrevet for FN, uttalt at Myanmar er på nippet til å gjennomføre folkemord mot den muslimske folkegruppen Rohingya (Forente Nasjoner, 2019).

Dette viser at det over tid er behov for å fornye lærebøkene og den kunnskapen de formidler. Hvordan samfunnet ser på personer og hendelser kan endre seg, noen ganger på kort tid andre ganger etter flere tiår. Det er ikke et ønske om å endre historien. Aung San Suu Kyi vil fortsatt være vinner av Nobels fredspris i 1991, men når FN påstår at Myanmar, under hennes ledelse, også har gjennomført folkemord må historien nyanseres.

Hvordan lærebøkene fra 2011 og fremover har formidlet 22. juli vil være viktig for hvilke referanserammer elevene får og som de tar videre med seg som voksne. Hva som formidles om 22. juli og i hvilke kontekster det er valgt å ta opp i er også svært interessant for fremtiden. Som forskningsfelt er det også interessant å følge hvorvidt kommunikasjonen om og for 22. juli endrer seg med årene. Som nevnt er 22. juli nevnt eksplisitt i lærerplanen for samfunnsfag først nå i 2020 (Utdanningsdirektoratet). Det vil si at det er først nå 22. juli offisielt blir satt inn i en av skolens kontekster. Likevel er deler av materialet mitt fra før de nye læreplanene kom på plass, og halvparten er i tillegg i religionsfagene. Uten å ha hatt det som et eksplisitt krav har dermed lærebokforfatterne valgt å ta det med inn.

Ulike årsaker til dette kan være nettopp, som Selander beskrev som lærebokens funksjoner og i tillegg som en ekstra støtte til både lærere og elever i undervisningssituasjonen. Andre årsaker kan være fordi forfatterne mente at det inngår som en del av andre kompetansemål og/eller fordi forfatterne mener det er såpass viktig at det må med. Utvelgelsesprosessen til tematikk i de ulike lærebøkene kan være kompliserte, på den ene siden er den bundet av lærerplanen som er gjeldende, og på den andre siden har både forlag og forfattere en viss frihet til å velge hvordan tematikk skal formidles (Skrunes, 2010, s. 61).

Helt fra 1700-tallet og til år 2000 har det eksistert en slags godkjenningsordning for lærebøker i skolen (Skrunes, 2010, s. 51). Staten har dermed hatt kontroll over både hva elevene skal ha lært innen endt utdanning og hvordan lærebøkene skulle formulere og løse de oppgaver som er

satt. Dette har sin historie tilbake til da de politiske myndighetene i større grad hadde et ansvar for å opplyse allmennheten og gi folket den kristne opplæringen det var behov for. Senere ble det argumentert for at ved å ha en sentral godkjenningsordning sikret staten gode faglige skoler med fokus på å skape kvalitet (Skrunes, 2010, s. 51). I dag har skolene anledning til å velge hvilke lærebøker de ønsker, og staten har ikke plassert et godkjenningsstempel på dem. Med det følger det et større ansvar for skolene for å sikre kvaliteten lokalt, samtidig får også forlagene et større ansvar (Skrunes, 2010, s. 56).

3.4.1 Lærebokforsknings betydning

Hvordan kan lærebokforskning bidra til utvikling av skolen? Jeg har allerede vært inne på at lærebøker fortsatt er et viktig bidrag i skolen i dag. Dermed er det viktig å gå inn å forske på de lærebøkene vi har for å sikre en videre kvalitetsutvikling og øke bevisstheten om hvordan lærebøkene er med på å forme undervisningen i skolen.

Lærebokforskning kan til en viss grad være med på å utvikle kvaliteten på lærebøkene. En utfordring knyttet til det er for det første at lærebokforskning først og fremst forsker på bøker som er gitt ut og tatt i bruk. For det andre så forutsetter muligheten for kvalitetsutvikling at den politiske utviklingen av lærerplaner er relativt stabil (Skrunes, 2010, ss. 110-111). De siste 25 årene har lærerplanen for skolen blitt omfattende endret én gang, og noen vil også argumentere for at fagfornyelsen (2020) er den andre omfattende endringen. I tillegg blir det gjort mindre endringer oftere. Dette peker videre på en annen utfordring med lærebokforskning. De fleste lærebøkene bør byttes ut ofte, og få lever lenger enn 10 år (Skrunes, 2010, s. 113).

Økonomi kan være til hinder for at skoler bytter bort utdaterte bøker. I 2020 oppstod det et behov for å bytte ut alle bøkene i grunnskolen og videregående skole på grunn av at nesten alle fag fikk nye fagplaner gjennom fagfornyelsen. Lærebøker koster mye og påvirker skolens økonomi. Det er opp til hver enkelt skole å gjøre de nødvendige innkjøpene, men noen mediasaker gjennom det siste året viser at dette ikke er blitt gjort ved alle skoler over hele landet. (Nilsen, 2020) (Mejbo, 2020) (Enaasen, 2020). Ifølge en undersøkelse gjennomført av Utdanningsforbundet i 2017 mente halvparten av skolelederne at deres skole har fått dårligere økonomi enn de hadde tre år tidligere (Langen & Heltne, 2017). En annen årsak til at noen skoler velger å ikke kjøpe nye lærebøker kan være fordi de investerer i digitale løsninger (Stensland & Dragset, 2020). Ved å investere i iPader til alle elevene vil kostnaden knyttet til

nye læremidler kunne bli rimeligere, fordi skolen kan kjøpe inn digitale læremidler som kan antas å koste mindre enn trykte papirbøker.

Lærebøkene er laget for mange forskjellige målgrupper; lærere som har ulike metoder, elever med ulike forutsetninger og klasser med ulike sammensetninger (Skrunes, 2010, s. 111). Det gjør at det er begrenset hva en kan finne ut om undervisningen av materialet, kun ved å se på læreboken. Hvordan boken skal brukes er vanskelig å slå fast kun gjennom læreboken i seg selv. Lærebokforskning kan likevel bidra til at «læreren blir mer bevisst på hvilken rolle læreboka spiller i gitte situasjoner, og så kan læreren selv prøve ut måter å bruke den på som skaper bedre undervisningssituasjoner etter de kvalitative krav læreren oppfatter som viktige for undervisningen» (Skrunes, 2010, s. 111). Dette viser hvordan undervisningen er et samspill mellom den forskningsbaserte kunnskapen som fyller lærebøkene og lærerens pedagogiske kompetanse og erfaring.

Når en gjør lærebokforskning av tekstinnhold i en avgrenset tematikk, vil ikke studien kunne avdekke hvorvidt tematikken blir undervist om eller ikke, heller ikke hvordan den blir undervist. Likevel er læreboken et av de viktigste arbeidsverktøyene elevene har, og en hovedkilde til mange tematikker (Skrunes, 2010, s. 112). Dermed vil læreboken likevel kunne ha betydning for elevenes læring, selv om læreren ikke underviser om akkurat den tematikken. For å kunne få en bred innsikt i kunnskaps- og verdiinnholdet i skolen vil det være viktig å koble både tekstanalytisk lærebokforskning sammen med klasseromsforskning (Skrunes, 2010, s. 112). Da vil en kunne se hvordan samspillet foregår mellom de ulike kunnskapskildene i klasserommet, det være seg læreboken, andre læremidler, læreren og eleven.

Dette vil være en begrensning i min studie, da jeg kun tar for meg innholdet i lærebøkene. Jeg vil i min analyse kunne si noe om hvilke prioriteringer lærebøkene har gjort om tematikken 22. juli, hvilke kontekster lærebøkene har valgt å sette 22. juli inn i og hvilke fortellinger om 22. juli som kommer til syne i lærebøkene. Jeg vil derimot ikke kunne si noe om de pedagogiske og didaktiske valgene lærere i skolen tar når de planlegger sin undervisning. Den tidligere forskningen på undervisning av 22. juli viser eksempler på at lærere har ulike innfallsvinkler på 22. juli som tematikk i undervisningen (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269). Samtidig kan tematikken dukke opp ved en tilfeldighet, fra elevenes initiativ (Anker & von der Lippe, 2016, s. 268).

Analyse av tekstinnholdet om 22. juli i lærebøkene i skolen vil gi viktig innsikt om hvordan læreverket legger opp til at læreren kan undervise om 22. juli, og i hvilke sammenhenger terrorangrepene er relevante. Undervisning om 22. juli er en debatt som har utspilt seg i offentligheten de siste ti årene. Denne studien vil være med på å si noe om hvordan dette utvalget av lærebøker behandler tematikken. For å kunne gi svar på hvordan lærere og elever bruker informasjonen lærebøkene om 22. juli måtte begge disse gruppene også intervjues. Likevel vil denne studien kunne ha betydning for videre lærebokforskning og videre forskning om undervisning av 22. juli.

4 Analyse

Dette kapittelet vil omfatte analysen av de seks lærebøkene *Arena 8*, *Fokus*, *Delta!*, *RLE-boka*, *KRLE-boka* og *I samme verden*. Formålet med analysen er å gi svar til problemstillingen *hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om årsakene til terrorangrepene kommer til uttrykk?* Med utgangspunkt i problemstillingen vil kapitelet deles inn i to hovedtematikker. Det første tema er demokrati, da dette er den innfallsvinkelen for 22. juli som er felles for de fleste lærebøkene. Det andre tema er hvordan terrorangrepet blir forklart i lærebøkene, med fokus på hvem som utførte terroren, hva angrepet var og hvordan det kunne skje.

4.1 22. juli preger demokrati som tema

I dette delkapittelet skal jeg beskrive hvordan 22. juli som tematikk kommer frem i formidlingen av demokrati i lærebøkene. Det ble tidlig tydelig at demokrati var et hovedtema i materialet. Læreplanverket (LK20) har plassert 22. juli eksplisitt inn i en demokratisk kontekst. Det har også fem av seks lærebøker i mitt utvalg gjort. Boken *I samme verden* har ikke et kapittel om demokrati, men er likevel en del av denne delen av analysen.

Lærebøkene har løst oppgaven om å formidle om 22. juli på ulike måter. Fire av lærebøkene har brukt forsidene sine, eller starten på kapitlene om demokrati på å introdusere 22. juli som tematikk. Det betyr at de både har illustrert 22. juli med bilder og nevnt 22. juli på en eller annen måte. 22. juli blir av bøkene, enten direkte eller indirekte, løftet frem som et eksempel på en hendelse eller aksjon som kan true demokratiet. Tre av bøkene bruker talen Jens Stoltenberg, daværende statsminister og leder av Arbeiderpartiet, holdt fra Rådhusplassen når de skal formidle om terrorangrepene og dens påvirkning av demokratiet. Felles for de fem bøkene er at 22. juli har noe med demokrati og gjøre. I tillegg vil jeg beskrive bildebruken i disse fem bøkene.

4.1.1 Introduksjon til demokrati

De fem bøkene som har egne kapitler om demokrati er *Arena 8* (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020), *Delta!* (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020), *Fokus* (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020), *RLE-boka* (Wiik & Waale, 2013) og *KRLE-boka* (Wiik & Waale, 2016). De har valgt å fokusere på terrorangrepene 22. juli i ulike grad. *Arena 8*, *Delta!*, *RLE-boka*, og

KRLE-boka har valgt å introdusere sine kapitler om demokrati ved å bruke ord eller illustrasjoner som forbindes med terrorangrepene 22. juli.

I *Arena 8* blir 22. juli introdusert i kapitlet *Demokrati i praksis – medvirkning og engasjement*. Tittelen gir inntrykk av at her er det den delen av demokratiet som omhandler å delta som skal være i fokus. På forsiden presenteres bilder med tilhørende tekst som tankekart. 22. juli er en av tankeboblene, sammen med elevråd, medborgerskap, politikk, aksjoner, påvirkningskanaler og samfunnsengasjement (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020, s. 131). Både tankeboblene og bildene av rosehavet, Greta Thunberg og demonstrasjoner kan se ut til å ha blitt valgt fordi det er hendelser og begreper som har betydning for de unges deltakelse i demokratiet. Dermed blir 22. juli i denne sammenhengen illustrert kun ved terrorangrepet på Utøya.

I *Delta!* og *Fokus* blir 22. juli nevnt som bisetninger eller eksempler i teksten istedenfor å prege demokrati som tematikk. *Delta!* bruker 22. juli som en del av forsiden til kapitlet om demokrati, ved å se forsiden vil det være nærliggende å tro at terrorangrepene skal være med på å definere opplæringen om demokrati, men i stor grad er dette det eneste innholdet om 22. juli i demokratikapitlet. På forsiden stiller læreboken spørsmålet «Hva betyr det for oss at vi lever i et demokrati?» (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 41). Boken svarer på sitt eget spørsmål ved å vise til at alle skal kunne delta i politikken uten å frykte represalier og at terrorangrepene 22. juli var et brudd på dette prinsippet. *Delta!* trekker også inn rosehavet som en del av befolkningens svar på terrorhandlingene og som noe positivt for demokratiet.

Fokus er den eneste læreboken med et demokratikapittel som ikke introduserer demokrati med 22. juli. Terrorangrepene er ikke med på å prege leserens forventninger til hvordan 22. juli henger sammen med demokratiet. Heller ikke i teksten til kapitlet er terrorangrepene med på å prege demokrati tematikk. Som et eksempel på noe som kan true demokratiet nevner boken at Norge har blitt utsatt for et terrorangrep. Sammen med eksempelet forklarer læreboken at «terrorisme er en ekstrem form for mistillit til politikerne og demokratiet» (Dahle, Haraldsen, & Ryssevick, 2020, s. 205). Selv om boken mener, slik sitatet sier, at terrorisme er skadelig for demokratiet, så gir ikke boken mer informasjon om 22. juli enn at det var et terrorangrep. Dersom dette var den eneste boken i utvalget ville ikke demokrati vært en så tydelig som en hovedtematikk for analysen. Det samme gjelder for *I samme verden*, som ikke har demokrati som hovedtematikk, og dermed heller ikke knytter 22. juli til demokrati eksplisitt.

4.1.2 Rosehavet

Et fellestrekk med lærebøkene er deres bruk av bilder. Alle seks bøkene har inkludert minst et bilde av rosehavet, enten rosene som ble lagt foran domkirken, eller rosene som ble holdt opp mot himmelen under markeringen foran rådhuset 25. juli 2011. De fem bøkene med demokratikapitler har inkludert bilde her, men også *I samme verden* har tatt i bruk et bilde av rosemarkeringen. *I samme verden* har plassert det i konteksten av nasjonale symboler. Når terrorangrepet skal nevnes, kan det se ut som at bøkene ønsker å balansere denne ondskapen med kjærlighet, som rosene symboliserer (Lenz, 2018, s. 97). I *Delta!* kan vi også lese at «Samtidig ble det også viktig å vise at folk flest i Norge står sammen om å forsvare demokratiet som styreform, selv om vi er uenige om mange politiske saker» (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 41). Dette sitatet sammen med et stort tosidensbilde av rosehavet står sitatet og forteller at rosemarkeringen var folkets måte å vise dette forsvaret av demokratiet.

Arena 8 tar også i bruk et bilde til som er fylt med roser (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020, s. 135). Bilde inneholder det vi kan anta er bilder av alle de 77 drepte i terrorangrepet. Det er ingen bildetekst, og ingen av ofrene blir nevnt i brødteksten. Årsaken til at det er en sannsynlighet er fordi vi i bilde kan telle 74 personer og de små bildene er omkranset av roser, flagg, lys og en bamse. Hvilke årsaker læreboken har til å ikke forklare hva som er avbildet kan vi ikke vite.

Å vise til rosehavet og reaksjonene til nordmenn har også vist seg å bli brukt av lærere når de underviser om 22. juli. I empirien Hassan Syed (Syed, 2019, s. 57) sin masteroppgave kommer det frem at flere av lærerne han intervjuet tok i bruk rosetogene og kjærlighetsbudskapet, «Om en mann kan skape så mye hat, tenk hvor mye kjærlighet vi alle kan vise sammen», i sin undervisning. Dette sitatet blir også referert til i *RLE-boka* og *KRLE-boka*. Han skriver at det kan tyde på at lærerne har ulike årsaker til å bruke det. En årsak kan være å vise frem harmoniperspektivet som preget Norge i etterkant av terroren. En annen kan være at det blir omtalt i læreboken som læreren bruker. Syed skriver også at en av lærerne i tillegg tok for seg en av talene til Jens Stoltenberg.

4.1.3 En tale til de unge

Det er mange taler som i etterkant av 22. juli har fått stor oppmerksomhet. En av talene Stoltenberg holdt i etterkant av terrorangrepene var under rosemarkeringen 25. juli. Tre av bøkene har tatt med utdrag fra denne talen, *Arena 8*, *KRLE-boka* og *RLE-boka*.

Arena 8 har valgt noen få avsnitt av talen. De delene av talen der Stoltenberg retter seg direkte til ungdommen, både de som

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 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 organisasjoner. Delta i debatter. Bruk stemmeretten. Frie valg er juvelen i demokratiets krone. Ved å delta sier du et rungende ja til demokrati» (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020, s. 133).

Stoltenberg snakker her til alle de unge, både de som var på Utøya og overlevde og alle de som var unge i 2011. Dette sitatet er plassert i en kontekst om politisk engasjerte ungdommer på Utøya. Ved å inkludere dette sitatet viser læreboken at selv få dager etter at angrepet var gjennomført var beskjeden fra landets statsminister at ungdommen skulle fortsette å bry seg om politikk og delta som aktive medborgere. Den andre siden av dette sitatet er at det også kan gjelde ungdommen som leser sitatet i dag. Dette blir tydeligere når boken fortsetter videre med å fortelle at ungdommers engasjement har betydning og kan føre til forandring (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020, ss. 133-134)

KRLE-boka og *RLE-boka* begynner sin introduksjon til kapittelet *demokrati og fredsarbeid* med å inkludere en lengre del av talen til Stoltenberg. For disse bøkene er ikke kun den delen som direkte er ment til ungdommen relevant. Avsnittene som kommer før det samme sitatet som i *Arena 8* beskriver i større grad den situasjonen landet stod i på dette tidspunktet.

«Vi er sønderknust, men vi gir oss ikke. Med fakler og roser gir vi verden beskjed. Vi lar ikke frykten knekke oss. Og vi lar ikke frykten for frykt kneble oss. Det folkehavet jeg ser foran meg her i dag, og den varmen jeg kjenner fra mennesker over hele landet gjør meg sikker i min sak.

Norge består prøve. Ondskap kan drepe et menneske, men aldri beseire et folk. I kveld skriver det norske folk historie. Med det sterkeste av alle verdens våpen, det frie ord og demokrati, staker vi ut kursen for Norge etter 22. juli 2011.

Det blir et Norge før og etter 22. juli. Men hvilket Norge bestemmer vi selv. Norges skal være til å kjenne igjen. Vårt svar har vokst i styrke gjennom de ubegripelige timene, dagene og nettene vi har bak oss, og det bekreftes med kraft i kveld. Mer åpenhet, mer demokrati. Fasthet og styrke. Det er oss. Det er Norge

Ut av alt det vonde øyner vi paradoksalt nok spiren til noe verdifullt. Det svi ser i kveld kan være den største og den viktigste marsjen det norske folk har lagt på siden 2. verdenskrig. En marsj for demokrati samhold og toleranse.

Til de unge vil jeg si dette [...]» (Wiik & Waale, 2013; Wiik & Waale, 2016).

Selv etter et så grusomt angrep er utdraget i denne talen vinklet positivt, til hvordan samfunnet og spesielt de unge skal styrke demokratiet fremover. Ved å begynne med dette utdraget gir boken inntrykk av at 22. juli skal være med på å definere samtalen om demokrati i religionsfaget.

I denne talen beskriver Stoltenberg en metaforisk kamp mellom Breivik og resten av folket, den som slåss mot og de som sloss for demokratiet. «Ifølge Stoltenberg var terroristens handlinger bare middel mot det egentlige målet: å skade demokratiet. Siden folket stod opp og forsvarte og styrket demokratiet, mislyktes terroristen, og folket vant kampen» (Rafoss T. W., 2016, s. 21). Når vi snakker om en felles forståelse eller fortelling i den korte tiden rett etter terrorangrepene kan det være hovedbudskapet til Stoltenberg; at de unge skulle prege demokratiet fremover.

Vi som fellesskap måtte bruke vår mulighet til å styrke demokratiet. Dette fellesskapet er også en del av det Marta Bivand Erdal og Rojan Tordhol Ezzati (2018, s. 372) beskriver dette som en konsensusorientert fremstilling. Fokuset i talene var å samle nasjonen omkring det som var positivt og å se fremover. Det ble skapt en virkelighet både ovenfra og nedenfra at det norske folk stod samlet (Ezzati & Erdal, 2018, s. 372). At dette ikke nødvendigvis var tilfellet for alle i samfunnet blir ikke løftet i læreboken. Ezzati og Erdal (2018, s. 369) intervjuet i sin artikkel intervjuet 21 personer som ifølge forfatterne kan karakteriseres som «eliten» på grunn av deres

makt gjennom deltakelse i den offentlige debatten. De har alle på en eller annen måte uttalt seg om 22. juli. En av de som blir intervjuet var Nina Hjerpset-Østlie som i 2011 jobbet i document.no, en nettside som ofte blir kalt en høyrevridd nettside. Hun uttrykte i intervjuet at hun ikke følte hun var en del av det store «vi-et» på grunn av meningene hennes, og at hun på et vis hadde et ansvar for terrorangrepet (Ezzati & Erdal, 2018, s. 372).

4.1.4 Demokratiets plass

Fra bøkene introduksjoner kommer 22. juli frem som et tema som skal prege bokens formidling av demokrati. Likevel ble det nødvendigvis ikke slik. I stor grad viser lærebøkene frem det som er blitt kalt den særnorske reaksjonen, og at i denne konteksten er det viktig for bøkene å vise befolkningens svar fremfor informasjon om terrorangrepet (Lenz, 2018, s. 96).

KRLE-boka, *RLE-boka* og *Arena 8* er de som gir mest informasjon om terrorangrepene. Faktaopplysninger som hvem terroristen er, hva han ønsket å oppnå ved å angripe regjeringskvartalet og Utøya og utfordringer for demokratiet i etterkant av angrepet. I *Fokus* og *Delta!* derimot ser det ikke ut som at det er ønskelig at 22. juli skal prege undervisningen om demokrati. Det kan tyde på at de to sistnevnte lærebøkene bruker 22 juli som en referanse i undervisningen om demokrati, fremfor å være et av hovedtemaene.

Dette samsvarer også med Solstad (2016) sine funn da hun intervjuet lærere som underviste i samfunnsfag. Lærerne sa at fra å inkludere 22. juli i undervisningen som hovedtema, fordi det var samtidsaktuelt, gikk de etter hvert over til å kun bruke det som en referanse (Solstad, 2016, s. 47). I *Fokus* formidler boken om 22. juli under overskriften *hvordan verne om demokratiet* (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 205). 22. juli blir ikke referert til som en trussel mot demokratiet. De tre andre bøkene bruker 22. juli mer som et hovedtema innenfor demokratiopplæring, istedenfor å kun referere til den som et eksempel. *Delta!* refererer til 22. juli som et eksempel på brudd på nødvendige verdier (Holgensen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 43). Verdiene *toleranse* og *verdier* blir trukket frem som forutsetninger til å ha et fungerende demokrati, og vold som politisk virkemiddel skildret som et konkret brudd på disse verdiene.

Et annet fokus som kommer frem spesielt i *Arena 8*, men også *RLE-boka* og *KRLE-boka*, er fokuset på ungdomsengasjement som en styrke for demokratiet. Det kan vi se gjennom talen til Stoltenberg som bøkene refererer til, der han eksplisitt ber ungdom om å engasjere seg. *Arena 8* eksemplifiserer engasjementet Stoltenberg snakker om ved å drøfte ungdommers engasjement

gjennom ulike organisasjoner, i denne sammenhengen fremmer de *Natur og ungdom* og *Ungdom mot rasisme* (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020, s. 135). Bokens introduisering til 22. juli har samme tilnærming som en av fagteksten i 22. juli-senterets ressurser (Aune, 2019). Julian Aune har, som nevnt, gjennomført sin studie ved å analysere et utvalg fagtekster fra 22. juli-senteret. Han skriver at en av tekstene «[forstår] demokratisk aktivitet som noe som skal foregå i fellesskap. Et slags ideal for demokratisk adferd blir derfor at man debatterer og fatter avgjørelser i samråd med andre» (Aune, 2019, s. 38). Det samme idealet Aune skisserer blir fremstilt videre i *Arena 8*, der samfunnsengasjement blir tolket i lys av å melde seg inn i organisasjoner eller å delta i aksjoner. Ved å fremme Greta Thunberg historie som initiativtaker til *Skolestreik for klimaet* gir boken også inntrykk av at et lite engasjement kan utvikles og deles av flere.

KRLE-boka og *RLE-boka* har også inkludert et avsnitt om at Breivik fikk rettferdig rettegning og dom. Boken antyder at det ikke nødvendigvis måtte være tilfellet, fordi terroristen hadde påført så mange mennesker sorg og smerte. «Hvis han [Breivik] ikke hadde fått det, ville den norske stat senket seg til hans nivå, og vi hadde ikke lenger hatt et demokrati» (Wiik & Waale, 2016) (Wiik & Waale, 2013). Boken formidler en rettferdig rettsstat som et helt nødvendig virkemiddel i et demokratisk samfunn, så viktig at det ikke vil være mulig å være et demokrati dersom det ikke er tilfellet. Flere av de andre bøkene forteller at Breivik ble dømt til 21 års forvaring, men ikke hvilke utfordringer samfunnet stod overfor da rettssaken foregikk. Tidligere forskning viser også at elevene har interesse for rettsprosessen til Breivik og spesielt dødsstraff i forbindelse med terrorangrepet (Syed, 2019, ss. 63-64)

4.1.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg vist hvordan 22. juli blir tatt opp i en demokratisk kontekst. Analysen viser at de fleste lærebøkene tar opp 22. juli i en demokratisk kontekst, enten det er stort eller lite. Det er ingen av de fem bøkene som har tatt opp demokrati, og ikke nevnt 22. juli, enten som hovedtema eller som referanse til et annet tema.

Alle bøkene i utvalget har valgt å inkludere et bilde av roser, enten rosene som ble holdt i luften under markeringen i etterkant av terrorangrepet eller rosehavet foran domkirken i Oslo, og flere av bøkene poengterer i bildeteksten eller brødteksten at rosemarkeringene var til støtte for ofrene og for å vise motstand mot terroristens angrep på demokratiet. Samtidig viste

rosemarkeringen et samhold, dette ble også fremmet fra noen av lærebøkene ved å inkludere en av talene Jens Stoltenberg holdt i dagene etter terrorangrepet. Talene handler eksplisitt om hvilke ønsker og forventninger Stoltenberg hadde til de unge på den tiden. Å referere til talene kan tolkes som en måte å skildre hvordan samfunnet reagerte i etterkant av angrepet, men også som en beskjed til dagens unge.

Til slutt ser vi hvordan 22. juli får plass i den demokratiske konteksten. Der den blir brukt som hovedtema kan det se ut til at bøkene ønsker å fremme samfunnsengasjement og deltakelse som en ønsket konsekvens fra terrorangrepet. Hovedtemaene som refererer til 22. juli som eksempel er som vist som brudd på demokratiske verdier eller som en trussel mot demokratiet.

I neste hovedtema vil jeg vise i hvilke andre kontekster 22. juli blir løftet som enten hovedtema eller som en referanse inn under andre tematikker.

4.2 Hvem, hva og hvorfor 22. juli?

22. juli blir fremstilt i flere tematikker enn demokrati. Selv om demokratikonteksten er den som flest av bøkene hadde til felles er det flere tematikker som vi finner i flere bøker. Også på tvers av fagene og trinnene.

I dette kapittelet skal vi blant annet se hvilke svar lærebøkene gir på hvem som stod bak angrepet, hva angrepet faktisk var og hvorfor angrepet skjedde? De ulike undertematikkene er formet gjennom materialet, men med inspirasjon fra årsaksfortellingene til Eriksen.

4.2.1 En beskytter av det norske

Som en del av samfunnsdebatten de første årene, spesielt tilknyttet rettssaken var spørsmålet om Breivik var tilregnelig eller ikke. Det vil si om han var bevist sine handlinger i øyeblikket eller om han var psykisk syk. Dette blir ikke løftet i lærebøkene, men er en del av den første årsaken til Eriksen. Lærebøkene diskuterer ikke denne problemstillingen. Alle seks bøkene uttrykker at det var Breiviks ideologi og meninger som lå bak angrepet. Nøyaktig hva den ideologien var og begrepene som brukes om det er ulike.

I både religionsbøkene og samfunnsfagbøkene finner jeg formuleringer om at Breivik selv mente han beskyttet Norge og det norske ved å gjennomføre terrorangrepene. I *RLE-boka* og *KRLE-boka* står det eksempelvis «Anders Behring Breivik var høyreekstremist, og hevdet at

han gjennom sine handlinger beskyttet Norge og landets kultur» (Wiik & Waale, 2013; Wiik & Waale, 2016). I *Fokus* står det i kapittelet om terror som en global utfordring at «Slik som de islamistiske terroristene oppfattet Breivik seg selv som en frihetskjemper». Bøkene fremmer et syn der Breivik utførte terrorangrepene på bakgrunn av hans meninger. Hans mentale tilstand blir ikke kommentert i majoriteten av lærebøkene. Et unntak finner vi i religionsboken for videregående skole *I samme verden* som stiller spørsmål ved Breiviks psykiske helse (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2018, s. 277).

Eriksens (2014) fortelling om islamofobi, anti-innvandring og hat mot det flerkulturelle er den dominerende fortellingen i lærebøkene om årsaken til terrorhendelsen. Fortellingen om at sosialdemokratene indirekte har skyld i angrepet blir ikke adressert, her legges skylden på den politiske ideologien. *I samme verden* beskrives det slik: «Gjerningsmannen begrunnet den [identiteten] i en høyre-radikal ideologi som la vekt på en gruppeidentitet knyttet til nasjonalitet og religion» (Kvamme et al., 2018, s. 332).

Et eksempel på Eriksens sjette fortellingen, som er beskrevet i avsnittet over, er at ved en slik fortelling vil det kunne finnes flere eksempler på terrorangrep basert på det samme tankegodset. I *Fokus* kan det tyde på at dette er en av momentene de ønsker å formidle. Boken viser hvordan Breiviks tanke sett påvirket en mann på New Zealand til å gjøre det samme. I 2019 gikk Brentant Tarrant inn i to moskeer med våpen og skjøt og drepte 51 mennesker. Han er blitt dømt til livstid i fengsel uten mulighet for prøveløslatelse. Domfellelsen til Tarrant er ikke nevnt i boken, det ville ikke vært mulig fordi dommen ikke var gitt da boken ble skrevet. (Myrvang, Brenna, & Røset, 2019) (Storaas, 2020). Tarrant skrev, i likhet med Breivik, en tekst han publiserte i forkant av terrorangrepene. Læreboken inkluderer at Tarrant skrev i sitt manifest at han ble inspirert av Breivik sine terrorangrep og at det var en av de bakenforliggende årsakene hans for å gjennomføre angrepet (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 275).

Fokus konkluderer med at «det [terrorangrepet på New Zealand] forteller oss at terrorisme er en global utfordring som krever samarbeid over landegrensene for å kunne løses» (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 275). Det kan tolkes som at denne boken uttrykker en enighet med Eriksen i hans tolkning av at terrorisme er et sosialt og kulturelt problem, et problem som også krysser landegrensene (Eriksen, 2014, ss. 291-292). Eriksen mener at den store elefanten i den offentlige debatten er at en har unngått å knytte Breiviks holdninger til den norske

nasjonalismen på 1900-tallet. Samtidig skriver han at samfunnet også har unngått å diskutere angrepet som et politisk ideologisk motivert terrorangrep, istedenfor et tilfelle av psykisk sykdom (Eriksen, 2014, s. 292).

4.2.2 Hva får et menneske til å gå veien til ende?

Som tidligere beskrevet introduserer fem av bøkene 22. juli ved å bruke demokrati som innfallsvinkel. For å sette terrorangrepene i en kontekst introduserer *I samme verden* elevene for fire ulike filosofiske tilnærminger til fenomenet ondskap, deretter 22. juli som et eksempel på at ondskap. De unngår ikke at dette også er ideologisk motivert.

«Ondskap kan begrunnes ideologisk. I så fall finnes det en høyere sak som ondskapen kan tjene. 22. juli 2011, en av de mørkeste dagene i norsk historie, vil bli stående som et eksempel på ideologisk motivert vold. 77 mennesker døde etter terrorangrepet og massakren, 8 i regjeringskvartalet i Oslo, 69 på AUFs leir på Utøya. ... Den ideologiske begrunnelsen i dette tilfellet var som kjent høyreekstrem nasjonalisme med front mot islam, flerkultur, feminisme og demokrati. En skremmende side ved denne ideologien er forakten for menneskeverdet og forakten for svakhet» (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2018, s. 277).

Store deler av denne teksten samsvarer med flere av de andre bøkene. Den informerer om terrorhendelsen og gir beskrivelser av den ideologiske begrunnelsen. En tydelig forskjell at *I samme verden* trekker inn begrepet ondskap. Dette handler om den konteksten 22. juli blir satt inn i. Når boken fortsetter forsøker den å forklare ondskapen ved å gi flere perspektiver enn ideologien, som de andre bøkene har lent seg på. Selv om terrorangrepene var ideologisk motivert så skal det likevel mye til for at et menneske velger å ty til vold for å få politisk gjennomslag. Boken refererer også til utdrag fra dommen Breivik fikk.

«Rettsaken tegnet et bilde av et menneske med en traumatisk barndom som senere har falt ut av samfunnsfellesskapet. De sammenhengene han var en del av, fanget ham ikke opp. Kanskje er det mulig å her ane et behov for å undertrykke egen svakhet og egen sårbarhet som en bakgrunn for ondskap» (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2018, s. 277).

Disse sitatene tyder på at boken forsøker å vise flere nyanser av hvorfor og hvordan dette terrorangrepet kunne skje. Den bekrefter at det er ideologisk motivert angrep, gjennomført av en mann som deretter er dømt for det. Men den kritiserer samfunnet også, spesielt setningen «de sammenhengene han var en del av, fanget ham ikke opp». I Norge eksisterer det flere institusjoner som har et ansvar for å beskytte barn som vokser opp, i dette tilfellet henter læreboken til at flere av de som burde ha hjulpet, sviktet Breivik. Det fratras fortsatt ikke Breivik ansvaret for handlingene. «Men på gjerningsmannens vei frem mot 22. juli var det mange skritt. Hva som får et menneske til å gå veien til ende og de fleste til å stanse lenge før, finnes det trolig ikke et svar på» (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2018, s. 277). Dette spørsmålet, sett i sammenheng med sitatene overfor inviterer elevene til å ta Breiviks perspektiv, ikke for å forsvare han og handlingene, men for å, i større grad, kunne forstå dem.

Det å stille spørsmål om hvordan oppvekst, utvikling og politisk situasjon har påvirket terroristens valg vil kunne gi ungdommene en bedre forestilling av flere terrorangrep enn bare 22. juli (Gereluk, 2012, s. 58). Boken har nok rett i at det ikke finnes «ett» svar på hvordan det kunne skje, jeg skulle likevel ønske at boken turte å gå inn i noen av svarene som kan diskuteres. Her blir det opp til læreren å diskutere svar på dette spørsmålet med ungdommen, da jeg mistenker at flere ikke vil være fornøyd med svaret «det vil vi aldri vite», uavhengig hvor sant det er.

I Eriksens første årsak til angrepet som var individet Breivik handlet det om reaksjonene rett etterpå. At for å kunne gjennomføre slike gjerninger må man være psykisk syk. Han påpeker videre hvordan når vi gjør det så unngår vi den ideologiske bakgrunnen, de voldelige motivene bak handlingene. (Eriksen, 2014, s. 285). Da det var uenighet om Breiviks tilregnelighetsstatus i rettssaken, gikk debatten også i offentligheten. Denne delen av den offentlige debatten er ikke berørt av noen av bøkene. Flere har omtalt han som høyreekstrem, religiøst motivert eller berørt av ondskapsfull ideologi, men ingen av dem har diskutert uenigheten om Breiviks tilregnelighet.

4.2.3 Berøringsangst

Tidligere forskning tyder på at noen lærere opplever å ikke ha den nødvendige kompetansen for å undervise om kontroversielle tematikker, eller vanskelige tematikker og at 22. juli er en av disse tematikkene (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269). Konsekvensene av å ikke berøre

tematikken i undervisning er at en hel generasjon vil mangle inngående kunnskap om terrorhendelsen. Det vil ikke minst være vanskeligere for dem å delta i debattene som foregår i dag, og som vil eksistere i mange år fremover.

Som nevnt er en av kriteriene for utvalget mitt at boken omtaler 22. juli. Dette handler dermed ikke om hvorvidt bøkene har med 22. juli som tematikk, men om det finnes formuleringer i lærebøkene som tyder på at det kan eksistere en berøringsangst. Det er spesielt to lærebøker, begge for videregående skole i samfunnsfag, som jeg stiller spørsmål ved noen av formuleringene og der jeg oppfatter at læreboken burde utdypet hva de mente med formuleringene.

«Hendelsene 22. juli viser at selv *et land med lange og solide tradisjoner for fredelig konfliktløsninger* ikke har så mye å stille opp med når noen for alvor *går inn for å skade det*» (min utheving) (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 205). Denne formuleringen opplever jeg som unnlattende og som tar med informasjon som ikke nødvendigvis er relevante til å snakke om årsaker til terrorhendelsen eller selve terrorhendelsen. Hvilken relevans har det at Norge har jobbet med fredelige konfliktløsninger, kanskje spesielt i utlandet. Det er flere måter å tolke denne setningen på. Konteksten for setningen er at det kan skje hendelser eller tas beslutninger som setter demokratiet i fare, og at det er viktig å verne om demokratiet.

En måte å tolke denne setningen på er å vise til Norges tradisjoner med å bistå i fredsprosesser internasjonalt, eksempelvis mellom Israel og Palestina på slutten av 90-tallet og fredsprosesser i Colombia 2016. Det mener jeg ikke er relevant i denne sammenhengen, først og fremst fordi Breivik ikke var en internasjonal terrorist, men født og oppvokst i Norge. Den andre måten å tolke setningen på er at Norge har internt en tradisjon for å takle konflikter gjennom fredelige løsninger. Da stiller jeg fortsatt spørsmålet, hva var det som gjorde at det ikke skjedde her? Hvorfor Breivik gikk inn for å skade demokratiet, eller hvorvidt det var det han gjorde blir ikke løftet her, heller ikke hva som gjorde at det kunne skje. Boken går videre til å formidle både polarisering og ekkokammer, men forsøker ikke å knytte det til terrorangrepet 22. juli.

I *Delta!* finner jeg i teksten om demokratiske verdier denne formuleringen «Terrorangrepet på regjeringsskvartalet og på Utøya 22. juli 2011 viser oss hva som i ytterste konsekvens kan skje når *en slik* grunnleggende forståelse for andre synspunkter forsvinner» (min utheving) (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 44). Bruken av «en slik» er et valg en forfatter kan

gjøre dersom en ikke ønsker eller ikke kan forklare hva som er ment. Her kunne forfatterne valgt å forklare hvilken grunnleggende forståelse for andre synspunkter som er forsvunnet. Formuleringene og tematikken åpner opp for at læreboken kan gå inn i hvilke synspunkter Breivik hadde og hvordan de strider med enten demokratiske verdier som toleranse og respekt, som blir presentert tidligere i teksten, eller arbeiderpartiet og AUFs standpunkt og meninger. Her er det heller valgt å ikke konkretisere hva Breivik mente. Avsnittet avsluttes med at rosetogene var et forsvarstiltak for demokratiet.

I begge disse bøkene kommer de tilbake til 22. juli i senere kapitler, men da i andre kontekster. *Fokus*, som jeg har gått inn på i forrige kapittel, introduserer terrorangrepet i New Zealand og at tankesettet er globalt. Angrepets formål konkretiseres også i en viss grad med blant annet å gå inn på terroristens verdensbilde og å definere ofrene som politikere og AUF medlemmer.

Delta! nevner 22. juli igjen i en fordypningsartikkel om terrorisme, men da i en tabell med oversikt over ulike terrorismetyper, deres mål og eksempler på terrorister eller terroristorganisasjoner. Breivik er plassert inn i terrorismetypen «høyreekstrem eller rasistisk terrorisme» (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 258) med mål om «å kjempe mot venstreorienterte, mot innvandring og andre «raser», som de oppfatter som en trussel mot sin gruppe» (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020). I samme kategori som Breivik er Ku Klux Klan, Norsk Front, Timothy McVeigh og Nuclei Aramti Rivoluzionary blitt plassert. Ingen av disse terroristene eller terrororganisasjonene blir redegjort for ytterligere enn denne tabellen.

| Terrorismetype | Mål | Eksempler |
|---|--|---|
| Høyreekstrem eller rasistisk terrorisme | å kjempe mot venstreorienterte, mot innvandring og andre «raser», som de oppfatter som en trussel mot sin gruppe | Ku Klux Klan, Norsk Front, Anders Behring Breivik, Timothy McVeigh og Nuclei Aramti Rivoluzionary |

Tabell X. Hentet fra (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 258)

I fordypningsteksten om terrorisme er målet å finne ut hva som menes med terrorisme, likevel er det nyeste eksempelet på terrorisme som brukes i artikkelen 20 år gammelt, flykapringene i

USA 11. september. Artikkelen begynner slik «Terroraksjoner som angrepene på New York og Washington eller massakren på Utøya i 2011 har festet seg i vår felles bevissthet» (Holgensen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 257). På tidspunktet boken er skrevet har det blitt gjennomført to terrorangrep i Norge og flere i Europa som har påvirket samfunnet vårt i dag. Det kan være nærliggende å tro at *Delta!* igjen unnlater å ta i 22. juli som et politisk og ideologisk terrorangrep. Dette er en anledning til å kunne utdype at terrorisme ikke kun er et internasjonalt fenomen, men også har skjedd i Norge.

Både *Fokus* og *Delta!* som dette delkapitlet har vist gitt to vage uttalelser om terrorhandlingen, som unnviker å forklare hvorfor det skjedde, eller hva som skjedde. *Fokus* kommer tilbake til det i senere kapitler og utdyper flere viktige spørsmål, som hva var årsaken, hvem ble angrepet og hva var noen av konsekvensene. *Delta!* legger for det første til grunn at elevene kjenner til Breiviks forståelse av andres synspunkter, og deretter at terrorangrepet er en del av elevenes felles bevissthet, på samme måte som vi som erfarte terrorangrepene som ungdom eller voksne. Basert på studier om 22. juli kan det være vanskelig å legge til grunn at elevene har nok informasjon og innsikt om terrorangrepene til å forstå hva som legges i vår felles bevissthet.

4.2.4 Sprengkraften i 22. juli

Fokus tar opp et politisk eksempel om hvordan 22. juli har vært en del av den offentlige debatten som en utforskningsoppgave i teksten. Under overskriften *En statsråd går av* skildrer læreboken hendelsen da daværende justisminister Sylvi Listhaug i 2018 la ut et innlegg på sin Facebook-side om Fremskrittspartiets forslag om å inndra pass og statsborgerskap til fremmedkrigere (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 226).

Som boken også formidler var det ikke det politiske forslaget som vekket reaksjoner, men at Listhaug samtidig delte et bilde av fremmedkrigere med teksten «Ap mener terroristenes rettigheter er viktigere enn nasjonens sikkerhet». Debatten som gikk i offentligheten om Facebook-innlegget knyttet det til 22. juli. «Støre mente utspillet var krenkende og sårende og bygde opp under hatet som fikk 22. juli-terroristen til å drepe 77 mennesker. Støre fikk støtte fdra flere andre stortingsrepresentanter, som hevdet innlegget bidro til hatprat (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 226). I dette sitatet skildrer boken hvordan den offentlige debatten inkluderte 22. juli i en debatt om rettigheter til fremmedkrigere.

Debatten handlet ikke lenger om hvorvidt fremmedkrigere kunne miste statsborgerskapet sitt dersom de kom hjem til Norge, men om at Listhaug anklaget Arbeiderpartiet for å velge terrorister fremfor nasjonens sikkerhet. Debatten ble heller rettet mot hatet som lå bak terrorangrepene 22. juli, og noen av kritikerne pekte på at Facebook-innlegget kunne ligne de samme konspiratoriske anklagene Breivik hadde rettet mot Arbeiderpartiet i sitt manifest (Lenz, 2018, s. 104). Dette er noe av det samme vi kan se i årsaksfortellingen Eriksen skildrer om at Arbeiderpartiet og AUF delvis kunne skyldes seg selv for at de ble angrepet, det var tross alt de som hadde føret en politikk som sørget for innvandring fra muslimer (Eriksen, 2014, s. 287).

Selv om 22. juli ikke er nevnt med et ord i Listhaug sitt innlegg, og terroristene hun beskrev var de som hadde reist utenlands for å bistå IS i Syria, var det vanskelig for mange å la være å koble inn terrorangrepene i 2011. Denne debatten viser ifølge Lenz at det ligger sprengkraft i minnet om 22. juli (Lenz, 2018, s. 104). Sprengkraften lå i hvordan uttalelsen ble tolket, og sammenhengen mange så mellom Listhaugs uttalelse og Breiviks ideologiske motiv.

Lenz argumenterer videre for at saken om Listhaugs Facebook-innlegg kan «tolkes som en konfrontasjon mellom beredskaps- og demokratifortellingen» (Lenz, 2018, s. 104). Læreboken legger opp til en mulighet til å diskutere konfrontasjonen mellom demokratiske prosesser og hvordan de denne gangen ble koblet til 22. juli 2011 (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 226). Læreboken ber elevene om å finne mer informasjon om Listhaugs bakgrunn for å publisere innlegget, hvorfor det ble fremmet mistillitsforslag og hvordan Listhaug begrunner valget om å gå av. Deretter skal de ta stilling til hva de synes om innlegget. Oppgavene fokuserer på Listhaug og hennes rolle og mistillitsforslaget som ble rettet mot henne.

4.2.5 Hvem ble angrepet?

I dagene etter terrorangrepene skapte Jens Stoltenberg, daværende statsminister og leder av arbeiderpartiet, en oppfatning i offentligheten om at dette var et angrep på Norge og et angrep på det norske demokratiet. Det ble blant annet gjort gjennom talene han holdt i forbindelse med ulike markeringer av terrorangrepene (22. juli-senteret, u.å.). Et angrep på regjeringens lokaler og unge politikere på sommerleir er et angrep på det norske demokratiet, men det er også et eksplisitt angrep på Arbeiderpartiet. Anders Behring Breivik skrev et manifest som han publiserte på internett og sendte rundt. I dette manifestet tydeliggjør han sine overbevisninger og hvordan Arbeiderpartiet truer Norge og den norske kulturen. Det var

dermed ikke tilfeldig at regjeringen ble angrepet når Arbeiderpartiet styrte den, eller at det var arbeiderpartiets ungdomsparti sin sommerleir som ble angrepet.

Dette skillet er viktig å forstå for elevene. Da dette vil fortsette å være et viktig tema for samfunnsdebatten. En av argumentene for at skolens undervisning må omhandle terrorisme er for at elevene skal kunne delta i de politiske debattene (Gereluk, 2012, s. 52). En av forskjellene på å si at terrorangrepene var et angrep på Norge eller om det er et angrep på Arbeiderpartiet, er at det andre er et tydelig politisk ideologisk motivert angrep på en gruppe i samfunnet. Og at de ble angrepet på grunn av de meningene de hadde.

I lærebøkene finner jeg begge innfallsvinklene. Den som går lengst i å understreke at terrorangrepene var et politisk motivert angrep mot arbeiderpartiet er *Fokus*. «Aksjonen i regjeringskvartalet og på Utøya var rettet mot dem han [Breivik] mente hadde ansvaret for denne utviklingen [Islamisering av det norske samfunnet]. Ifølge den norske terroristens verdensbilde sto ungdommen på AUFs sommerleir og politikerne i regjeringskvartalet i ledtog med fienden» (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 135). I en senere oppgave står det også i boken at «... Arbeiderpartiet, som selv ble rammet av terror 22. juli 2011 ...» (Dahle, Haraldsen, & Ryssevik, 2020, s. 226). *Fokus* knytter Breiviks politiske overbevisning til Arbeiderpartiet som parti og dets politikk og at disse er motstridende. Det var nettopp derfor han valgte dem. I denne formuleringen er det ikke mulig å tolke terrorangrepene som angrep på tilfeldige politiske partier, eller på Norge alene. I tillegg nevner *Fokus* både regjeringskvartalet og Utøya. Det var to terrorangrep, men det er ikke alltid like enkelt å få med seg i de ulike bøkene. I de fleste sammenhenger begynner tekstene med at det var terrorangrep mot Oslo/regjeringskvartalet og Utøya, men videre informasjon om terrorangrepene handler om Utøya.

Arena 8 er en av bøkene som i omtalen av 22. juli viser et tydelig fokus på Utøya og ungdommene som ble drept. Det står eksplisitt at Breivik reiste til Utøya for å drepe ungdommer på grunn av deres politiske engasjement (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020, s. 135). Lignende formuleringer blir gitt av *Delta!*, men forskjellen er likevel slående. Der *Arena 8* beskriver hvem ungdommene var, AUF-ere, og hva de stod for: kulturelt mangfold, feminisme og likestilling, så skriver ikke *Delta!* noe om dette i brødteksten. Tabellen som er nevnt tidligere

gir en generell forklaring på hvilke mål høyreekstremer har, men det konkretiseres ikke ytterligere og plasseres heller ikke i en norsk kontekst.

De to religionsbøkene i ungdomsskolen påpeker begge at det var AUFs sommerleir som ble angrepet, men er ikke like tydelige på den politiske tilknytningen som ligger her. Samtidig beskriver begge angrepet som et angrep på demokratiet, men legger til at det også eksplisitt var mot de som arbeider for det (Wiik & Waale, 2013, s. 68). *KRLE-boka*, som er oppdateringen av *RLE-boka*, har tatt inn og revidert en tekst om ekstreme holdninger og handlinger, der 22. juli er nevnt (Wiik & Waale, 2016, s. 82). Der blir det påpekt at Breivik var høyreekstrem og at han mente han beskyttet Norge og den norske kulturen. Denne boken nevner også Breiviks manifest. Det er nettopp i dette manifestet Breivik formulerer sine holdninger, ikke bare mot Islam, kulturelt mangfold, likestilling osv, men også mot arbeiderbevegelsen.

Når spørsmålet som stilles er «hvem ble angrepet», kommer vi ikke unna de som ble drept under angrepene. Det er overraskende at ofrene blir gitt særdeles lite plass i lærebøkene. Verken i bilder eller tekst blir ofrene gitt plass i de fleste bøkene. Det er likevel et par unntak i mitt utvalg. *I samme verden* har i kapitlet som skal beskrive religion og livssyn i Norge valgt å løfte frem begravelsen av Bano Rashid (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2018, s. 329). Hun var en av AUFs leirdeltakere som ble drept på Utøya. Årsaken til at Bano blir tatt med er for å gi et eksempel på samarbeid mellom religioner og livssyn. Familien til Bano beskriver henne som både kurdisk og norsk, dermed ble konklusjonen at de ønsket en gravferd som kunne representere begge kulturer. «Bilde av presten og imamen side om side ble sendt verden over. Hvorfor gjorde dette bildet så sterkt inntrykk? En grunn kan være at den samarbeidsånden som familien til Bano, presten og imamen her viste, sto i så skarp kontrast til ideologien bak terroren på Utøya» (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2018, s. 329). Boken uttrykker at dette ble gitt som et eksempel, både på hva Bano kjempet for, og hva terroristen kjempet mot.

Et annet eksempel som er nevnt tidligere er *Arena 8* sin bruk av et bilde med små fotografier av det vi kan anta er alle ofrene fra både Utøya og Regjeringskvartalet. Men som skrevet i kapitlet om rosehavet under demokrati som tema blir ikke bilde forklart et utdypet.

4.2.6 22. juli og religion

I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for funn i materialet som knytter 22. juli til religion, både når det gjelder Breiviks egne religiøse overbevisning og religionens posisjon i etterkant av

terrorangrepene. Det er ingen hentydninger til at Breivik var religiøs i lærebøkene til samfunnsfagene, men i religionsbøkene er det noen interessante funn jeg ønsker å vise frem. I tillegg vil jeg legge frem hvordan to av lærebøkene legger vekt på kirkens rolle i etterkant av terrorangrepene. Her inkluderes ikke Breiviks hat mot islam som religion.

De ulike religionsbøkene viser til Breiviks religiøse virkelighetsoppfatning slik:

RLE-boka: «Anders Behring Breivik hevder at han ser på seg selv som en kristen ridder. Han mener at det var en heltedåd å forsvare landet, landets religion og landets kultur. Han er motstander av at det bor mennesker med røtter i ulike kulturer og religion her i landet» (Wiik & Waale, 2013, s. 82).

KRLE-boka: «Anders Behring Breivik var høyreekstremist, og hevdet at han gjennom sin handling beskyttet Norge og landets kultur. ... Han ble dømt til 21 års forvaring, men i 2015 saksøkte han staten for soningsforholdene. I den forbindelse forklarte han at hans gud var Odin, og at livssynet hans var odinisme». (Wiik & Waale, 2016, s. 82).

I Samme verden: «Dette [redusering av identitet til en gruppeidentitet] var tilfellet med terroren 22. juli 2011. Gjerningsmannen begrunnet den i en høyre-radikal ideologi som la vekt på en gruppeidentitet knyttet til nasjonalitet og religion» (Kvamme, Lindhardt, & Steiniger, 2018, s. 332).

Disse tre sitatene fra de tre religionsbøkene viser at alle de tre bøkene knytter Breivik til en religiøs tilknytning. De to lærebøkene for ungdomsskolen er konkrete i sin henvisning der de skildrer hvilken religiøs tilknytning Breivik mener å ha, mens *I samme verden* holder seg til å si at Breivik fikk sin virkelighetsoppfatning gjennom både nasjonalitet og religion, men at dette var en gruppeidentitet. Her påpeker boken at Breivik ikke er alene om å ha denne overbevisningen, men at de er flere som deler hans syn på verden. Dette stemmer overens med forskningen på høyreekstremer der flere deler holdninger som er antidemokratiske antiislamske og antifeministiske. Det er ikke Breivik som har skapt disse holdningene, han kan heller sies å ha blitt inspirert av disse holdningene fra andre høyreekstremer på internett (Anker & von der Lippe, 2015, s. 88).

RLE-boka og *KRLE-boka* er begge tydelige i hvilken religiøs overbevisning Breivik har, men har valgt ulikt. Ifølge Salomonsen (2012, s. 77) er både kristendommen og odinismen gjeldende

overbevisninger for Breivik. Det som gjør dette funnet spesielt interessant er at disse bøkene er skrevet av samme forfattere, *KRLE-boka* er som nevnt en revidering av *RLE-boka*. Lærebokforfatterne har her først valgt å beskrive Breiviks religiøse tilknytning til korsfarerne og kristendommen, dette gjør de ved å gjenta Breiviks omtale av seg selv som en kristen ridder. Da forfatterne tre år senere gikk gjennom boken på nytt er beskrivelsen av både kristendommen og korsfarerne borte, men religionen som er kommet inn istedenfor er odinisme. Det kan se ut til at en forklaring forfatterne ser for seg er at dette er ny informasjon, som er kommet frem da Breiviks saksøking av Staten i 2015.

Som vist i den tidligere forskningen på Breiviks religiøse tilknytning stemmer det ikke at odinisme første gang ble nevnt i 2015. Odinisme var en del av Breiviks mytifisering av sine egne voldshandlinger og ble omtalt av Breivik gjennom manifestet han distribuerte (Salomonsen, 2012, ss. 77-78). I tillegg kan vi se i sitatet fra de to ungdomsskolebøkene at delen om at Breivik mente han forsvarte landets religion, i tillegg til landet og kulturen, er fjernet. Det kan dermed se ut til at det er kristendommen som er fjernet fra forklaringen om Breiviks handlinger. Det er nærliggende å stille spørsmål om det kan være for å flytte Breivik lengre vekk fra den store majoriteten? Bøkene gir ingen ytterligere forklaring på hvorfor, og det er dermed ikke mulig å komme med en konklusjon på det spørsmålet her.

4.2.6.1 Kirkens rolle

Et annet funn som tydelig skiller religionsbøkene fra samfunnsfagbøkene, er fokuset på kirkens rolle i etterkant av terrorangrepet. Dette gjelder de to ungdomsskolebøkene, men ikke religionsboken for videregående. I denne teksten ble det ikke blitt gjort endringer da ungdomsskolebøkene ble revidert, og teksten er dermed lik i både *RLE-boka* og *KRLE-boka*.

Teksten fortelles gjennom en person som reiste til Oslo for å være sammen med andre som var i sorg etter terrorangrepene. Den fortsetter med en fortelling om at de dem møtte var i alle aldre og hadde med seg blomster. Videre skildrer teksten et hav av blomster foran domkirken i Oslo, de så også flere tusen lapper som var skrevet på flere ulike språk. Som spørsmål tilknyttet teksten ber boken elevene svare på hvorfor de tror så mange besøker kirker når de er i sorg.

Her blir 22. juli brukt som et eksempel på hvordan kirken fortsatt har en rolle i samfunnet. Det er en annerledes måte å ta i bruk 22. juli tematikken på, og ikke minst en interessant måte å vise frem hvordan kirken fikk betydning for veldig mange i etterkant av terrorangrepene. I

offentligheten har dette blitt utfordret i etterkant, hvorvidt kirken var den som burde hatt en slik rolle, men dette blir ikke problematisert i læreboken.

En lærer i utvalget til Anker og von der Lippe valgte å undervise om kirkens rolle i etterkant av terrorangrepene, men han valgte samtidig å introdusere elevene for kritikken kirken fikk for å ha tatt en så stor rolle i sorgarbeidet (Anker & von der Lippe, 2016, s. 268). Læreboken har ikke inkludert denne kritikken i teksten.

4.3 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg trekke frem noen av funnene jeg har presentert i analysen å i enda større grad sette materialet opp mot teorien og drøfte funnene. I diskusjonen vil jeg drøfte tematikker som bistår til å svare på studiens problemstilling: *Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om terrorangrepene kommer til uttrykk?* Jeg har dermed delt drøftingen inn i tre deler. Der jeg presenterer to av hovedfunnene mine; demokrati som hovedfortelling og fraværet av ideologiske og religiøse perspektiver om 22. juli. I det siste underkapittelet vil jeg diskutere hva disse funnene kan bety for kommende undervisning om 22. juli.

4.3.1 Demokrati som hovedfortelling

Demokrati kan tolkes som hovedfortellingen om 22. juli i mitt materiale. Som vist har alle lærebøkene, som inkluderer demokrati, tatt i bruk 22. juli som tematikk på en eller annen måte. Lærebøkene har til en viss grad valgt ulike innfallsvinkler, og som vist har de gitt 22. juli ulik plass i demokratiopplæringen gjennom læreboken.

I talen til Stoltenberg, som er inkludert av flere av lærebøkene blir «mer demokrati» gjentatt, og det blir det også i samfunnet. Uttalelsen blir beskrevet som en særnorsk reaksjon på terrorangrepene, og som et forsvar av demokratiske verdier (Rafoss T. W., 2015, s. 22). Det er dermed ikke overraskende at demokrati er en av tematikkene som gir rom for 22. juli, og som også i noen tilfeller lar seg bli preget av 22. juli.

Tre av bøkene vil jeg argumentere for at delvis lot 22. juli prege deres formidling av demokrati; *Arena 8*, *RLE.-boka*, og *KRLE*. Selv om *Delta!* introduserte demokratikapittelet med terrorangrepene 22. juli, blir tematikken stående som en fotnote i resten av kapittelet. De tre nevnte bøkene bruker viser både det Lenz har beskrevet som fortidsdimensjonen og

nåtidssdimensjonen (Lenz, 2018, s. 96). Hovedfokuset i fortidsdimensjonen er at «terroren var et angrep på demokrati og toleranse» (Lenz, 2018, s. 96), dette kommer i hovedsak frem gjennom bøkens bruk av talen til Jens Stoltenberg på Rådhusplassen.

Begge bøkene gjør i tillegg en snuoperasjon ved å først bruke talen for å fortelle om fortiden, og dermed snur talen til å gjelde fremtiden ved å følge opp de to siste setningene «Ved å delta sier du et rungende ja til demokrati. Aldri mer 22. juli» (Hellerud, Erdal, Johnsen, & Hove, 2020, s. 133) (Wiik & Waale, 2016, s. 67). Da terroristen ønsket å skade demokratiet og verdiene det stod for, skulle svaret vise at det store «vi» ville jobbe for å styrke de samme verdiene (Lenz, 2018, s. 96).

Demokratifortellingen er todelt, det handler for det første om å overvinne det som har truet fellesskapets verdier. For det andre inkluderer demokratifortellingen et fellesskap som det hele veien forhandles om. Med dette mener jeg at demokratifortellingen inkluderer å finne en løsning blant ulike interesser, meninger og verdisyn, det er med andre ord mer konflikt enn harmoni i demokratifortellingen (Lenz, 2018, s. 99). Utfordringer som inngår i demokratifortellingen, er ikke like tydelig i lærebøkens formidling av 22. juli. I de tre lærebøkene som i størst grad har knyttet 22. juli til begrepet demokrati, finner jeg like mye av kjærlighetsfortellingen.

Kjærlighetsfortellingen og demokratifortellingen har ifølge Lenz (2018, s. 99) mange likheter, men skiller i spørsmålet om hvilke fellesskapsforestillinger det refereres til. Dette gjør også at de inkluderer ulike grupper når vi snakker om fellesskapet, «vi-et». Kjærlighetsfortellingen dekker så å si alle, alle utenom Breivik, mens demokratifortellingen begrenser seg til dem som vil bli med å forsvare demokratiets verdier (Lenz, 2018, s. 103). I mitt materiale balanserer lærebøkene begge disse fortellingenes «vi», men lærebøkene i religionsfaget på ungdomsskolen går lengst i å skildre både harmonien og kjærligheten, sammen med demokratiske prinsipper om en rettferdig rettsstat.

Et tredje «vi» er mangfoldsfortellingen, som eksplisitt inkluderer minoriteter som en del av «vi-et». *I samme verden* skildrer begravelsen til en av ofrene fra massakren på Utøya for å vise både at minoriteter ble angrepet, og at minoriteter er en del av det nasjonale fellesskapet. Begravelsen ble, som beskrevet i 4.2.4 *Hvem ble angrepet?*, arrangert med både en prest og en imam.

Delta! og *Fokus* har inkludert så lite om 22. juli i en demokratisk sammenheng at det er vanskelig å analysere. Samtidig har de, som vist i 4.1.4 *Demokratiets plass*, med veldig få ord, og bilder, klart å skildre at Norge ble angrepet, og at en av måtene Norge besvarte terroren på var ved å gå i rosetog. Begge bøkene skildrer ulike demokratiske utfordringer som for eksempel ekkokamre, overvåkning eller ytringsfrihet, men 22. juli blir ikke knyttet til disse eller andre utfordringer. Det er flere eksempler enn 22. juli som kan og som brukes for å belyse de ulike tematikkene.

4.3.2 Fravær av ideologiske og religiøse perspektiver

Studiens andre hovedfunn er at lærebøkene i svært liten grad fokuserer på de ideologiske og/eller religiøse motivene bak terrorangrepene. Med dette menes Breiviks religiøse og ideologiske perspektiver. Det kommer flere eksempler fra lærebøkene på at det eksisterte et ideologiske eller religiøst motiv bak Breiviks terrorangrep, men de blir i liten grad belyst.

Skolen må undervise om terrorisme fordi det er viktig å forstå hvorfor noen begår terrorangrep og for at fremtidens befolkning skal forstå hvorfor dagens politiske situasjon er som den er, og hvordan de kan påvirke den. Dette er to argumenter Diane Gereluk (2012) bruker for å forsvare å jobbe for at skolen underviser om terrorisme. Spesielt det siste argumentet handler om at elevene som skal delta i samfunnet må ha med seg en del av historien i bagasjen for å kunne forstå hvorfor for eksempel Listhaug måtte gå av som statsråd, som *Fokus* bruker som eksempel. Når debatten om den politiske saken går fra å handle om pass til fremmedkrigere til å handle om konspirasjonsteorier mot Arbeiderpartiet må de som skal delta i denne debatten forstå at det handler om 22. juli, og det ideologiske motivet bak terrorangrepet.

Det er viktig å understreke at læreboken kun er et verktøy og at læreren kan bruke mye av det som står i bøkene til å snakke om det ideologiske og religiøse perspektivet. Studiene til Trine Anker og Marie von der Lippe (2015, s. 94; 2016, s. 268) viste at ideologi og religion var lite belyst i undervisningen om 22 juli, og når det ble brukt var det ikke uten utfordringer for læreren. Lærere har uttalt at de mangler kompetanse og verktøy til å løfte de ideologiske motivene i undervisningene, i denne sammenhengen blir 22. juli tolket som et kontroversielt tema (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). Dersom det er et ønske om at det skal undervises om motivene bak terrorangrepene 22. juli er lærebøkene et av verktøyene som vil kunne bidra til å gjøre dette.

I Syeds studie viser han til at flere lærere i hans utvalg underviser om motivene bak terroren, og det selv om lærebøkene disse lærerne brukte ikke hadde 22. juli inkludert som tema (Syed, 2019, ss. 63-64). Læreboken som disse lærerne brukte, var den eldre versjonen av *Fokus* (Syed, 2019, s. 40). Det er dermed rimelig å tolke at *Fokus* har lagt til undervisningsstoff om 22. juli som en konsekvens av LK20.

Når lærebokforfatterne som reviderte *Fokus* da inkluderte 22. juli har de valgt flere ulike innfallsvinkler i boken. Den ene gir et etterlatt inntrykk av at læreboken ikke ønsker å ta i det ideologiske motivet som er diskutert i 4.2.3 *Berøringsangst*, den vil ikke skildre ideologien, men beskriver terrorangrepet på overflaten. Når den skal beskrive Terror som en global utfordring derimot fremstiller den angrepet både som ideologisk motivert og knytter Breiviks ideer til et internasjonalt problem ved å nevne terrorangrepet på New Zealand i 2019. Det kommer tydelig frem at terror er internasjonalt og at personer fra alle verdens land kan påvirke hverandre. I den siste fremstillingen kan Eriksens fortelling om at den store veksten av islamofobi internasjonalt kan være årsak bak terrorangrepet.

Det var også i *Fokus* Listhaug-saken ble omtalt. I analysen knyttet Lenz (2018) sin inkludering av konspirasjonsteoriene om Arbeiderpartiet, det ble ikke gjort av boken. Det er likevel nærliggende å tro at hvis elevene gjør oppgavene tilknyttet teksten vil de finne informasjon om konspirasjonsteoriene. Læreboken selv tar ikke for seg dette.

Fokus går til en viss grad inn i de ideologiske motivene. *Delta!* gir mindre skildringer om 22. juli terroren og den ideologiske bakgrunnen enn *Fokus*. Som vist blir Breivik omtalt i en tabell som høyreekstrem, men gir samtidig det samme inntrykket av berøringsangst som *Fokus*. Der terrorangrepene i liten grad blir redegjort for og årsaken bak dem så vidt blir nevnt.

I samme verden (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2018, s. 277) er boken som går lengst i å beskrive Breiviks ideologiske motiver. Volden er ideologisk motivert, kan beskrives som høyreekstrem nasjonalisme og har spesielt et hat mot islam. I sin beskrivelse ser vi hvordan to av fortellingene til Eriksen (2014) kan møtes. Læreboken begynner en diskusjon om hvorfor terrorangrepene skjedde, og skildrer både en ideologisk årsak og en individuell årsak. I Eriksens første fortelling er det, som redegjort for i teorien, Breiviks psykiske tilstand som er årsaken bak terrorangrepet og i den sjette er det fremveksten av hat mot islam. Ved å sette disse to årsakene opp mot hverandre gir læreboken inntrykk av at dette ikke er en enkel problemstilling.

Også institusjonene i samfunnet kan også tolkes som at har et vist ansvar for radikaliseringsen ved at de ikke klarte å fange han opp. Læreboken tildeler ikke skyld i angrepet, men diskuterer det som er et naturlig spørsmål for elevene å stille, hvordan kunne dette skje? Dersom elevene stiller dette spørsmålet vil *I samme verden* kunne bistå læreren med flere perspektiver på problemstillingen, mens ved bruk av de andre bøkene vil læreren muligens ha behov for å hente inn andre ressurser for å kunne diskutere.

Det religiøse perspektivet blir løftet i alle de tre religionsbøkene, men er ikke å se i samfunnsfagsbøkene. Dersom religiøs terror nevnes i samfunnsfagsbøkene pekes det i retning av religiøse grupper som ønsker å radikalt endre samfunnet etter de regler og normer som gjelder for gruppens religion. At Breiviks religiøse overbevisning kan ha inspirert til handlingene er ikke inkludert. Religionsbøkene går lengre og forsøker å uttrykke at det i tillegg til ideologiske motiver kan det ha ligget et religiøst motiv bak terrorangrepene. Dette gir enda flere perspektiver på 22. juli og gir forståelse av årsakene bak bredere. At terrorisme ikke har en enkelt modell og en enkel forståelse, men at det er flere aspekter som spiller inn. Dette gjelder også 22. juli. Breiviks religiøse perspektiv er heller ikke en del av Eriksens (2014) årsaksfortellinger.

Som en del av forebygging mot terrorisme er det viktig å forstå de ulike aspektene ved terrorangrep, ikke kun lære om hvor det skjedde eller hvor mange som døde. Å forstå hva som leder til terrorangrep er avgjørende for å kunne forhindre fremtidige terrorangrep (Jupskås, 2012, s. 248) (Gereluk, 2012, s. 48). Dette inkluderer perspektiver som ideologisk og religiøse motiver, samt psykisk helse. Forebygging er mer enn å identifisere noen grupper som i større grad utgjør en terrorrisiko, det gjelder også å ha god forståelse for perspektiver, fordi personer med ulike livsløp kan ende opp med å gjøre samme handling (terrorangrep) (Jupskås, 2012, s. 248).

Samlet sett dekker lærebøkene mange perspektiver om 22. julis ideologiske og religiøse motiver, men ser vi på de enkeltvis er fremstillingen noe mer snever. Studien viser at det ikke er fullstendig fravær av ideologisk eller religiøst motiv bak terrorangrepene, men at lærebøkene hver for seg i liten grad bidrar til en diskusjon av disse motivene, og kanskje heller ikke bidrar til hvordan 22. juli kan forstås som et ideologisk eller religiøst motivert terrorangrep. Kanskje

peker dette i retning av at skal lærere diskutere ideologiske eller religiøse motiver bak terrorangrep så bør de lete etter andre ressurser enn å lene seg på lærebøkene?

4.3.3 Hva kan dette bety for kommende undervisning om 22. juli

I de to foregående kapitlene har jeg diskutert to av funnene i studien. For det første at demokratifortellingen fremstår som en fortelling om 22. juli, selv om den ikke kom frem i alle lærebøkene ser det ut til at alle lærebøkene er enige om at dette er en innfallsvinkel på terrorangrepene som er hensiktsmessig å bruke. For det andre at lærebøkene hver for seg i liten grad skildrer ulike motiver og forklaringer bak terrorangrepene.

Jeg har allerede gjort rede for at lærebøkene er et viktig verktøy for lærere i planlegging og gjennomføring av undervisning. Dermed vil vi også kunne si at innholdet i lærebøkene er med på å påvirke hvordan lærerne underviser. I et tema som 22. juli, som har hatt så stor påvirkning på samfunnet kan vi anta at lærerne også velger å se hvordan lærebøkene har fremstilt 22. juli, hvilke fortellinger de skildrer og hvilke innfallsvinkler som er brukt.

Det er vanskelig å si nøyaktig hvilken betydning disse lærebøkens formuleringer vil ha for undervisningen av 22. juli i skolen. Jeg vil likevel forsøke meg på noen antagelser. Alle lærebøkene gir et svar på hvem som gjennomførte terrorangrepene og hva terrorangrepene var, selv om noen i større grad fokuserer på massakren på Utøya fremfor Regjeringskvartalet. Der det spriker mest i forklaringer er på spørsmålet om hvorfor. Jeg vil anta at «hvorfor» er det vanskeligste spørsmålet å svare på av de tre. Er det ikke da nærliggende å tro at det er dette spørsmålet lærebøkene burde ha svart på?

Jeg tror det er spesielt viktig å være tydelig på hvorfor terrorangrepet skjedde 22. juli i 2011, fordi det, som Gereluk (Gereluk, 2012, s. 52) argumenterer for, er så viktig å forstå for å kunne delta i demokratiet. I 2018 fikk vi se hvilken sprengkraft som kan ligge i 22. juli, da Listhaug måtte gå av. Dersom det kommer flere politiske hendelser i fremtiden som viser at det fortsatt ligger sprengkraft i 22. juli er det viktig at de som skal delta i disse debattene også forstår hvorfor en politisk debatt om en annen tematikk så raskt kan vende seg til å handle om 22. juli.

Et annet viktig perspektiv som blir belyst av *Fokus* er at Breivik ikke nødvendigvis er alene. Han var ikke en del av en terrororganisasjon, og det var heller ikke, så vidt vi vet, andre involverte i planleggingen av terrorangrepet, men likevel er tankesettet hentet fra et sted. At

denne læreboken tar med dette perspektivet vil kunne være viktig for undervisningen, da legger læreboken også til grunn at dette ikke er et engangstilfelle. For elevene vil en slik fremstilling for det første kunne fortelle dem at det er flere som begår terrorangrep på bakgrunn av de samme motivene, for det andre at ting som skjer på andre siden av kloden kan påvirke oss i Norge og for det tredje at terrorangrep ikke er det samme som et jordskjelv eller en annen naturkatastrofe. 22. juli ikke bare kan forklares så enkelt som at det var handlinger fra én gal mann (Sørensen Ø. , 2012, s. 43).

Betydningen av disse lærebøkene vil for noen elever og lærere være stor, og for andre vil de ikke bety særlig mye. Dersom vi kombinerer lærebøkene i religion og samfunnsfag og ser for oss en tverrfaglig undervisning av 22. juli, vil disse bøkene kunne spille godt på hverandres styrker om tematikken. Kanskje det er retningen å gå i undervisning av 22. juli, at fagene må supplere hverandre for å kunne oppnå tilstrekkelig forståelse hos elevene. En utfordring når jeg diskuterer hvilken betydning lærebøkene kan ha for undervisningen av 22. juli, er at det ikke er kjent hva som er «tilstrekkelig forståelse», det vil være opp til hver enkelt lærebokforfatter og hver enkelt lærer. Det betyr også at når læreboken tar opp ekkokammer som tematikk, kan læreren tolke det til å handle om 22. juli og radikalisering, selv om det ikke blir skildret i læreboken. Til syven og sist er undervisning en tolkning av læreplanen og deretter en tolkning av tilgjengelige verktøy for undervisningen, i dette tilfellet er det lærebøker.

Jeg tror 22. juli kunne blitt brukt som eksempel om de aller fleste tematikker i samfunnsfagene og også i mange av tematikkene i religionsfagene. Tidligere forskning og dette materialet har vist at blant annet disse tematikkene er relevante til 22. juli; utenforskap, religion, ideologi, psykisk helse, menneskerettigheter, filosofi, nasjonalisme, demokrati og mye mer (Anker & von der Lippe, 2016) (Syed, 2019) (Solstad, 2016). Lærebøkene har i oppdrag å dekke alle disse tematikkene, med flere innfallsvinkler enn 22 juli. Da mener jeg det er viktig at det en velger kan stå i en lengre periode.

Når *Delta!* da skriver at «22. juli har festet seg til *vår felles bevissthet*» [min utheving] (Holgersen, Iversen, & Kosberg, 2020, s. 257), legger læreboken til grunn at denne bevisstheten er offentlig kjent, også for de som ikke var en del av den. I 2021 fyller elevene denne boken er ment for 16 år. Det vil si at de var omtrent 5-6 år gamle 22. juli 2011. For at de skal dele felles bevissthet med vi som var voksne i 2011 må den læres bort.

Nå er bøkene i samfunnsfag skrevet til en helt ny læreplan, men religionsbøkene vil etter hvert bli byttet ut. Vi kan anta at de nyeste bøkene vil bli brukt i skolen de neste 10 årene, da er spørsmålet om den fremstillingen som står i lærebøkene er holdbare når Norge skal markere 20 år siden terrorangrepene 22. juli 2011.

5 Avslutning

Lærebokforskning er et stort forskningsfelt og det er mange som tidligere har gjennomført forskning på lærebøker. I dag er det viktig å påpeke at læringsverktøy er mer enn lærebøker, i tillegg til bøkene finnes det digitale hjelpemidler, lærerveiledninger og elevbøker. I denne studien har jeg kun tatt for meg selve læreboken. Og målet med studien har vært å svare på problemstillingen: *Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om terrorangrepene kommer til uttrykk?*

Studien har vist at det er flere fortellinger som kommer til uttrykk. I lys av fortellingene som er presentert av Lenz (2018) og Eriksen (2014) kommer flere av deres fortellinger til uttrykk. Lærebøkene fremstiller en fortelling om demokratiet som i stor grad også inkluderer kjærlighetsfortellingen. Det særnorske ved reaksjonen på terrorangrepet blir gitt plass av alle lærebøkene. Et stort flertall av lærebøkene er uttrykker enighet om at demokrati er en trygg innfallsvinkel på 22. juli, dette ser vi ved at flere av dem bruker 22. juli som introduksjon til demokratiet.

Demokrati som hovedfortelling er studiens første hovedfunn. I demokrati som kontekst finner vi både demokratifortellingen og kjærlighetsfortellingen. Likhetene mellom disse to fortellingene i lærebøkene handler om fremstillingen av harmoni og nasjonal identitet, i stor grad blir dette presentert via den norske reaksjonen på 22. juli. Den andre delen av demokratifortellingen slik Lenz (2018) beskriver den handler i større grad om der vi må skape enighet basert på uenighet. Dette ser jeg som vist eksempler på i noen av lærebøkene, men ikke alle. Lærebøkene som skildrer denne konflikten, gjør det blant annet via å vise til at Breivik fikk en rettferdig rettergang og dom.

Studiens andre hovedfunn er at lærebøkene i stor grad er tydelig på hva som skjedde 22. juli, og hvem som gjennomførte terrorangrepet, men hvorfor terrorangrepet ble gjennomført er mindre tydelig. En lærebok, *I samme verden*, har forsøkt å skildre hvordan terrorangrepet både er religiøst og ideologisk motivert, samtidig som den stiller spørsmål ved Breiviks psykiske helse. I de andre bøkene finner vi delvis eksempler på at terrorangrepet var ideologisk motivert i samfunnsfagsbøkene og delvis religiøst motivert i religionsbøkene. Religionsbøkene inkluderer at terrorangrepet var ideologisk motivert, mens samfunnsfagsbøkene ikke nevner at religion kan være en bakenforliggende årsak.

Som beskrevet mange ganger i denne studien kan 22. juli tolkes på mange måter og har flere innfallsvinkler enn denne studien har gjort rede for. Det gir også skolen en stor mulighet. 22. juli kan i sin bredde være med på å prege et større tverrfaglig prosjekt. Denne studien viser at dersom vi kombinerer lærebøker fra to ulike fag om det samme tema vil det kunne gi flere perspektiver. En mulighet for undervisning kan dermed være å kombinere enda flere fag i å undervise tverrfaglig om 22. juli. I teorikapittelet redegjorde jeg for Janicke Heldals eksempel på tverrfaglig undervisning i *Demokrati på timeplanen* (2011, s. 109). I hennes eksempel var tematikken røyking av tobakk. Kanskje er denne studien med på å gi et innblikk i at 22. juli bør behandles som et tverrfaglig tema.

Med tanke på at samfunnsfagene og religionsfagene i utgangspunktet er to av de mindre fagene både i grunnskolen og videregående skole vil en tverrfaglig undervisning kunne sørge for at elevene ikke bare får kunnskap om 22. juli, men at de også blir gitt tid til å diskutere og å forstå de bakenforliggende årsakene.

5.1 Forslag til videre forskning

Avslutningsvis vil jeg vise hvordan denne studien i fremtiden kan brukes som utgangspunkt for videre forskning. Denne studiens forskningsdesign gir kun mulighet til å se på innholdet i lærebøkene. Det ville være veldig interessant å se hvordan lærebøkene fungerer i praksis. Det ville vært interessant å undersøke hvorvidt undervisningen på 22. juli lener seg på noen av de samme fortellingene lærebøkene gjøre. Samt å undersøke lærebøkene betydning for lærere i deres forberedelse og planlegging av undervisningen, spesielt i lys av at det er laget flere digitale ressurser spesielt rettet mot undervisning av 22. juli. Min studie kunne vært supplert med intervjuer av lærere og/eller elever, samt observasjoner av undervisningen. Den kunne også blitt supplert ved å sammenligne lærebøkene innhold med de digitale ressursene om 22. juli som er blitt laget av NTNU og det Europeiske Werglandsenteret.

Et annet spennende prosjekt ville vært å se på mulighetene for en bred tverrfaglig undervisning om 22. juli. Da kunne det vært aktuelt å gå inn i læreplanene å se hvordan de ulike fagene best ville kunnet bli brukt til å belyse ulike perspektiver og innfallsvinkler. Det er flere ulike innfallsvinkler på et slikt prosjekt, både lærere og elever kan intervjues og observeres. Samtidig kan det være relevant å se 22. juli undervisning i flere fag enn samfunnsfag og religion for å se om det blir benyttet andre didaktiske innfallsvinkler på tematikken.

6 Referanser

22. juli-senteret. (u.å.). Det offisielle Norges taler etter 22. juli. *22. juli-senteret*. Hentet august 3, 2021 fra <https://22julisenteret.no/ressurs/1263/>
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties ihjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. . *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 85-96.
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016, Februar 28). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, ss. 261-272.
- Aschehoug undervisning. (u.å.). *FOKUS Samfunnskunnskap*. Hentet fra Aschehoug undervisning: <https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/fokus-samfunnskunnskap>
- Aune, J. (2019). *Demokratisk medborgerskap etter 22. juli. En innholdsanalyse av 22. juli-senterets læringsressurser*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bratberg, Ø. (2018). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Cappelen Damm. (u.å.). *Delta! (2020)*. Hentet fra Cappelen Damm: https://www.cappelendammundervisning.no/_delta-2020-9788202656539
- Dahle, M., Haraldsen, M., & Ryssevik, J. (2020). *FOKUS Samfunnskunnskap*. Oslo: Aschehoug.
- Ekroll, H. C., & Melgård, M. (2012, august 24). Enstemmig rett mener Behring Breivik er tilregnelig. *Aftenposten*. Hentet juli 31, 2021 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/6j8L3/enstemmig-rett-mener-behring-breivik-er-tilregnelig>
- Enaasen, B. (2020, desember 4). Lærebøkene som forsvant. *Utdanningsnytt*. Hentet august 3, 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-laereboker-laeremidler/laerebokene-som-forsvant/265019>
- Eriksen, T. H. (2014). Who or What to Blame: Competing Interpretations of the Norwegian Terrorist Attack. *European Journal of Sociology*, ss. 275-294.

- Ezzati, R. T., & Erdal, M. B. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, ss. 363-384.
- Forente Nasjoner. (2019, August 8). *Report of the independent international fact-finding mission on Myanmar*. Hentet 2021 fra <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?LangID=E&NewsID=24991>
- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism. What should be taught in citizenship education and why*. London: Continuum.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hansmark, S. (2021, Juli 05). Unnskyld, AUF. *Vårt Land*. Hentet fra <https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2021/07/05/unnskyld-auf/>
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., & Hove, O. (2020). *Arena 8*. Oslo: Aschehoug.
- Holgersen, T. S., Iversen, M., & Kosberg, E. (2020). *Delta!* Oslo: Cappelen Damm.
- Haakonsen, A., & Hægeland, L. (2021, Juli 23). Abid Raja med knallhardt Listhaug-oppgjør etter 22. juli: - Nører opp under fremmedhat. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/V1rO0p/abid-raja-med-knallhardt-listhaug-oppgjoer-etter-22-juli-noerer-opp-under-fremmedhat>
- Jupskås, A. R. (2012). Reaksjoner, bearbeidelse og forebygging: om veien videre etter 22. juli. I A. R. Jupskås, *Akademiske perspektiver på 22. juli* (ss. 245-253). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan for kristendom, religion, livssyn og etikk (REL01-03)*. Fastsatt som forskrift: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Religion og Etikk (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rel01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv172>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M., & Steineger, A. (2018). *I samme verden*. Oslo: Cappelen Damm.
- Langen, M., & Heltne, L. (2017, juli 16). Rektorene mener skoleøkonomien er blitt dårligere. *Dagens Næringsliv*. Hentet august 3, 2021 fra <https://www.dn.no/politikk/hans-skjaveland/utdanningsforbundet/trond-giske/rektorer-mener-skoleokonomien-er-blitt-darligere/2-1-121421>
- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, ss. 89-106.
- Mejbo, K. (2020, juni 16). Vil ha de samme læremidlene ved alle kommunens skoler. *Utdanningsnytt*. Hentet august 3, 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laeremidler-undervisning/vil-ha-de-samme-laeremidlene-ved-alle-kommunens-skoler/245955>
- Myrvang, S. E., Brenna, J. G., & Røset, H. H. (2019, Mars 15). *Hevder å stå bak angrepet*. Hentet Juli 01, 2021 fra VG: <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/BJAdJ7/hevder-aa-staa-bak-angrepet>
- Nilsen, T. T. (2020, august 4). Får ikke nye papirbøker. *Klassekampen*. Hentet august 3, 2021 fra <https://klassekampen.no/utgave/2020-08-04/far-ikke-nye-papirboker>
- NOU 2012:14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Oslo: Statsministerens kontor.
- Rafoss, T. W. (2015). Meningsløs terror og meningsfylt fellesskap. Stoltenbergs taler etter 22. juli. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(1-2), ss. 6-28.

- Rafoss, T. W. (2016). *Terrorens kulturelle logikk. Det offentlige ordskiftet etter 22. juli*. Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-53885>
- Rønning, M. (2021, April 2). AUF vil ha ny 22. juli-kommisjon. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/auf-vil-ha-ny-22.-juli-kommisjon-1.15431159>
- Salomonsen, J. (2012). Kristendom, paganisme og kvinnefiendskap. I (. Anders Ravik Jupskås, *Akademiske perspektiver på 22. juli* (ss. 103-114). Oslo: Akademika forlag.
- Salomonsen, J. (2015, September 15). Graced Life After All? Terrorism and Theology on July 22, 2011. *Dialog. A journal of theology*, ss. 249-259.
- Schaubert, V. (2021, januar 7). Vi må snakke om 22. juli. *NRK*. Hentet april 13, 2021 fra https://www.nrk.no/skole/22.-juli-i-undervisning-om-retorikk_-drofting-og-kritisk-tenkning-1.15248724
- Selander, S. (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel - perspektiv og forskning. I S. 15/2003, *Läromedel - specifikt* (ss. 181-257). Hentet fra <https://www.regeringen.se/49b71e/contentassets/67f8c3d1db4f4b4db39716e40e9792dd/sou-200315-laromedel-specifikt-bilagor>
- Sitter, N. (2021, Juli 8). Terrorisme. *Store norske leksikon*. Hentet juli 20, 2021 fra <https://snl.no/terrorisme>
- Skjetne, O. L., Silseth, I., Nærum, A. R., Myrvang, S. E., Haugan, B., & Andreassen, T. (2019, mars 15). Ap-topper ber om et oppgjør med høyreekstreme holdninger i Norge. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/A26krM/ap-topper-ber-om-et-oppgjoer-med-hoeyreekstreme-holdninger-i-norge>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og Etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Solstad, M. H. (2016). *Mening i det meningsløse. En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen*. Universitetet i Oslo: DUO. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-56188>

- Solvang, T. M. (2018, juli 22). Sanner:- Nå skal 22. juli omtales i norske læreplaner. *NRK*, ss. https://www.nrk.no/norge/sanner_-_na-skal-22.-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822. Hentet april 4, 2021 fra https://www.nrk.no/norge/sanner_-_na-skal-22.-juli-omtales-i-norske-laereplaner-1.14133822
- Stavanger Aftenblad. (2021, februar 5). Traumet 22. juli. *Stavanger Aftenblad*. Hentet april 7, 2021 fra <https://www.aftenbladet.no/meninger/leder/i/AIEeaA/traumet-22-juli>
- Stensland, M., & Dragset, S. S. (2020, oktober 25). Bærum-skoler velger Ipad fremfor nye bøker. *Aftenposten*. Hentet august 3, 2021 fra <https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/Kyy345/baerum-skoler-velger-ipad-fremfor-nye-boeker>
- Storaas, I. H. (2020, August 27). Dømt til livstid for moskeangrepene på New Zealand - Dine handlinger var umenneskelige. *VG*. Hentet Juli 01, 2021 fra <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/P9Wqp0/doemt-til-livstid-for-moske-angrepene-paa-new-zealand-dine-handlinger-var-umenneskelige>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, ss. 121-129.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Syed, H. A. (2019). *Terrorhendelsen 22. juli. En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli samfunnsfagene*. Universitetet i Oslo: DUO. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-73697>
- Sæther, E. (2021). Discussing controversial issues. Exploring the role of agonistic emotions. *Democracy & Education*, ss. 1-9.
- Sørensen, Ø. (2012). Bare en gal manns verk? I S. (. Indregard, *Motgift: Akademisk respons på den nye høyreekstremismen* (ss. s. 42-56). Oslo: Flamme forlag; Forlaget Manifest.
- Sørensen, Ø. (2012). En totalitær mentalitet: det ideologiske tankegodset i Anders Behring Breiviks manifest. I A. R. Jupskås, *Akademiske perspektiver på 22. juli* (ss. 103-114). Oslo: Fagbokforlaget.

Von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision.
British journal of religious education, ss. 400-410.

Wiik, P., & Waale, R. B. (2013). *RLE-boka*. Oslo: Cappelen Damm.

Wiik, P., & Waale, R. B. (2016). *KRLE-boka*. Oslo: Cappelen Damm.

Waale, R. B., Dølplads, H., & Wiik, P. (2017). *KRLE-boka 8-10 BASIS*. Oslo: Cappelen Damm.