

Etter terroren kom til Norge
– 22. juli i klasserommet

OsloMet – storbyuniversitetet

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag

SKUT5910

Janne Hafslund

Kandidatnummer: 940

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

15. mai 2018

FORORD

Til Eirik og Magnus – for en fremtid i et trygt, godt og inkluderende samfunn.

Jeg vil starte med å takke veilederen min, Marlen Ferrer som har bidratt med oppfølging, (raske) tilbakemeldinger og veldig gode råd underveis i prosessen.

Videre vil jeg rette en stor takk til ansatte ved 22. juli-senteret; Anne Lene Andersen som møtte min forespørsel om samarbeid på en positiv måte, Christina Marwold som svarte på de praktiske spørsmålene mine som dukket opp mot slutten og Anne Talsnes for tilrettelegging for samarbeid og oppfølging underveis i prosjektet, og for å ha skaffet informanter ved 22. juli-senteret. Takk også til øvrige ansatte ved senteret som har hjulpet meg gjennom prosessen.

Jeg har satt svært stor pris på hjelpsomheten jeg har blitt møtt med av mine informanter. De har stilte opp i intervjuer med åpenhet og engasjement.

En stor takk går til Hans-Martin Frydenberg Flaatten for korrekturlesing.

Til slutt må jeg takke min egen personlige «biveileder» og samboer Axel Mjærum for å ha støttet, tipset, backet, lest, snakket om, hjulpet og diskutert oppgaven min gjennom hele prosessen, fra den lille spede ideen til en ferdig masteroppgave.

Oslo, 11. mai 2018

Janne Hafslund

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	4
Innledning.....	5
1. Prosjektets forskningsspørsmål, oppbygning og bakgrunn.....	7
1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.2. Oppgavens oppbygging	9
1.3. Holocaust og 22. juli – likheter og ulikheter.....	10
1.4. Fagdidaktisk relevans	11
1.5. Tidligere forskning rundt temaet	13
1.6. 22. juli i lærebøker.....	16
1.7. 22. juli-senteret	17
1.7.1. Hva skal vi lære bort om 22. juli?	19
2. Teoretisk rammeverk.....	22
2.1. Å forklare hendelser i samfunnet.....	22
2.1.1. Forklaringstyper	22
2.1.2. Metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism.....	23
2.2. Dramatiske historiske hendelser	24
2.3. Holocaust, fra aktør- til strukturfokus.....	25
2.3.1. Nazist-toppene har skylden	25
2.3.2. Strukturer og sosiale fenomener i samfunnet som forklaringer på holocaust	26
2.4. 22. juli: Kun «en gal manns verk»?	27
2.4.1. Individet Anders Behring Breivik	27
2.4.2. Strukturer og sosiale fenomener i samfunnet som kan forklare 22. juli	27
2.5. Samfunnets overordnede fellesskapsdiskurs.....	30
2.6. Minner og traumer i historiske narrativ:	32
2.6.1. Kommunikativt og kulturelt minne	32
2.6.2. Aleida Assmanns fire minneformater	32
2.6.3. Historiske minner og traumer	33
2.6.4. Bearbeiding av historiske traumer	34
2.6.5. Narrative forkortelser	36
2.7. Teori – et sammendrag	37
3. Metode.....	38
3.1. Valg av metoder.....	38
3.2. Det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet.....	39
3.2.1. Intervjuguiden	40
3.2.2. Informantene – utvalg og rekruttering	40
3.2.3. Gjennomføringen av intervjuene.....	45
3.2.4. Transkribering av intervjudata	46
3.2.5. Gjennomgang og kategorisering av intervjudata	47

3.3.	Gjennomgangen av elevutstillingene	48
3.3.1.	Forberedelser.....	49
3.3.2.	Gjennomgang og kategorisering av elevutstillingene	49
3.3.3.	Svakheter med bildematerialet	52
3.4.	Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning	53
3.4.1.	Pålitelighet	53
3.4.2.	Gyldighet	53
3.4.3.	Generalisering	54
3.5.	Etiske retningslinjer	55
4.	Empiri - elevutstillinger og lærerintervjuer: analyse og drøfting.....	56
4.1.	Elevutstillingene: Den sterke samholdsdiskursen.....	56
4.2.	Lærerintervjuene: analyse og drøfting	61
4.3.	Lærerintervjuene: Harmoni, samhold og kjærlighet?	62
4.4.	Elevenes forkunnskaper	64
4.5.	Lærebokens rolle	66
4.6.	Hvordan forklare 22. juli-terroren?.....	67
4.6.1.	Fokus på gjerningsmannen.....	68
4.6.2.	Strukturer og sosiale fenomener – et mangfold av forklaringer og kontekster	70
4.6.3.	22. juli og annen terror	73
4.6.4.	Ekstremisme og polarisering	75
4.6.5.	Den utfordrende ytringsfrihet.....	77
4.6.6.	Samfunnets sikkerhet og beredskap	78
4.6.7.	Oppsummering: Hvordan forklare 22. juli-terroren?	79
4.7.	Minner og traumer i historiske narrativ	79
4.7.1.	Individuelt og sosialt minne	80
4.7.2.	Bearbeiding og representasjon	83
4.7.3.	Frykten for å glemme	86
4.8.	Bearbeiding av minner og traumer i historiske narrativ	88
4.8.1.	22. julis plass i fremtidens skole	88
4.8.2.	Skolens bearbeiding av en katastrofal historisk krise	90
4.8.3.	22. juli-senterets rolle.....	93
4.8.4.	22. juli og læreplanen.....	94
5.	Studiens hovedfunn	96
6.	Konklusjon og veien videre.....	99
	Litteraturliste	102
	VEDLEGG 1: Samtykkeerklæring for deltakelse i intervju	107
	VEDLEGG 2: Intervjuguide lærere på 22. juli-senteret	108
	VEDLEGG 3: Intervjuguide lærere utenom 22. juli-senteret	110
	VEDLEGG 4: Tilbakemelding NSD.....	113

Sammendrag

Mastergradsprosjektet *Etter terroren kom til Norge* har hatt som mål å undersøke hvordan 22. juli-angrepene formidles i norsk skole i dag. Studien tar utgangspunkt i forskning på hvordan ettertiden har forholdt seg til holocaust og andre dramatiske hendelser i historien, samt tidligere studier i bruken av 22. juli i læringsøymed. Denne kunnskapen har blitt sammenholdt med kvalitative intervjuer med lærere på ungdoms- og videregående skole i 2017 og 2018, og analyser av elevarbeider som har blitt produsert i forbindelse med 22. juli-senterets undervisningsopplegg: *Hva skal vi lære bort om 22. juli?* i 2016 og 2017.

Tidligere forskning har konkludert med at terrorangrepene i liten grad ble grundig formidlet i skolen frem til 2016. Min studie viser at dette nå er i endring. Lærerne jeg intervjuet har kunnet fortelle at de nå så at tiden var mer moden for å behandle 22. juli mer inngående. Delvis i strid med tidligere forskning viser også mitt arbeid at lærerne fokuserer på de politiske aspektene ved terroraksjonene og utfordringer i det norske samfunnet, fremfor en undervisning dominert av en samholds- og fellesskapsdiskurs. Samtidig legges det i liten grad vekt på gjerningsmannen i undervisningen, på tross av at mange elever er opptatt og fascinert av Anders Behring Breivik. Endringene som har skjedd i forhold til 22. juli i skolen har med dette klare paralleller til hvordan tidsdimensjonen har påvirket forskningen og undervisningen om andre terroranslag og holocaust – avstanden i tid gir rom for en mer omfattende kontekstualisering og mer dyptgripende analyser av hendelsene.

I studien fokuseres det også på det faktum at terrorangrepene ikke nevnes eksplisitt i nåværende læreplan. Konsekvensen er at det i stor grad er opp til den enkelte lærer å avgjøre om, og eventuelt hvordan, 22. juli skal inkluderes som tema. Mine informanter ser gjennomgående dette som en utfordring og fremhever at det som skjedde er sentrale hendelser i norsk historie. Det kan følgelig fremholdes at skolen utvilsomt har en nøkkelrolle i kunnskapsformidlingen og bearbeidningen. Dersom de som styrer skolen ikke tar denne oppgaven på alvor risikerer man at 22. juli nærmest blir glemt av kommende generasjoner, og at man ikke trekker lærdom av det som skjedde.

Innledning

Jeg tror at det blir glemt rett og slett. Datoen vil jo alltid være. Det vil være en markering den datoen, men det er jo på sommeren. Hadde det vært i løpet av et skoleår ville man kanskje sånn som med FN; det er jo naturlig å ta det opp når dagen kommer. Hadde det vært i løpet av skoleåret, ville det kanskje vært mer naturlig å prate om det hvert år også. Men i og med at det skjer på sommeren så blir det fort glemt.

Lærer i ungdomsskolen om 22. juli i fremtidens skole

22. juli 2011 ble Norge rammet av alvorlig terror. I dagene etterpå, stilte mange seg spørsmålet om hva slags samfunn vi ville få i tiden fremover. Det ble hevdet at hendelsene var så store og skjellsettende at Norge som nasjon ville bli forandret for alltid. De påfølgende minnemarkeringene, og ikke minst det storstilte «rosetoget», i Oslo 25. juli 2017, der anslagsvis 200 000 mennesker deltok (Stang & Ryste, 2017), førte til et håp om at nå var det norske samfunnet på vei mot noe nytt. I all dramatikken var det mange som tenkte at hendelsene ville bidra til et samfunn med større samhold og fellesskap (Stang & Ryste, 2017), der enigheten om bekjempelse av ytterliggående holdninger ville gå på tvers av alle religioner og politiske partier i tiden som kom. Samtidig var det nok mange som mente at temaet snarest måtte få en plass i skolenes læreplaner.

Barna som ble født dette året, 2011, begynte på skolen i august 2017. Disse barna trer inn i en skole der lærere kvier seg for å behandle 22. juli-terroren (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269). Barna vil ikke ha egne minner om hendelsene, og de vil alltid kun være historie for dem.

I og med at disse hendelsene fant sted for relativt kort tid siden, vil elever i skolen ha ulik innsikt i og kunnskap om det som skjedde. Eldre elever kan kanskje selv erindre selve dagen og tiden som fulgte. De yngre elevene vil kanskje bære med seg fortellinger fra foreldre og familie fra denne dagen, og ha egne historier med seg inn i skolen. Noen kan også ha opplevd å være berørt ved at familiemedlemmer stod midt oppe i terrorhendelsene 22. juli 2011. Den historien som fortelles om terroren i dag, vil være en annen enn den som fortelles om 10, 20 eller 50 år.

Nærheten til hendelsene har frem til nå påvirket formidlingen av det som skjedde. For mange lærere og skoler er begivenhetene fortsatt så nær i tid, at følelser og sorg har tatt overhånd, og formidlingen har blitt vanskelig (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). Den økende avstanden i tid vil imidlertid etter hvert kunne skape en distanse, slik at det blir lettere å omtale temaet og følgelig også å sette 22. juli på skolens planer.

Hovedmannen bak 22. juli-hendelsene, Anders Behring Breivik, hadde i forkant av terrorangrepene forfattet og publisert sitt eget manifest. Her har han klippet og limt sammen sin

egen «sannhet» (Kjos, 2013). Ulike «sannheter» florerer på nettet og en viktig jobb for skolen vil derfor være å kunne sette de oppvoksede generasjonene i stand til å vurdere og avkle falske historier og konspirasjonsteorier når de møter dem. Det å kunne vurdere ulike kilders sannhetsgehalt vil således være en viktig egenskap, da unge vil kunne gjenfinne fortellinger fra 22. juli som strider imot den offentlige kollektive fortellingen om samme dag. Det å kjenne til hvordan ulike narrativ oppstår i ulike kontekster er viktig lærdom i grunnskolen (Syse, 2011 (a), s. 28). Anders Behring Breivik har støttespillere og sympatisører i mange land som ikke ser på hendelsene som terror, men som en kamp mot de som er med på å ødelegge vestlig kultur (Rachline & Ask, 2017).

1. Prosjektets forskningsspørsmål, oppbygning og bakgrunn

I tiden etter 22. juli 2011 har det vært lite fokus fra utdanningsmyndighetene på hvordan terrorhendelsene burde behandles i skolen (Anker & Von der Lippe, 2015, s. 86).

Undersøkelser har avdekket at skolen i liten grad arbeider med temaer som 22. juli-terroristens handlinger, ideologi og politiske motiver, og at det som skjedde i liten grad settes inn i en større kontekst knyttet til terror og liknende aksjoner ellers i verden på 2000-tallet (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Dersom man ikke behandler et slikt tema i skolen kan det kanskje være mer tilfeldig hvilke kilder til kunnskap om temaet unge vil forholde seg til (Syse, 2011 (a), s. 42).

1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

22. juli og skolen har vært temaer hos enkelte skoleforskere og i enkelte mastergradsoppgaver i tiden etter 2011 (se punkt 1.5). Et av de mest markante funnene i disse studiene er at 22. juli i begrenset grad har blitt gjort til tema i skolen, og at det er litt tilfeldig om lærere har det som en del av undervisningen eller ikke (Knapstad, 2012; Anker & von der Lippe 2015; Nilssen, 2015; Anker & von der Lippe 2016; Solstad 2016; Åsende, 2016). I studiene fremheves det også at mange lærere opplever at hendelsene fortsatt er svært nær i tid, og at emosjonene er så dominerende at de kvier seg for å behandle temaet i skolen.

Hvorfor er det slik at tidligere studier har vist at lærere unngår 22. juli som tema, og hvorfor fremstår undervisningen om 22. juli som så tilfeldig? Stemmer disse funnene fortsatt, eller er noe endret? Kan man finne paralleller til hvordan slike dramatiske historiske hendelser blir behandlet i tiden rett etter de har skjedd? Følger behandlingen av 22. juli i samfunnet et klassisk forløp i forhold til at man trenger en analytisk distanse (i tid) før man kan behandle, tematisere og ikke minst bruke det som skjedde aktivt i læringsøyemed? Underkommunisering av dramatiske begivenheter i nær fortid er ikke et unikt fenomen. Andre slike hendelser har blitt behandlet på lignende måte i den nære ettertiden. Et av de tydeligste eksemplene på dette er hvordan holocaust ble lite omtalt i forskning og litteratur i årene rett etter andre verdenskrigs (Wieviorka, 2006, s. 120).

Hvor lang tid trenger man før man kan analysere det som skjedde på et overordnet plan? Dersom man ber den voksne norske befolkningen fortelle om egne minner knyttet til 22. juli, vil nok de fleste kunne gjenfortelle ganske detaljert hvor de var, hva de tenkte og hva de følte rundt angrepene. Vi kunne følge dramatikken direkte i mediene og den ble en del av vårt subjektive liv der og da. Dette minnet er det kulturviter Aleida Assmann har kalt et kommunikativt minne, et minne som snakker til oss direkte som en del av levd liv (Lenz og

Nilssen, 2012, s. 11–12). Samtidig ble det som skjedde en del av et kollektivt minne, et minne som ble delt av en hel nasjon (Assmann, 2006, s. 223). Som forskning på temaet har vist, har lærere frem til nå opplevd at 22. juli fortsatt er nært i tid, kanskje nettopp fordi de har egne sterke minner, følelser og opplevelser fra dagen. De som er nærmest de traumatiske begivenhetene vil ha det sterkeste minnet (Kverndokk, 2011, s. 150). I skolen kan man se at det har oppstått et taust rom der man ikke omtaler 22. juli i særlig stor grad. Kanskje er denne tausheten helt naturlig? Etter som tiden går vil 22. juli komme på stadig større avstand. Kanskje er det slik at man er inne i et vakuum, et sted mellom nyhet og historie.

Hvordan påvirker så slike minner og traumer de historiske analysene? Er det først når man har distansert seg i tid fra dramatiske historiske begivenheter, man kan bevege seg fra å kun fokusere på de historiske aktørene til også å se det som skjedde i et større perspektiv?

Jeg har som mål å utvide kunnskapen på dette feltet. Gjennom å intervju et utvalg lærere både i ungdoms- og videregående skole om deres bruk av 22. juli-terroren i undervisningssammenheng, vil tematikken kunne belyses bredt. Spennvidden i utvalget vil videre kunne oppnås ved å både ha samtaler med lærere som besøker 22. juli-senteret med elever, og et utvalg samfunnsfaglærere uten konkrete planer om å besøke senteret. Ytterligere empiri vil hentes fra elevutstillinger som er produsert i forbindelse med skolebesøk ved 22. juli-senteret.

Prosjektet tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan formidles 22. juli i skolen i dag?

Denne problemstillingen er svært bred, og en avgrensning er derfor nødvendig. Prosjektet har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål som jeg møter empirien min med:

- Hva mener elevene det er viktig å lære bort om det som skjedde 22. juli?
- Hvilke forklaringer på terrorhendelsene fokuserer lærerne på?
- Hvordan fremstilles 22. juli i skolen, og hva påvirker denne fremstillingen?
- Hvordan påvirker lærernes egne minner og traumer knyttet til 22. juli de historiske analysene i skolen?
- Hvilken rolle spiller, eller bør skolen spille, for å bearbeide hendelsene 22. juli inn et meningsfullt narrativ?

I teksten har jeg brukt noen begreper om hverandre. Begrepet «22. juli» har bitt seg fast med en felles, kollektiv forståelse av hva uttrykket betyr. Det er ikke nødvendig å utdype hva som ligger i begrepet eller hvilket år det er snakk om. Videre blir det som skjedde 22. juli 2011 omtalt både som terror, hendelser, aksjoner, angrep og anslag. Jeg har valgt å bruke ulike

begreper for å variere språket. Begrepene inkluderer da både bomben i regjeringskvartalet og skytingen på Utøya.

22. juli-senteret står sentralt i mitt prosjekt. Det er her jeg har funnet deler av empirien som danner grunnlaget for prosjektet; elevutstillinger og lærerintervjuer. 22. juli-senteret ligger per i dag i høyblokk i regjeringskvartalet, i sentrum av der bomben gikk av 22. juli 2011.

Beliggenheten gir senteret status som minnested. Jeg er bevisst senterets rolle som dette, men har ikke valgt å legge vekt på det i særlig grad i min oppgave, da jeg mener at det ikke er relevant for mitt forskningsområde. Det er også viktig å understreke at dette ikke er et prosjekt som har til hensikt å evaluere den utstillingen, eller det undervisningsopplegget 22. juli-senteret har. Jeg har ikke tatt høyde for å måle noen effekt av 22. juli-senterets rolle i bearbeidelsen av 22. juli, ei heller har jeg fokus på pedagogikk knyttet til museer som læringsarenaer.

1.2. Oppgavens oppbygging

I det videre arbeidet vil jeg først beskrive hvordan holocaust tenkes brukt som en inngangsport til mitt videre prosjekt. Deretter vil jeg knytte temaet for mitt prosjekt til relevante deler av fagdidaktikken. For å sette prosjektet mitt inn i en bredere faglig kontekst, vil jeg i dette innledende kapitlet gjøre rede for tidligere forskning som er gjort på temaet i forhold til skolen. Jeg beskriver også kort noen eksempler på hvordan 22. juli har blitt presentert i lærebøker som brukes i skolen, og avslutter dette kapitlet med å presentere 22. juli-senteret. Senteret er sentralt for innhenting av empiri, både gjennom lærerintervjuer og studier av elevutstillinger, og jeg ser det derfor som nødvendig å beskrive både utstillingen og undervisningsopplegget mer inngående.

I neste kapittel vil teorien som danner rammeverket for prosjektet presenteres.

Påfølgende kapittel, metodekapitlet, presenterer metodetilnærmingen jeg har valgt. Her beskriver jeg mer konkret metodevalgene jeg har gjort, og selve prosessen med å samle inn data. Studiens pålitelighet, gyldighet og generalisering presenteres og diskuteres også her.

I kapittel 4 presenterer og analyserer jeg funnene jeg har gjort. Først har jeg valgt å presentere funnene fra elevutstillingene, for deretter å trekke disse inn i presentasjonene av funn jeg har gjort i intervjuene, og disse diskuteres og tolkes så i lys av hverandre, tidligere forskning og aktuell teori.

I kapittel 5 og 6 oppsummerer jeg hovedfunnene jeg har gjort underveis og antyder noen konsekvenser og betydningen av det jeg har funnet i forhold til temaets plass i skolen fremover. Her presenterer jeg også noen ideer til videre forskning.

1.3. Holocaust og 22. juli – likheter og ulikheter

Terrorangrepene i Norge 22. juli 2011 var en skjellsettende og særegne begivenheter i vår tids historie (Ottosen & Bull, 2012, s. 246) på liknende måte som holocaust var. Det dramatiske og traumatiske aspektet ved de to historiske fenomenene åpner for å sammenligne dem. Med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene ønsket jeg å bruke holocaust som inngang til mitt prosjekt. Det er relevante og interessante paralleller til holocaust i litteratur, forskning og formidling etter 1945. I antologien *Fortiden i nåtiden* (Lenz & Nilssen, 2011) har jeg funnet svært mange interessante perspektiver som jeg har trukket med meg inn i min studie. Antologien omhandler andre verdenskrig og hvordan dette temaet skal forstås, og ikke minst formidles til kommende generasjoner. Samspillet mellom fortiden og nåtiden, bearbeidelse av emosjonelle og historiske minner, og formidling av disse temaene er sentrale i boken.

Samtidig vil jeg påpeke at de to historiske fenomenene, 22. juli og holocaust er ulike. Under holocaust fant man en stat som systematisk ønsket å utrydde alle medlemmer av en folkegruppe, inkludert eldre, kvinner og barn. Andre verdenskrig og jødeutryddelsen rammet flere land, både der forfølgelsene fant sted, men satte også spor i land som tok imot flyktninger. Tidshorizonten er også langt større da holocaust strakk seg over flere år. De historiske etterdønningene og ringvirkningene har vært enorme for eksempel med tanke på opprettelsen av staten Israel.

Jeg ønsket i min studie å se nærmere på noen av mekanismene som har blitt brukt til å forklare holocaust, og minnet etter andre verdenskrig. Jeg ønsket å se om disse mekanismene er mer universelle, der vi kan finne likhetstrekk i fremstillingen av holocaust og 22. juli-terroren i skolen.

Når man skal forsøke å analysere og søke ny kunnskap om dramatiske begivenheter er det vanlig at man søker kunnskap og tolkningsverktøy i tidligere hendelser (Alm, 2009, s. 267). En slik tilnærming ble også gjort for eksempel i USA i tiden etter 11. september 2001 (Alm, 2009, s. 268). For amerikanerne var andre verdenskrig levende i folks kollektive minne gjennom alle de tallrike fortellingene, filmene, romanene og TV-seriene som hadde omhandlet nettopp dette temaet, og det ble naturlig å søke kunnskap i de dramatiske hendelsene fra denne krigen etter 11. september-terroren. Så lenge man er klar over at de ulike historiske begivenhetene eller prosessene ikke er nøyaktig like, er det fullt mulig å sammenligne dem (Kvande & Naastad, 2013, s. 119).

1.4. Fagdidaktisk relevans

Skolens mandat er beskrevet i opplæringsloven. Denne sier at skolen blant annet har i oppgave å gi elever historisk og kulturell innsikt. Grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon som nestekjærlighet, solidaritet, tilgivelse og likeverd skal prege skolen, og opplæringen skal fremme demokrati og kritisk tenkning (Opplæringslova, 1998, §1-1). Kulturelt mangfold og respekt for enkeltmenneskers overbevisning er også viktig, sammen med kjennskap til den nasjonale kulturarven.

Hendelsene 22. juli 2011 er ikke spesifikt nevnt i gjeldene læreplan (Anker & von der Lippe, 2016, s. 270), men de kan danne utgangspunkt for undervisning i for eksempel internasjonale forhold, demokrati, medborgerskap, menneskerettigheter, politikk, terror, ekstremisme, religion, etikk, sosiologi, kildekritikk, ytringsfrihet, medier og etikk, historiebruk/minnekultur og den norske rettsstaten.

I 2013 kom en revidert utgave av læreplan i samfunnsfag og her kunne man finne en begrepsendring. I planen før 2013 fant man følgende læreplanmål etter Vg1/Vg2; *gjere greie for kva som kjenneteiknar internasjonal terrorisme og reflektere over årsaker til terrorisme* (Utdanningsdirektoratet, 2010). Etter revisjonen var dette endret til; *diskutere kjenneteikn på og årsaker til terrorisme* (Utdanningsdirektoratet, 2013 (a)). Endringen kan indikere et ønske om å inkludere, i alle fall i større grad åpne opp for å inkludere, 22. juli-hendelsene i skolen, og at utdanningsmyndighetene har tatt innover seg at terrorismen ikke bare er et internasjonalt fenomen.

22. juli-senteret henviser på sine nettsider til flere ulike mål i læreplanen der 22. juli kan være aktuelt å bruke som tema. Det er for mange til å presentere her, men jeg velger å presentere noen av de som er knyttet til avslutningen av 10. trinn og fagene historie og samfunnskunnskap (22. juli-senteret, udatert (c)):

Historie

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv
- drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar

Samfunnskunnskap

- gjere greie for politiske institusjonar i Noreg og deira rollefordeling og samanlikne dei med institusjonar i andre land

- gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen
- gje døme på korleis eit lovbrøt er behandla, diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet og forklare korleis rettsstaten fungerer
- gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme
- gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn

I mitt prosjekt trekker jeg paralleller mellom to ulike historiske hendelser. Læringsmålet for historie på 10. trinn; *drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv* (Utdanningsdirektoratet, 2013 (b)) åpner opp for å trekke denne sammenligningen også inn i klasserommet. Både for holocaust og 22. juli har ideologi spilt sentrale roller. Minoritetsforsker Cora Alexa Døving (2011, s. 239) fremhever viktigheten av å tolke en historisk hendelse før man kan si at man kan bruke den for å lære noe av den.

Historiske begivenheter finner sted og oppleves der og da i fortiden og overføringsverdien til nåtiden er ikke gitt. Hun knytter båndene mellom å lære om antisemittisme i historien til å arbeide med stereotypier og minoriteter i vår tid. På samme måte kan man jobbe med Breiviks ideologiske material knyttet mot samme holdninger blant andre personer, men også knyttet mot ytterliggående politiske meninger på motsatt side, med paralleller til for eksempel ekstrem islam eller venstreradikalisme. Samtidig er det viktig å være bevisst på at man ikke kan trekke helt direkte paralleller mellom hendelser som har likhetstrekk i historien. De ulike hendelsene og ideene bak oppstod i en kontekst, og er preget av den tiden de oppstod i (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12).

Demokratiopplæringen har en helt tydelig forankring i historiefaget, og demokratiets fremvekst og liv i det moderne samfunnet kan ikke forstås uten en historisk forankring (Kvande & Naastad, 2013, s. 107). Dette argumentet knytter samfunnskunnskapen og historien tett sammen i skolen. For den demokratiske deltakelsen i Norge kan man nærmest se på det som en utfordring at vi ikke engasjerer oss; vi har alle grunnleggende behov dekket og ingen definert fiende som truer vår eksistens direkte per i dag. Faren for at mange ender opp som passive tilskuere er stor under slike forhold (Kvande & Naastad, 2013, s. 118–119). I tiden etter 22. juli var det omfattende diskusjoner rundt vårt felles ansvar for å møte rasistisk hatprat med motargumenter i debattfora på internett. I sin nyttårstale i 2012 lanserte daværende statsminister Jens Stoltenberg begrepet «digitale nabokjerringer» med en oppfordring til alle om å stå opp mot slikt hatprat (NRK, 2012). Selv med sterke oppfordringer fra offentlig ledelse om å ta til motmæle mot slike ytringer, ender mange opp med å ikke engasjere seg eller gjøre

noe (Kvande & Naastad, 2013, s. 118). Historiefaget er svært godt egnet til å diskutere og tematisere denne passive tilskuerholdningen (Kvande & Naastad, 2013, s. 119), og slik kan historiske hendelser og prosesser knyttes opp til dagsaktuelle temaer og aktivt medborgerskap.

22. juli kan altså fungere godt som illustrerende eksempel i en slik sammenheng.

Historieformidling har alltid hatt en viktig rolle i oppdragelsen av nye generasjoner og gjennom å kjenne vår nasjonale kulturarv ønsker man å innlemme nye medlemmer i samfunnsfellesskapet (Lenz & Nilssen, 2011, s. 22).

Skolens læreplaner skal fornyes. Sten Ludvigsen har ledet et utvalg («Ludvigsenutvalget») som i 2015 kom med forslag om hvordan fremtidens skole bør se ut (NOU 2015:8, 2015). En av anbefalingene utvalget kom med er at elever skal inneha samhandlingskompetanse (NOU 2015:8, 2015, s. 29–30). I dette ligger det blant annet at elever skal øves i å ytre egne meninger, respektere andres argumenter, ta ansvar, evne å se saker fra ulike perspektiver, demokratisk kompetanse og aktivt medborgerskap. I Stortingsmelding 28 (2015-216) følger Kunnskapsdepartementet opp Ludvigsenutvalgets anbefalinger. Tverrfaglighet fremheves her, og et av temaene som departementet fremmer som viktig er «demokrati og medborgerskap» (St.meld. 28 (2015–2016), 2016, s. 38). Det tverrfaglige emnet inkluderer alles ansvar som demokratiske medborgere, der vi skal bidra og delta i det politiske fellesskapet og slutte opp om demokratiske prinsipper (St. meld. 28 (2015–2016), 2016, s. 38). I et slikt tverrfaglig tema vil 22. juli kunne ha en naturlig plass, en tverrfaglighet jeg også har fremhevet tidligere i dette kapitlet, og fremtidens skole lukker absolutt ingen dører for dette potensialet. 22. juli som tema i fremtidens skole er både aktuelt i ulike fag, samtidig som det kan knytte ulike fag sammen i større temaer.

Departementet drøfter også fagenes innholdsorientering, blant annet med utgangspunkt i ønsker fra enkelte fagmiljøer om at nye planer bør ha sterkere vekt på konkrete læringsmål, samtidig som flere etterspør slike mål på alle trinn (St. meld. 28 (2015–2016), 2016, s. 42–45). Dersom innholdsorienteringen blir tydeligere i fremtiden, frykter departementet at dette kan gi skoler og lærere mindre fleksibilitet og større utfordringer med å tilpasse planer lokalt og til hver enkelt (St. meld. 28 (2015–2016), 2016, s. 42–45). Om 22. juli får en konkret plass i de nye læreplanene er så langt ikke avklart.

1.5. Tidligere forskning rundt temaet

Sommeren 2017 markerte man at det var gått seks år siden anslagene mot regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011. Hendelsene har ført til utallige litterære utgivelser i form av romaner, avisartikler, offentlige rapporter, forskningsrapporter og akademiske artikler både innenlands

og i utlandet, og flere vil komme. I disse utgivelsene har ulike sider ved terroren blitt omtalt og studert. Man har forsket på alt fra sikkerhet og beredskap, minnesteder, minnematerialet, musikk- og sanger, traumer og byråkratiets rolle i etterkant. Noen har også sett på 22. juli-angrepene og deres plass i skolen.¹

Allerede våren 2012 ferdigstilte Ida Knapstad (2012) et masterprosjekt der hun hadde gjort en utforskende studie av hvordan et utvalg lærere i videregående skole brukte hendelsene 22. juli i sin samfunnsfagundervisning. Hun trakk blant annet historiske paralleller til anslagene i USA 11. september 2001. Studien viste at terroren i liten grad ble brukt i samfunnsfagundervisningen hos lærere som ble intervjuet. Hun fant at i det første skoleåret etter angrepene, ble det arrangert minneseremonier. Lærerne svarte videre at de så potensielle emner som kan bli aktuelt å behandle i skolen i fremtiden, men at tiden ikke var moden for å behandle kontroversielle temaer i undervisningen etter så kort tid. Det emosjonelle aspektet var også noe som Knapstad konkluderte med at var for sterkt, og vanskelig å inkludere i egne undervisningsopplegg. Knapstad fant i intervjuer med lærerne at de opplevde at hendelsene fortsatt pågikk og at man ikke var ferdig med dem, eller hadde fått dem nok på avstand. Hun antydte at 22. juli potensielt ville tas opp i større grad i fremtiden når man fikk det mer på avstand. Dersom elevene viste interesse for temaet, behandlet lærerne det ad hoc i klasserommet ved å anerkjenne elevens behov for å bearbeide inntrykk, og få svar på spontane spørsmål som måtte dukke opp.

Maren Strand Nilssen (2015) publiserte våren 2015 en masteroppgave som omhandlet samfunnsfagundervisningens evne til å forebygge ekstremisme. Gjennom kvalitative intervjuer med lærere kom det frem at de hadde ulike innfallsvinkler til temaet, men internasjonal terrorisme var det som gjennomgående ble behandlet. Lærerne så at gjennom å jobbe med ekstremisme i samfunnsfag kunne de inkludere emner som ideologi, ytringsfrihet, kulturforståelse, fordommer, stereotyper, kildekritikk og demokratiforståelse. 22. juli har liten plass i denne studien. To av lærerne uttrykte at de fant det utfordrende å behandle 22. juli i sammenheng med ekstremisme, da de var redde for såre reaksjoner hos elevene. De fant altså temaet sensitivt, og så det som enklere å fremheve ekstremismen hos mer fremmede grupper som Profetens Ummah, en ytterliggående islamistisk gruppering, enn «blant sine egne» (Nilssen, 2015, s. 62). Denne studien blant samfunnsfaglærere er med på å underbygge

¹ I forbindelse med studien har jeg foretatt søk etter litteratur i databaser som Oria, DUO, ERIC, Scopus, Cristin og Idunn, samt søkemotorer som Google scholar. Jeg har anvendt søkeord som «terror», «22. juli» og tilgrensende søkeord knyttet til oppgavens teoretiske og pedagogiske fundament.

oppfatningen av at 22. juli er et følsomt tema i skolen, og at hendelsene ikke har en naturlig plass når ekstremisme står på klassens timeplan. Flere terroraksjoner knyttet til islamisme i Europa de senere årene kan også ha bidratt til at fokuset oftere faller mot ytterliggående islam, enn mot holdninger båret fram av «den norske» terroristen når det er snakk om disse holdningene. Det er verdt å merke seg at utvalget som uttalte seg om 22. juli i skolen var lite og dermed kanskje ikke representativt. Tidsaspektet kan nok engang påpekes; studien ble gjennomført og publisert i 2015, mindre enn fire år etter terroren fant sted, og nærheten til det som faktisk skjedde kan fortsatt ha preget lærerne som deltok.

Madeleine Hesstvedt Solstad (2016) ferdigstilte våren 2016 sitt masterprosjekt «Mening i det meningsløse – En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen». I en kvalitativ studie har hun stilt spørsmålet; *Hvordan bruker et utvalg VGS-lærere terrorhendelsen 22/07 i sin samfunnsfagundervisning?* Hun fant at lærerne hun snakket med brukte 22. juli som en referanse i sin undervisning, der de dro veksler på sine egne minner og opplevelser og slik fungerte som minnebærere. Videre brukte noen lærere det som skjedde som referanse når de underviste om demokratisk medborgerskap, men at det fortsatt var i forholdsvis liten grad.

Siri Harsten Åsende (2016) ferdigstilte også et masterprosjekt våren 2016 innenfor samme tema. Hun gjorde en kvalitativ undersøkelse av ungdomsskolelæreres bruk av 22. juli i demokratiundervisningen. Hun fant heller ikke at 22. juli er et hyppig tema i skolen, men det var nyanser. Når emnet dukket opp, var det knyttet til undervisning om demokrati, terrorisme, ekstremisme og ytringsfrihet. Lærerne i undersøkelsen sa blant annet at de unngikk temaet da det ikke var inkludert i læreboken som skolen brukte. Dessuten påpekte de at pensum i samfunnsfag var stort, og i og med at 22. juli ikke var eksplisitt nevnt i pensum, ble det utelatt. Lærerne lot også være å behandle terroraksjonene for å unngå å skape frykt hos elevene. Videre var de redde for at de ved å undervise om Breiviks tankegods skulle legitimere ideene og gjøre dem mer interessante for elever. Noen lærere mente også at det var litt utypisk å behandle kontroversielle emner i norsk skole. Og til sist; hendelsene opplevdes også av noen som for nære og emosjonelle å ta opp i skolen.

Trine Anker og Marie von der Lippe (2015, 2016), begge knyttet faglig til religionsvitenskap, har også studert bruken av 22. juli i undervisningssammenheng. I to ulike studier undersøkte de henholdsvis 22. juli i skolen fra et elevperspektiv og senere fra et lærerperspektiv. I artikkelen *Når terroren ties i hjel* (2015) har de drøftet elevers oppfatning av 22. juli i lys av hva skolen gjorde i etterkant. Resultatene fra denne studien viste at det rett etter anslagene ble brukt noe

tid til krisehåndtering og sorgarbeid i skolen, men mange elever opplevde at temaer knyttet til 22. juli nærmest var tabu (Anker & von der Lippe, 2015, s. 86). Årsakene til dette ble antydnet å være læreres arbeidspress i forhold til å nå de fastlagte kompetansemålene, lærere kviet seg for å jobbe med kontroversielle temaer i undervisningen, hendelsene ble opplevd av mange som fortsatt å være for nære og følelsesladet til å jobbe med og således sensitive, men også at skolen var sterkt preget av en harmoniserende diskurs som har preget det norske samfunnet etter 2011 (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Anker og von der Lippe reagerer på at 22. juli ikke settes i sammenheng med politiske ekstreme ideer og religiøs ekstremisme. Samtidig uttrykte elevene i undersøkelsen et behov for hjelp til å bearbeide og skape mening i hendelsene.

I sin andre artikkel om 22. juli i skolen *Tid for terror* fulgte Anker og von der Lippe (2016) opp sine funn fra 2015 med vekt på lærernes arbeid med 22. juli-tematikk i skolen. De fant at lærerne følte seg overlatt til seg selv når det gjaldt behandlingen av temaet i. Videre syntes lærerne at temaet var sensitivt, og de ønsket å spare elevene for det følelsesmessige rundt hendelsene. Andre forklaringer var at de ikke ønsket å gi Breivik for mye oppmerksomhet, kravene i læreplanen hindret dem i å behandle temaet da det ikke er nevnt eksplisitt, lærerne følte at de manglet nødvendige kompetanse, og de var redde for å legitimere Breiviks tankegods. Det var et fåtall av lærerne i undersøkelsene som behandlet temaet 5 år etter terroranslagene (Anker & von der Lippe, 2016, s. 269).

Fellestrekk ved studiene som er presentert over er blant annet at funnen tyder på at 22. juli i begrenset grad er et aktuelt emne i skolen, og at det er litt tilfeldig om lærere har det som en del av undervisningen eller ikke. Flere finner at lærere opplever at hendelsene fremdeles er svært nær i tid. Emosjoner er fortsatt dominerende og man kvier seg derfor for å behandle temaet i skolen.

1.6. 22. juli i lærebøker

Enkelte lærebokforfattere har allerede tatt tak i fortellingen om 22. juli. Jeg presenterer her to eksempler, men understreker at det ikke er prosjektets hensikt å analysere lærebøker.

Læreboken *Fokus Sosiologi og sosialantropologi* bruker hendelsene som case i forbindelse med et kapittel som presenterer tenkemåter i sosiologi og sosialantropologi (Granlund & Erdal, 2017, s. 16–32). Boken er ment å dekke målene i læreplanen av 2006 for sosiologi og sosialantropologi for Vg2 og Vg3. Faget inngår i programfaget politikk, individ og samfunn på programområdet for samfunnsfag og økonomi på studiespesialiserende utdanningsprogram.

Kapitlet heter *Forklaringsmodeller*. I gjennomgangen av begrepene individ- og strukturforklaringer, typologier, mikro- meso- og makronivå, harmoni- og konfliktperspektiver og forklaringer som legger vekt på arv og miljø, brukes Anders Behring Breivik og terrorhandlingene som illustrerende eksempel. Som et utgangspunkt for å se 22. juli-hendelsene fra flere sider er utdraget meget godt egnet. På en enkel og forklarende måte peker forfatterne på at årsaker kan ligge både hos individet og i samfunnet individet lever i (aktør/struktur-perspektivet). Boken presenterer potensielle årsaker til det dramatiske som skjedde med utgangspunkt i ulike perspektiver på en ryddig måte i forhold til Anders Behring Breivik. Boken har som nevnt fokus på temaer og modeller hentet fra sosiologi og sosialantropologi, og er altså ikke en historiebok. Kapitlet omhandler kun fremstillinger som kan fortelle mer om årsakene til hendelsene. Det som skjedde på selve dagen og konsekvenser for samfunnet vies lite plass. Teksten er en nøktern og saklig fremstilling med fokus på å forklare Breiviks handlinger. Rosetog og harmonidiskursen i samfunnet presenteres i forbindelse med en redegjørelse av hva som menes med harmoni- og konfliktperspektivet.

Læreboken *Perspektiver* historie Vg2 og Vg3 har også inkludert 22. juli som tema i sin nyeste utgave (Madsen, Killerud, Roaldset, Hansen & Sæther, 2013). Under overskriften «22. juli 2011 – et norsk drama» beskriver de, over to sider, kort det som skjedde. De peker på at man benyttet kjente historiske referanser til tidligere dramatiske hendelser i amerikansk historie for å forsøke å forstå omfanget av det som hadde skjedd her hjemme; terroren 11. september 2001 og skoleskytingen ved Columbine High School i 1999. Under spørsmålet om hvordan dette kunne skje, fremhever boken to forklaringer; manglende sikkerhets- og beredskapsarbeid i samfunnet og Anders Behring Breivik som individ, der de kort sveiper innom kritiske opplevelser i hans oppvekst som sviktende barnevern, men forklarer også at hans omgang med dataspill og påvirkning fra høyreekstreme blogger kan ha påvirket. De avslutter fremstillingen ved å påpeke at man fortsatt sliter med å forstå hva som skjedde.

En utfordring for skolene er at lærebøker gjerne kjøpes inn for å brukes i mange år fremover. Dette betyr at eksempelvis de nyeste lærebøkene, der 22. juli faktisk er tema, først vil tas i bruk i skolen om noen år.

1.7. 22. juli-senteret

22. juli 2015 åpnet 22. juli-senteret i det bombeskadde regjeringskvartalet i Oslo. Hensikten var blant annet å kommunisere terrorhendelsene til kommende generasjoner (Regjeringen, 2015). Ved at det ble etablert av Regjeringen kan det ses på som en del av den offentlige

minnepolitikken etter 22. juli. Senteret gis en rolle i å skape, opprettholde og vedlikeholde minnet om terroren, og blir et sted for å huske, oppleve og lære.

Ved siden av å være en kunnskaps- og formidlingsarena for angrepene, er senteret med på å stedliggjøre historien. Det er plassert der terroren rammet – i regjeringskvartalets høyblokk, og er slik sett også et minnested som kan være arena for å dokumentere, fortolke, forklare og formidle (Nilssen, 2011, s. 68). For skoler som besøker senteret kan det få en liknende rolle som reiser til de tidligere konsentrasjonsleirene etter holocaust har hatt i forhold til å lære om det som har skjedd. Ved å besøke regjeringsbygget slik det fremstår i dag, kan man med egne øyne bevitne skader som har oppstått på bygget og området rundt.

22. juli-senteret har etablert en utstilling med det de mener det er viktig å fremheve av det som skjedde i forbindelse med terroren. De kan ha noen motiver og gjøre utvalg som andre igjen kanskje ville ha gjort annerledes. De som etablerer minnesteder, læringsentre og museer kan ha ulike motiver for de valgene de gjør (Novick, 2015, s. 48). Det narrativ som blir presentert representerer ikke nødvendigvis alles – fellesskapets – entydige syn (Novick, 2015, s. 51).

Utstilling er lagt opp slik at det første rommet man kommer til er et rom som kalles minnerommet. Her henger portrett-fotografier av de fleste av ofrene fra både regjeringskvartalet og Utøya. Noen flater er blanke og representerer ofre der de pårørende ikke har ønsket at bilde skulle henge i 22. juli-senteret.

Neste rom man ankommer viser en overvåkningsfilm fra regjeringskvartalet i minuttene før bomben sprenget. På filmen kan man se gjerningsmannen komme kjørende, parkere bilen og gå vekk. Deretter går filmen i svart i noen sekunder for så å vise åstedet noen minutter etter at bomben har detonert. Man ser altså ikke selve eksplosjonen. Det tredje rommet man kommer til er det største. Her kan man gjennom et lite vindu kikke ut på plassen der bombebilen ble parkert før den sprenget. Videre presenterer senteret en tidslinje over de faktiske hendelsene med klokkeslett. Denne illustreres med bilder fra både fra Oslo og Utøya, i tillegg til Twitter-meldinger som omhandler det som skjedde.



Figur 1: 22. juli-senterets tidslinje. Foto: Janne Hafslund.

Disse er med på å illustrere noe av kaoset, fortvilelsen, sorgen, sjokket og dramatikken som mennesker opplevde 22. juli 2011. Her kan man også finne rester av bombebilen, samt mobiltelefoner, kameraer og musikkspillere som har tilhørt leirdeltakere som var på Utøya. Går man videre, kan man se filmatiserte vitnebeskrivelser fra overlevende, vitner og redningsmannskaper fra både regjeringskvartalet og Utøya. Utstillingens siste rom er viet dagene og tiden etter terroraksjonene, og viser blant annet bilder av mange av minnemarkeringene som fant sted i hele landet, sammen med et stort bilde av blomsterhavet utenfor Oslo Domkirke. I tillegg har rettssaken mot gjerningsmannen fått plass gjennom bilder og tekstutdrag fra dommen. I en monter finner man også bevismaterialet fra rettssaken, blant annet Breiviks falske politi ID-kort og de falske politiemblemene som var festet på uniformen han brukte under terroranslagene.

1.7.1. Hva skal vi lære bort om 22. juli?

For å støtte skoler i undervisningen om 22. juli, lanserte daværende kommunal- og moderniseringsminister Jan Tore Sanner et undervisningsopplegg ved 22. juli-senteret i Oslo i september 2016 (Regjeringen, 2016). Sanner er opptatt av at kunnskap skal bidra til at man kan motarbeide at lignende aksjoner skjer igjen. Undervisningsopplegget heter «Hva skal vi lære bort om 22. juli?» og retter seg mot elever fra 9. klasse til 3. trinn på videregående skole. Det har en varighet på cirka 2,5 timer.

Klassene som deltar på undervisningsopplegget får gå rundt i senterets utstilling på egenhånd, delta i samtaler om 22. juli, og de får presentere hva de selv mener er viktig å kommunisere om 22. juli til fremtidige generasjoner. Elevene deles i grupper, og får sammen produsere sin egen

utstilling som skal illustrere hva de ønsker å lære bort om det som skjedde. De skal selv gi utstillingen navn og bestemme målgruppe. Materialet de har tilgang til å bruke er sammensatt av et utvalg bilder og Twitter-meldinger knyttet til terrorangrepene, både fra selve dagen, men også tiden etterpå, inkludert blant annet av Utøya, regjeringskvartalet, redningsarbeid, rosetog, rettssaken og minnesmerker. Materialet representerer også emner man antar kan være interessante å knytte til 22. juli, som for eksempel bilder fra terroraksjoner som har funnet sted i forkant (Oklahoma 1995 og New York 2001)), i ettertid (Paris og Beirut 2015, Orlando 2016 og Mogadishu 2017) og bilder av grupper med holdninger som kan anses som ekstreme; Odins soldater og Stopp islamiseringen av Norge (SIAN).

I samtaler med de ansatte ved 22. juli-senteret kom det frem at senterets rutiner for utskifting av tilgjengelige fotografier er knyttet til deres innfallsvinkler til samtaler både om 22.juli-hendelsene og nærliggende temaer som er aktuelle å ta opp med elevene. De ønsker at bildene skal vekke tanker og følelser, samtidig som de skal gi rom for drøfting. Dersom senteret opplever at et foto eksempelvis brukes lite, kan de snakke om nettopp dette med elevene, og slik avdekke hvorfor det eventuelt ikke brukes. Senteret kan vurdere de ulike bildene mot hverandre og den tematikken de ønsker at utvalget skal representere. Et lite brukt bilde kan eventuelt erstattes med et annet som representerer samme tematikk, men på en tydeligere måte. Eventuelle utskiftninger gjøres av 22. juli-senteret etter nøye vurderinger og diskusjoner blant de som jobber med formidling og spesifikt med undervisningsopplegget *Hva skal vi lære bort om 22. juli?*. Siden undervisningsopplegget ble lansert i september 2016, har senteret hatt to større endringer av tilgjengelig materialet frem til nå, samtidig som de har gjort noen mindre justeringer underveis.

Elevene kjenner ikke materialet som gjøres tilgjengelig for dem på forhånd. Hver elevgruppe får også utdelt tusjer. Etter at utstillingen er laget, viser hver gruppe frem sitt arbeid for resten av klassen på en whiteboard, og formidleren stiller spørsmål til det som er presentert og setter i gang diskusjoner. Alle utstillingene blir fotografert av 22. juli-senterets ansatte.

I undervisningsopplegget tar senteret innover seg det faktum at historien hele tiden er i endring, og de gir ungdommene på besøk i oppdrag å fordype seg i hva de selv mener at fremtidens barn og unge må lære om 22. juli. Bevisstheten om at elevene selv er med å drive historien fremover er et viktig aspekt (22. juli-senteret, udatert (a)).

På sine nettsider har senteret lenket opp til artikler de mener kan være nyttige å jobbe med som forarbeid til skolebesøket. Temaene omfatter Utøyas politiske historie, domstolens rolle i rettsoppgjør, faktatekst om hendelsene, voldelig ekstremisme, høyreekstremisme på nett,

hatprat, konspirasjonsteorier, spontane minnesteder, verdier, 22. juli som angrep på demokratiet, livet etter 22. juli, menneskerettigheter, politisk ungdomsengasjement, regjeringskvartalet og ytringsfrihet (22. juli-senteret, udatert (d)). Ressursene viser flere av de ulike innfallsvinklene lærere kan ha til besøket ved 22. juli-senteret og underbygger også potensialet som ligger i å jobbe tverrfaglig med tematikken i skolen. I mars 2017 fikk undervisningsopplegget plass i *Den kulturelle skolesekken*. Denne er et samarbeid mellom Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, og er en del av regjeringens kulturpolitiske satsing i grunn- og videregående skole. Målet er å gi skoleelever mulighet til å oppleve profesjonelle og varierte kunst- og kulturuttrykk (Den kulturelle skolesekken, udatert). Det kan ses på som et ytterligere uttrykk for den offisielle minnepolitikken at undervisningsopplegget har fått en plass i denne ordningen.

2. Teoretisk rammeverk

Jeg vil i det følgende gjøre rede for den teorien som legger rammen for min studie. Jeg innleder kapitlet med å beskrive ulike måter å forklare og analysere historiske hendelser på. Jeg går videre med å forklare hva som menes med slike dramatiske begivenheter i historien. I innledningskapitlet har jeg skrevet om hvordan man kan trekke paralleller mellom ulike hendelser i historien når man skal forstå eller forklare det som har skjedd. Videre i kapitlet trekker jeg inn teori knyttet til å studere aktører og sosiale fenomener og strukturer i samfunnet som forklaringer på den historiske utviklingen, både i forhold til holocaust og 22. juli. Neste del tar for seg den samfunnsdiskursen som også har en tendens til å dominere i tiden etter dramatiske hendelser i historien. Kapitlet avsluttes med å se på teori knyttet til minner og traumer sin plass i historiske narrativ.

2.1. Å forklare hendelser i samfunnet

Et av de store og grunnleggende spørsmålene man beskjeftiger seg med i historieforskning og samfunnsfagene er aktør/individ-struktur-problemet (Granlund & Andersen, 2005, s. 22). Spørsmålet som stilles er hvor mye frihet man har som enkeltmenneske, versus i hvor stor grad våre handlinger er en konsekvens av rådende samfunnsstrukturer. De to ulike perspektivene kan man bruke når man skal forklare hendelser i samtiden, men også i historien. De er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende og kan gjerne utfylle hverandre. Aktører og strukturer i samfunnet påvirker og påvirkes av hverandre, og bidrar sammen til historiens utvikling.

2.1.1. Forklaringstyper

Hvorfor noe skjer er et sentralt spørsmål for forskning i samfunnsfagene (Gilje & Grimen, 1993, s. 106). De forklaringene som for eksempel kan si noe om hvorfor en historisk begivenhet finner sted, kan deles i tre. Disse er årsaksforklaringer (kausale), intensjonale forklaringer og funksjonelle forklaringer (Gilje & Grimen 1993, s. 106)

Noe som imidlertid særpreger historiske forklaringer er at de er narrative (Dahl, 1993, s. 69). Det vil blant annet medføre at den kronologiske forklaringen er i sentrum, og at man gjør bruk av både årsaks- og intensjonsforklaringer. I slike narrativ kan man i tillegg inkludere kontingente forklaringer. Med dette menes menneskelige valg eller potensialer som spiller viktige roller i historien (Dahl, 1993, s. 69). Et narrativ knytter altså sammen disse ulike forklaringstypene til en fortelling.

2.1.2. Metodologisk individualisme og metodologisk kollektivism

Forskjellene mellom metodologisk individualisme og kollektivism ligger i hvordan samfunnsvitenskapelige forklaringer skal se ut – om fokus ligger på individ eller kollektiv (Gilje & Grimen, 1993, s. 175–193; Granlund & Andersen, 2005, s. 75–81).

For metodologiske individualister er det sentrale å forklare sosial fenomener ved å studere adferd til enkeltaktører, og forstå prinsippene som styrer denne adferden og beskrive egenskaper, meninger og handlinger knyttet til dem. Man studerer individer for å forklare sosiale fenomener og bruker individbegreper. Sterke tilhengere av denne retningen vil hevde at alle enkeltpersoner tenker og handler uavhengige av hverandre (Granlund & Andersen, 2005, s. 76).

Metodologiske kollektivist forklarer enkeltindividers handlinger med utgangspunkt i å studere samfunnskontekster rundt den enkelte. Man ser på hvordan individer begrenses og gis muligheter med utgangspunkt i sosiale kontekster, og disse studeres for å forklare enkeltaktørers adferd ved hjelp av strukturbegreper. Sterke tilhengerer av denne retningen vil hevde at individet er et produkt av sosiale systemer (Gilje & Grimen, 1993, s. 186–187).

Flere har forsøkt å forene de to retningene og ikke ensidig fokusere på den ene eller den andre (Granlund & Andersen, 2005, s. 81). Blant disse er kjente sosiologer som Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas og Anthony Giddens. Fremfor å kun fokusere på individet eller strukturen, mener de at de to nivåene er avhengige av hverandre. Enkeltaktører tar egne valg, men strukturene og de sosiale fenomenene gir muligheter og begrensinger i valgene (Granlund & Andersen, 2005, s. 81). Det er en pågående debatt blant historikere om hvor stor påvirkning strukturene versus individer har på hverandre, og slik sett hvor stor betydning de har for den historiske utviklingen (Seixas & Morton, 2013, s. 109). Man kan gjenfinne vektingen av de to faktorene ved å se nærmere på hvordan hendelser i historien fremstilles av ulike historikere, og videre også i lærebøker og i skolen.

På den ene siden kan vi altså fokusere på individer og deres egenskaper i våre forklaringer på hendelser som har skjedd. Eksempler på slike begreper som omhandler enkeltaktører er handling, ytring, holdning, oppfatning, tro, valg og preferanse (Gilje & Grimen, 1993, s. 177). Vi benytter begreper som kan si noe om hva en person mener, og hvordan han eller hun handler som denne enkeltpersonen. På motsatt side har vi ulike former for sosiale fenomener eller strukturer. Eksempler på slike er kultur, språk, føydalisme, klasse, institusjon, organisasjon, stat og samfunn (Gilje & Grimen, 1993, s. 177). Innunder her kommer også store

historiske hendelser og sosiale og politiske bevegelser. Alle disse kan med en felles betegnelse kalles strukturbegreper (Gilje & Grimen, 1993, s. 177).

Enkeltaktørene vil påvirkes av strukturene, mens strukturene utvikler seg med aktørene. En person vil for eksempel påvirkes av samfunnets normer og regler, mens disse normene og reglene er igjen et resultat av menneskelige handlinger.

Hvorvidt vi forklarer primært ved å vektlegge individet eller motsatt ved å fokusere på større samfunnskontekster, er noe jeg vil se nærmere på i forhold til forklaringer lærere og eventuelt elever har på 22. juli i analysen av empiri. Hvilke forklaringer til terroren lærerne som intervjues fremhever, vil kunne si noe om det er gjerningsmannen som er i fokus, eller om sosiale fenomener fremheves for å forklare hendelsene.

2.2. Dramatiske historiske hendelser

Ulike begivenheter og kriser i historien påvirker vår historiebevissthet. Historiker Jörn Rüsen (2007, s. 178) kategoriserer disse i tre ulike typer. En *normal* historisk krise er en naturlig del av historiens gang og tilpasses eksisterende historiske narrativ, *kritisk* historisk krise som man løser ved at nye mønster tilpasses i det eksisterende historiske paradigmet og gis plass i et meningsfullt narrativ. Den siste er *katastrofal* historisk krise. Her vil det gjeldende historiske paradigmet komme til kort. Man kan ikke bearbeide det som har skjedd inn i meningsfulle narrativ. Det som skjedde blir traumatisk da det historiske språket kommer til kort. Det kan ta tid, i noen tilfeller generasjoner, å finne et språk som kan uttrykke slike hendelser i historien. Rüsen nevner holocaust som et eksempel (Rüsen, 2007, s. 178). Kjentegn på en krise av katastrofal karakter er blant annet at den er unik historisk sett, og bærer preg av å bryte med etablerte verdier i den siviliserte verden. Rüsen kaller det for en *borderline-experience* som ikke finner noen naturlig plass i de etablerte historiske narrativ (Rüsen, 2007, s. 205). 22. juli ble en slik *borderline experience* sett med norske øyne. Begivenhetene er helt unike i vår historie og brøt med verdier og menneskerettigheter som vi mener har en naturlig plass i Norge. Etter andre verdenskrig har det norske samfunn vært rammet av få dramatiske hendelser som kan nå opp til 22. juli-terroren i omfang. Selv om man i andre deler av verden kan finne liknende angrep og aksjoner i nyere tid, forblir det som skjedde noe spesielt i vår historie.

Når et samfunn opplever en slik krise kan det ifølge Rüsen ta tid å finne et språk, og forstå den analytisk. Er det først når man har distansert seg i tid fra en dramatisk historisk hendelse man kan bevege seg fra å kun fokusere på de historiske aktørene til også å se det som skjedde i et strukturperspektiv? Hvordan påvirker minner og traumer de historiske analysene? Er det først

når man har det historiske språket som kan forklare en krise av *katastrofal* karakter at man også kan forklare begivenhetene i et større strukturperspektiv? Følger fortellingen om 22. juli en klassisk historisk oppskrift? Dette er spørsmål jeg tar med meg videre i prosjektet.

2.3. Holocaust, fra aktør- til strukturfokus

2.3.1. Nazist-toppene har skylden

Dersom vi ser tilbake på andre verdenskrig og forklaringene på holocaust i tiden rett etter at krigen ble avsluttet, blir nazistene fremstilt som demoner og nærmest som skapt utenfor denne verden. Man fremstilte nazistene som kun en liten gruppe med gangstere som kom mer eller mindre fra ingen steder og tok en grusom kontroll over Tyskland (Rüsen, 2001, s. 263). Hitler, som tidligere hadde blitt fremstilt som en karismatisk frelser, ble omtalt som en gal djevel, et monster som ikke var et produkt av tysk kultur (Giesen, 2009, s. 116). I etterkant av terroraksjonene 11. september 2001 så man samme retorikk bli brukt mot de som hadde angrepet USA (Alm, 2009, s. 269). Fortellingen som maktapparatet presenterte for amerikanerne, handlet om at terroristene var onde menn som angrep det gode USA som representerte den frie verdens demokrati og åpenhet. President Bush demoniserte fienden, og legitimerte slik økt overvåking i samfunnet, innskrenking av rettigheter og ikke minst «krigen mot terror» (Østerud, 2012 (a), s. 14).

Formidler ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter Haralds Syse (2011 (a), s. 38) hevder at involverte stater etter andre verdenskrig hadde et stort behov for å gjenoppbygge nasjonen. Det å gi skylden til naziregimet alene var enkelt, slik at man kunne komme seg videre; gjerningsmennene var tatt og fikk sin straff. I en masterstudie om etterkrigstidens norske lærebøkers fremstilling av andre verdenskrig fra 2015, fant Gro Erikstad (2015) at man kunne finne slike fremstillinger også i lærebøker fra tiden etter andre verdenskrig. Enkeltaktørene ble gitt stor plass og fokus.

Det finnes eksempler på fremstillinger som ikke demoniserte gjerningsmennene i samme grad rett etter krigen. For eksempel forsøkte professor Nils Christie i en avhandling i 1952 å avdemonisere overgripere i fangeleirer under krigen, men boken fikk lite oppmerksomhet i samtiden (Syse, 2011 (b), s. 191). Den gjeldende samfunnsdiskursen var allerede satt.

Dette viser hvordan man ikke vurderte overordnede samfunnsstrukturer som forklaringer på holocaust, men beskjeftiget seg med studier som forklarte med utgangspunkt i enkeltaktører. Nazistene ble fremstilt som demoner, og det var disse menneskenes personlige egenskaper som gjorde at holocaust kunne finne sted.

2.3.2. Strukturer og sosiale fenomener i samfunnet som forklaringer på holocaust

Det er en utbredt oppfatning at holocaust ble oversett i historieskriving og forskning i tiden rett etter at andre verdenskrig tok slutt (Wieviorka, 2006, s. 120). I de tilfeller den ble omtalt, var det knyttet til demoniseringen av enkeltaktører slik jeg har beskrevet over. Sosiolog Jeffrey C. Alexander (2009, s. 19) beskriver etterlivet til holocaust med at man gjennom seier over naziregimet og dommene i Nürnberg, så seg som ferdige med krigen. For å komme seg videre og bygge opp den nye og moderne verden ble det viktig å legge krigen bak seg. Enkelte sider ved historien passet dårlig inn da Europa skulle gjenoppbygges i etterkrigsårene (Karlsson, 2005, s. 726). Historiker Klas-Göran Karlsson (2005, s. 728) beskriver hvordan flere tyske forskere har pekt på at fortrengheten av holocaust fra historien rett etter krigen skyldes nærheten i tid. Generasjonen som overlevde hadde mer enn nok med å finne en måte å leve videre på (Karlsson, 2005, s. 728). Ifølge den franske historikeren Annette Wieviorka (2006, s. 120) var det først et stykke inn på 1960-tallet at minnet om holocaust fikk en plass i forskning, litteratur og kulturliv. Historiker Jon Reitan (2015, s. 70–71) skriver i sin avhandling *Møter med holocaust* om hvordan rettssaken mot Adolf Eichmann i 1961 ble et vendepunkt i fremstillingen av holocaust og synet på nazi-toppenes eneansvar for ugjerningen. Rettssaken ble godt dekket i moderne medier. Der man i Nürnbergdomstolen hadde hatt begrenset med rapportering ut, fikk man i rettssaken mot Eichmann en helhetlig mediedekning som nærmest kunne ligne en kjendisrettssak (Reitan, 2015, s. 70–71). I denne rettsaken blir det også reist kritiske spørsmål til de alliertes ansvar for å la holocaust finne sted. Filosofen Hannah Arendt (1965) var en av dem som publiserte tekster med utgangspunkt i rettssaken. Hennes fremstillinger brøt med de djevelske og demonliknende fremstillingene av nazistene som hadde dominert i tiden etter andre verdenskrig. Fokuset økte også på alle de som bare hadde utført ordre og vært medløpere (Arendt, 1965).

Oppmerksomheten ble flyttet fra nazitoppene som enkeltaktører og gjerningsmenn, over til å i større grad se på forklaringer i samfunnsstrukturene for å finne svar på hvordan holocaust kunne finne sted (Karlsson, 2005, s. 730).

Holocaust kunne ikke lenger forklares ut fra ideen om en liten gruppe nazistister som nærmest overtok Tyskland. Sosiolog Bernhard Giesen (2009, s. 116–117) har satt denne vendingen i sammenheng med at en ny generasjon vokste opp med et økt behov for å forklare de systematiske massedrapene ut fra noe mer enn nazist-toppenes ondskap. Han skriver om hvordan holocaust nå kunne få en plass i forskning, kultur- og underholdningsindustrien, i litteraturen, i museer og i skolens undervisning.

Harald Syse (2011 (a), s. 39) mener at det særlig etter Berlinmurens fall har blitt et økt fokus på å studere og analysere alle sider av samfunnet med tanke på hvordan holocaust kunne finne sted. Dette har gjort at de forklaringer som man hadde for det som hadde skjedd nært opp til tiden de fant sted, ikke lenger gjelder. Forklaringer som involverer større deler av samfunnsstrukturene er funnet og har gitt nye og utvidede perspektiver.

2.4. 22. juli: Kun «en gal manns verk»?

2.4.1. Individet Anders Behring Breivik

Sosiolog Tor Claussen (2012, s. 72) trekker inn sosiologisk teori for å belyse og forklare hendelsene 22. juli. I mediedekningen etter terrorangrepene påpeker Claussen at det nettopp var gjerningsmannen som individ som stod i fokus. Han ble fremstilt som «gal» og som en ensom ulv. Det var vanskelig å finne noen konkrete medsammensvorne til Breivik. Kausale forklaringer som gjerningsmannens psykologi ble tidlig trukket frem i søkelyset: Forklaringene på terroren til denne gale masseorderen måtte finnes i psykologien (Claussen, 2012, s. 74). 29. november 2011 ble den første rettspsykiatriske rapporten om Breivik offentliggjort. Denne konstaterte at han led av en psykisk sykdom, og ikke kunne dømmes for sine handlinger. Aage Storm Borchgrevink ga ut en bok i 2012 som også langt på vei la all skyld for ugjerningene på den ene terroristen som enkeltaktør (Hovdenakk, 2012). I minnemateriellet etter 22. juli gjenfinner man også gjerningsmannen fremstilt som en patetisk ensom ulv, en psykopat og personifisert ondskap (Löden, 2014, s. 167), som også er med på å understreke de reaksjonene man hadde på begivenhetene umiddelbart etter at de fant sted: Det var en enkelt persons galskap som hadde kommet til uttrykk.

Sammenligner vi med holocaust, kan noe av forklaringen på at vi ikke behandler 22. juli-terroren med en analytisk distanse være at hendelsene, som med holocaust, trenger tid for å bearbeides. Som nevnt i innledningskapittelet kan man ikke sammenligne holocaust med 22. juli verken i omfang eller utstrekning, men studiet av parallelle problemstillinger kan allikevel gi perspektiver på hvordan 22. juli lever videre i vårt samfunn i dag. Seks–syv år etter befinner vi oss fortsatt relativt nær begivenhetene i tid. Emosjonene og følelsene er fremdeles sterke, og tema har frem til nå derfor hatt begrenset utstrekning i skolen (Solstad, 2016, s. 73).

2.4.2. Strukturer og sosiale fenomener i samfunnet som kan forklare 22. juli

Et interessant spørsmål som kan stilles til hendelsene er om det er individet Anders Behring Breiviks eneansvar, eller om samfunnet også bør bebreides (Claussen, 2012, s. 71). Terroristen er født, oppvokst og sosialisert inn i den norske kulturen. Kan man finne forklaringer på hendelsene også ved å studere samfunnet rundt Breivik? For Claussen er det viktig å påpeke at

man ikke kan frasi seg det kollektive ansvaret for fremveksten av de antimuslimske holdningene i deler av offentligheten på den ene siden, og de anti-vestlige holdningene hos fundamentalistiske muslimer på den andre. Enkelte har hevdet at høyreorienterte forfattere og bloggere som Ole Jørgen Anfindsen, Peder Are Nøstvold Jensen (Fjordman) og lederen for den høyreekstreme organisasjonen English Defence League må ta et ansvar i forhold til å formulere og spre hatretorikk på nett (Hverven, 2012, s. 35; Østerud 2012, (b), s. 97–98). Også den amerikanske «Unabomberen» blir nevnt som en sentral inspirasjon for Breivik. 22. juli-terroristen fant massiv støtte for sine meninger blant disse, uten at de kan stå ansvarlige for Breiviks voldelige handlinger (Østerud, 2012, s. 95–98). Statsminister Jens Stoltenberg var tidlig ute med å advare mot å jakte på andre som kunne ha antydning til samme oppfatning om betente temaer som Breivik hadde, i mer «mainstream» deler av samfunnet og politikken. Han plasserte slik skylden i stor grad på Breivik, og lukket for diskusjonen om liknende holdninger hos andre i den offentlige sfære (Myrdahl, 2014, s. 496).

I det norske åpne samfunnet tillater vi at høyreekstreme holdninger får vokse frem, og det er ikke fullt ut dekkende å omtale terroristen som en «gærning» (Claussen, 2012, s. 76). Claussen siterer Lisa Bjurwald; som hevder at det er viktig at konteksten hendelsene fant sted i får plass i den offentlige debatten. Ideene som motiverte til volden forsvinner ikke ved å sperre inne gjerningsmannen. Institusjonene som muliggjorde terroreren må ha en sentral plass i forklaringene på det som fant sted (Claussen, 2012, s. 76). Ifølge Claussen (2012, s. 84–85) kan man peke på forhold ved det norske samfunnet som har gjort det mulig å forberede og utføre angrepene 22. juli. Disse er blant annet yringsfriheten vår, som legitimerer nedsettende utsagn overfor andre folkeslag (som for eksempel overfor rom og muslimer), og som tillater at nynazister får uttrykke sine meninger i det offentlige rom (Ullvang & Weiby, 2017). I tillegg har vi en tvetydig religionsfrihet i Norge som tillater at man praktiserer religionsfrihet, men der en religion, den kristne, favoriseres gjennom vår kulturarv. Denne kultur- og verdiarven blandes også hyppig sammen med andre sentrale verdier i det norske samfunn, som for eksempel demokratiske prinsipper. På denne måten kan man underbygge og mobilisere til en global konflikt og økt polarisering mellom religioner som islam og kristendom, og Breiviks handlinger kan begrunnes med dette tankegodset (Claussen, 2012, s. 86). Ved globalt å ha et større fokus på de universelle menneskerettighetene kunne man ha demmet opp for dette motsetningsforholdet (Claussen, 2012, s. 87).

Dersom man legger disse tankene til grunn, kan man se at blant annet ytrings- og religionsfriheten vi har i Norge, kan ses på som en forklaring på hvorfor Breiviks tankegods fikk vokse frem.

Man kan også se på Anders Breivik som en person som falt utenfor det sosiale fellesskapet. Slik utenforskap kan være en viktig forklaring på hvorfor unge mennesker tiltrekkes av ekstreme miljøer. Særlig ungdomstiden kan være en sårbar fase for mange. Dersom man opplever å ikke bli sett eller hørt av de nærmeste, venner, foreldre eller andre som betyr noe for en, kan man søke denne bekreftelsen andre steder, og i andre miljøer (Vestel, 2016, s. 236). En følelse av å bli utestengt, mobbet eller marginalisert kan virke som en kraft som dytter deg mot ekstreme miljøer. Man søker ofte en løsning på utfordringene man har, og personer med ytterliggående holdninger kan tilby et samhold og løsningene du søker (Vestel, 2016, s. 236–237). Samfunnet evner ikke å tilby et liknende inkluderende fellesskap og opplevd tilhørighet, slik disse miljøene kan.

Etter terroren i 2011 ble søkelyset raskt rettet mot sikkerhets- og beredskapsarbeidet i Norge i tiden før aksjonene. 13. august 2012 konkluderte den offentlige nedsatte 22. juli-kommisjonene med at det norske samfunnet hadde sviktet på flere punkter når det gjaldt å beskytte befolkningen (Ryste, 2014). Rapporten ble hyppig lest, og interessen for den var stor. Å se på et lands sikkerhet og beredskap er å analysere sider ved samfunnet som en *forutsetning* for at angrepene kunne finne sted. I Norge er kanskje terrorberedskapen og håndteringen av denne, den samfunnsmessige forutsetningen som har fått mest oppmerksomhet, særlig i tiden rett etter publiseringen av kommisjonens rapport.

Hanna Arendt trekker sammenhenger mellom enkeltaktører og de økonomiske og kulturelle vilkårene de levde under i etterkant av andre verdenskrig: Holocaust er et resultat av samspillet mellom enkeltmennesker og de forholdene som preget dem (Østerud, 2012 (b), s. 109). I tråd med dette blir en analyse av Breivik som enkeltperson viktig, men dette må sees i lys av samfunnet og miljøet rundt han. Fremveksten av internett, sosiale medier og utvikling innen spillteknologi er forhold rundt terroristen som er viktige å analysere for å forstå hvordan et enkeltmenneske kan utøve sine handlinger (Østerud, 2012 (b), s. 109). Ifølge sosiolog Katrine Fangen (2012, s. 178) er det ikke nok å ensidig fokusere på at gjerningsmannen *enten* var psykisk syk, *eller* utførte terroren som følge av sin ideologiske overbevisning. Ved å se på kun en av disse forklaringen kommer man ikke i dybden av problemet. I følge Fangen er det flere faktorer som spiller inn, oppvekst, familie, andre historiske begivenheter, politisk klima og personlige enkeltepisoder kan alle i sum si noe om Breiviks handlinger. Med et slikt blikk kan

man forene aktør- og strukturperspektivet i forklaringene på hendelsene på samme måte som Pierre Boudieu, Jürgen Habermas og Anthony Giddens tok til orde for når det gjelder metodologisk individualisme og kollektivism (Gralund & Andersen, 2005, s. 81).

Det er viktig å være klar over at dersom for mye ansvar legges på samfunnet, står man i fare for å frata individet ansvar for sine handlinger (Clausen, 2012, s. 88). Man risikerer å redusere enkeltmennesket til et offer for samfunnets oppdragelse (Claussen, 2012, s. 89). Politiske strømninger, institusjoner og fellesskapsordninger vil påvirke enkeltmenneskers handlinger, samtidig som de selv står ansvarlig nettopp for å utforme disse strukturene gjennom sine valg og handlinger.

Ved hjelp av mine intervjuer og analyser av disse, vil jeg kunne avdekke om det er aktørforklaringene som dominerer lærerens undervisning om 22. juli, slik gjerningsmannsfokuset gjorde i tiden etter andre verdenskrig og holocaust, eller om også sosiale fenomener og strukturer i samfunnet som muliggjorde terroren belyses. Dersom det siste er tilfelle, kan det tyde på at man i større grad evner å se på det som skjedde med en større analytisk distanse, og ikke i like stor grad preges av den følelsesmessige nærheten som har påvirket temaets plass i skolen frem til nå.

2.5. Samfunnets overordnede fellesskapsdiskurs

Et overordnet kollektivt orienteringsbehov har en tendens til å vekkes når man opplever det Jörn Rüsen kaller *Borderline experiences*. Begrepet beskriver begivenheter som befolkningen opplever som omveltende, brå og ofte helt uventede. Når slike hendelser inntreffer har mennesker en tendens til å søke mot det kollektive fellesskapet (Karlson & Zander, 2009, s. 13–14). I Norge opplevde man for eksempel en slik fellesskapsorientering i forbindelse med andre verdenskrig (Kvande & Naastad, 2013, s. 116).

Befolkningen får også et behov for finne en forklaring på det som har skjedd. Det å finne en skyldig blir viktig. I denne umiddelbare fasen er det individene som står bak som kommer i fokus og man finner en felles fiende. Analyser av større kontekst uteblir.

Denne fellesskapsdiskursen preget også det norske samfunnet etter 22. juli (Myhrdahl, 2014, s. 486). En medvirkende årsak til dette kan henge sammen med det offentlige Norges reaksjoner, og ikke minst taler til folket i dagene som fulgte. Både daværende statsminister Jens Stoltenberg og Kronprins Haakon Magnus fokuserte på kjærlighet, samhold, demokrati, medmenneskelighet, nærhet og åpenhet i sine taler i tiden rett etter terrorangrepene (Löden, 2014, s. 158). Rollene mediene påtok seg etter hendelsene var også med på å støtte opp om

denne samlende diskursen. Da omfanget av Utøya-skytingen var et faktum, endret mediene dekningen fra nyhetsformidling til å innta en rolle for å samle fellesskapet gjennom dekningen av rosemarkeringer og minneseremonier (Lundby, 2012, s. 229).

I USA etter terrorangrepene i 2001 så man også en slik kollektiv orientering mot fellesskapet. Patriotismen økte, nasjonene samlet seg rundt sitt lederskap og konsensus preget politikken og toleranse ble et slagord (Alm, 2009, s. 275). Svein Østerud (2012 (a), s. 10) knytter dette til usikkerheten som oppstod i befolkningen både i USA etter 11. september og i Norge etter 22. juli. Folk føler redsel og får en følelse av å ikke kunne gjøre noe. Østerud beskriver det som et *psykososialt traume*. Et slikt traume krever at befolkningen blir beroliget gjennom det offentlige liv. Informasjon gjennom mediene er ikke nok. Man trenger at noen fører oss sammen og bygger opp et fellesskap rundt oss. (Østerud, 2012 (a), s. 10), slik det norske offentlige lederskapet gjorde i tiden etter at terroren rammet i 2011. I skolen fant Anker og von der Lippe (2016, s. 265) i sine undersøkelser i 2016, at lærerne ville beskytte og berolige elevene, og slik unnløt å ta opp temaet i undervisningen. Også i Storbritannia har dette vært et emne for skoleforskning på terror, og man har også her sett at lærere, i frykt for å skremme elevene, unngår å ta opp vanskelige problemstillinger knytte til terror (Quartermaine, 2016, s. 19).

Historiker Amos Goldberg (2015) fremhever hvordan diskursen rundt holocaust har fått et beroligende narrativ i vår tid. I dette narrative er det fokus på at nazistene, de onde som ødela alt, er overvunnet, og så lenge vi holder oss til demokratiske verdier, styrker våre sivile rettigheter og arbeider mot radikale ideologiske trender, kan vi styrke vår identitet som de gode som er garantister for frihet og videre demokrati (Goldberg, 2015, s. 14). Paralleller til denne diskursen kan vi se i det norske samfunnet etter 22. juli, kanskje særlig uttrykt i talen til Jens Stoltenberg i Oslo Domkirke 24. juli 2011, der han svarer terroren med «mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet» (Aftenposten, 2011). I denne diskursen tar man det for gitt at demokrati, menneskerettigheter og frihet skal forhindre at de onde drivkreftene skal få grobunn. Samtidig kan dette bli en unnløtssynd der man unngår å stille spørsmålene om hvilken rolle den norske kulturen kan ha spilt for å skape grunnlaget for terrorhandlingene 22. juli (Myrdahl, 2014, s. 486).

I mine intervjuer ønsker jeg å avdekke om denne diskursen fortsatt preger skolens undervisning om temaet og at lærerne har ønsket å berolige elevene. Dersom undervisningen fortsatt har fokus på samhold, rosetog og kjærlighet, kan dette si noe om denne samlende diskursens

styrke, og om den eventuelt stenger for de større analysene av det norske samfunnets utfordringer som muliggjorde terrorhendelsene.

2.6. Minner og traumer i historiske narrativ:

2.6.1. Kommunikativt og kulturelt minne

Filosof og statsviter Claudia Lenz og historiker Trond Risto Nilssen (2011, s. 11–12) refererer til Aleida Assmanns inndeling i to typer minner; kommunikativt og kulturelt. Det kommunikative minnet innebærer at fortiden kan snakke til oss direkte, på tvers av generasjoner og er en del av levd liv. Det kulturelle minnet befinner seg utenfor den levde erfaringshorisont og manifesteres i medier, ritualer, minnesteder og annen sosial praksis. Minnet er bevart fortid. Foreløpig er andre verdenskrig et kommunikativt minne, men det er vanskelig å si hvor lenge. Distansen til begivenhetene blir større (Lenz & Nilssen, 2011, s. 11–12). 22. juli er definitivt innen det kommunikative minnet som en del av levd liv i dag, og med relativt liten tidsmessig avstand til hendelsen. Samtidig etablerer det seg også, langt tidligere enn tilfellet var med holocaust, som et kulturelt minne gjennom medier, minnesteder, markeringer og opprettelsen av 22. juli-senteret. 22. juli havner slik i skjæringspunktet mellom kommunikativt og kulturelt minne.

2.6.2. Aleida Assmanns fire minneformater

Ifølge Assmann (2006, s. 223) har det i dagligtalen vært vanlig å skille mellom individuelle og kollektive minner. Når man anerkjenner at man har et kollektivt minne, godtar man samtidig forestillingen om at man kan ha en kollektiv identitet – et felles vi – som deles av en gruppe eller en nasjon. I sin artikkel «Memory, Individual and Collective» (2006) argumenterer Assmann for at denne todelingen i individuelt og kollektivt minne ikke er tilstrekkelig, men introduserer en inndeling i fire minneformater; det individuelle, det sosiale, det politiske og det tidligere nevnte kulturelle (Assmann, 2006, s. 211).

Individuelt minne er knyttet til våre egne erfaringer og relasjoner og er viktige for vår identitet (Assmann, 2006, s. 212). De sosiale kjennetegnes ved at de deles innad i en gruppe og mellom generasjoner. Assmann referer til filosof og sosiolog Maurice Halbwachs som hevder at alle minner deles og er således sosiale. De minner som kun innehas av et individ, vil forsvinne så snart dette dør (Assmann, 2006, s. 213). Minnene blir sosiale ved at de deles med venner, familie, naboer, men også med personer som du ikke kjenner, og som har opplevelser og erfaringer som deles med andre på samme alder som deg (Assmann, 2006, s. 214). Det individuelle og det sosiale minnet er knyttet til levd liv, og deles gjennom vår sosiale interaksjon med hverandre. Politisk og kulturelt minne er derimot knyttet til mer varig

representasjon – gjennom museer, monumenter, arkiver, biblioteker og gjennom undervisning (Assmann, 2006, s. 215). Det sosiale minnet deles og utvikler seg til å bli kollektivt. Dette er ikke noe en gruppe har i utgangspunktet, men det kan dannes gjennom etablering av felles symboler, fortellinger, bilder, ritualer, steder, monumenter og markeringer som gjør det mulig for minnet å leve videre gjennom generasjoner (Assmann, 2008, s. 55–56). Jeg ønsket å se på skolens rolle i denne prosessen. Gjennom mine intervjuer ønsket jeg å se på om skolen og lærerne er på vei til å bearbeide 22. juli til et som politisk og kulturelt minne, eller om det fortsatt er et individuelt anliggende. Lærerens inngang og bruk, eller ikke-bruk av 22. juli som tema i skolen ville kunne belyse dette.

Representasjonen gir minnet mulighet til å leve videre gjennom generasjoner. En historisk hendelse blir et minne når det omformes til kunnskap som deles mellom medlemmene av for eksempel en nasjon (Assmann, 2006, s. 216). I det politiske minnet vil ideologi og makt kunne spille en viktig rolle. De som etablerer eksempelvis en utstilling kan ha en egen politisk agenda i forhold til utvalg og presentasjon av materialet. Det kulturelle minnet etableres i samspillet mellom å bevare og glemme. Historier som er nedtegnet i bøker blir kanskje glemt, men ligger allikevel som potensielle og latente minner, slik at de aldri egentlig kan bli glemt (Assmann, 2006, s. 220).

Et viktig poeng Assmann påpeker, er at interessen for å skape monumenter, filmatisere dramatiske begivenheter og fokuserer på bearbeidingen og representasjon av minnet, først tiltar omtrent 15 år etterpå (Assmann, 2006, s. 214). Dette kan kaste lys over en del av de uenighetene og diskusjonene som har vært rundt 22. julis plass i den kulturelle sfære, for eksempel striden rundt plasseringen av minnesmerke på Sørbråten og Utøy-kaia (NRK, udatert) og filmatiseringen av terroren (Johansen, 2017). Uenighetene kan med stor sannsynlighet skyldes nærheten i tid. Man trenger tid for å finne en måte å bearbeide det dramatiske som skjedde. Det individuelle og sosiale minnet vil prege tiden umiddelbart etter hendelsene, mens det politiske og kulturelle trenger tid for å etableres og finne et uttrykk (Assmann, 2006, s. 215). I min analyse vil det være interessant å ha med Assmanns antagelse om at det tar 15 år før bearbeidingen av en dramatisk hendelse i historien tiltar som bakteppe inn i intervjuene med tanke på hvorvidt 22. juli er et tema i skolen eller ikke.

2.6.3. Historiske minner og traumer

Et traumatisk minne vil ikke oppleves like traumatisk for de som ikke har egne erfaringer og opplevelser knyttet til det som skjedde, for eksempel i forhold til holocaust (Kverndokk, 2011, s. 150) eller 22. juli. For at historien skal bli «vår» og felles trenger den bearbeiding i form av

bilder, monumenter, fortellinger, minnesteder, noe som kan ta generasjoner (Assmann, 2006, s. 216). Den franske historikeren Pierre Nora (1989, s. 9) hevder at minner kan være både kollektive og individuelle. De kan spille en viktig rolle for de som skriver historie da de kan fortelle noe om det samfunnet de oppstod i. En dramatisk hendelse i historien har en tendens til å bli værende et individuelt og kollektivt traume dersom det forties og ikke bearbeides og settes i en større kontekst for de som rammes (Karlsson, 2009, s. 77–78). Hos Jörn Rüsen (2007, s. 112) er minner knyttet til fortiden, mens historisk bevissthet åpner opp vårt forhold til fremtiden. Han skiller mellom to typer minner; *responsivt* (mottakelig) og *konstruktivt*. Det responsive utløses av en enkeltstående og dramatisk opplevelse. Dette er smertefullt og krever bearbeidelse. Minnene om hendelsen må analyseres og bearbeides som historiske traumer (Rüsen, 2007, s. 174). Holocaust og 22. juli-angrepene er eksempler på slike minner. Når et minne er blitt konstruktivt, har man greid å forme det inn i en meningsfull historisk sammenheng, og man kan nå bruke det for å uttrykke forventninger, håp og redsler man måtte ha (Rüsen, 2007, s. 174). Det er således et mål at et responsivt minne skal bli konstruktivt. I min studie tenker jeg det vil være interessant å se om skolen er på vei til å gjøre det responsive minnet konstruktivt – ved å se på om lærerne har klart å plassere 22. juli inn i en meningsfull sammenheng.

2.6.4. Bearbeiding av historiske traumer

Et minne om en hendelse i historien vil alltid utvikles og endres i samspill med de som sitter med makten og de som har definisjonsmakten over fortellingen og dens etterliv. Disse vil variere over tid. Videre trenger det representasjon for å leve videre. Statistikk over døde er ikke nok. Vitnefortellinger og dokumentasjon i form av bilder og fortellinger er viktig for å utvikle et narrativ der begivenhetene har en plass (Alexander, 2009, s. 8–10).

Historiker Patrick Hutton (2000, s. 539) skriver om utfordringene som historikere har møtt når de skal plassere holocaust inn i et narrativ. Det som skjedde var for grufullt og sensitivt både for ofrene og gjerningsmennene til å ta inn over seg, og ble i stedet undertrykket og glemt. Avdekkingen av grusomhetene har gradvis funnet sted ettersom tiden har gått. Ved å vise til Sigmund Freuds tanker fremhever Patrick Hutton at ubearbeidede vanskelige minner vil ubevisst fortsette å prege oss. Kun ved å bearbeide vanskelige minner, og huske fortidens hendelser kan vi frigjøre oss fra det vonde som skjedde (Hutton, 2000, s. 539–540).

I innledningen til teorikapitlet beskriver jeg Jörn Rüsens (2007, s. 205) tredelte kategorisering av historiske begivenheter i *normal*, *kritisk* og *katastrofal*. Rüsen advarer mot å løfte de av katastrofal karakter ut av historisk kontekst, da dette kan gi dem en mytisk status, og nærmest

oppfattes som at det ikke har skjedd. For Rüsen er det viktig å bevege seg fra responsivt til konstruktivt minne. Dersom man har opplevd en traumatisk hendelse er det viktig å bearbeide denne ved å plassere den inn i en meningsfull kontekst. Om man ser på 22. juli som et kollektivt traume, er det viktig at samfunnet bearbeider dette traumet. Ofte er første reaksjon på slike traumer stillhet (Rüsen, 2008, s. 47). Et traume gjør vondt å bearbeide, og blir derfor ofte fortiet eller glemt (Rüsen, 2008, s. 49).

Det å sette ting inn i en historisk sammenheng er en måte å bearbeide historiske traumer på. Ved å snakke om, fortelle og gi uttrykk for det vonde, kan man oppnå å plassere det som skjedde i meningsfylte narrativ. Til dette kan det, ifølge Rüsen 2007, s. 206–209), benyttes ulike strategier. Jeg presenterer her kun et utvalg av disse, da ikke alle er aktuelle for mitt prosjekt og mine undersøkelser. De som er aktuelle er *anonymisering*, *normalisering*, *moralisering* og *spesialisering*.

- Anonymisering – her omtaler man ikke begivenheten(e) som kriminelle handlinger, men innovasjon av ondskap i en ellers fredfylt hverdag. Det å ikke omtale Breivik og hans handlinger eksplisitt, men å omtale det som skjedde som innovasjon av ondskap er en måte å anonymisere på.
- Normalisering – her omtales begivenhetene som noe som stadig vekk skjer – igjen og igjen og bare er en naturlig del av den menneskelige natur. Ved å påpeke at terroraksjoner stadig forekommer, og er noe som gjentar seg igjen og igjen, står man i fare for å normalisere.
- Moralisering – her omtaler man historiske begivenheter som en «case» man skal lære av. Frasen «aldri mer 9. april» som også har blitt brukt om 22. juli, havner inn under moralisering. Tanken er at man skal lære om dramatiske hendelser for at de ikke skal skje igjen.
- Spesialisering – her kobler man det som skjedde vekk fra det overordnede historiske narrativet og gjør det til et spesialfelt for historieskriving, formidling og forskning. Man plasserer det ikke i en større historisk kontekst og emnet blir et spesialisert tema interessant for forskning og studier. 22. juli førte eksempelvis til oppstarten av prosjektet *July 22 and the Negotiation of Memory* ved Norges teknisk – naturvitenskapelige universitet (NTNU, 2014). På den annen side har man også fått opprettelsen av Senter for ekstremismeforskning, C-rex, ved Universitetet i Oslo i 2016, som setter terroren inn i et bredere forskningsfelt på høyreekstremsisme og hatkriminalitet (Universitetet i Oslo, utdatert).

Tilslutt nevner Rösen (2007, s. 209) det å *fortrenge* som en strategi som ofte benyttes, noe Rösen advarer mot. Han peker på at historiefaget skal ha som oppgave å gjøre kollektive traumer om til historie ved å bearbeide dem. Han advarer også mot å behandle enkelthendelser uten å sette dem inn i en videre kontekst av andre historiske- og samfunnsmessige forhold og begivenheter, også i skolen (Rösen, 2007, s. 211).

Rösen (2007, s. 211) foreslår at man endrer måten man bruker dramatiske hendelser på i historien. Noen sentrale eksempler er; i stedet for å anonymisere, må man klart og tydelig uttrykke de faktiske handlingene. Videre bør det som skjedde tolkes inn i historiske narrativ ved å problematisere de tradisjonelle tolkningsmønstrene. Rösen peker videre på at man også må minnes på ondskapens banalitet som kommer til uttrykk i slike dramatiske historiske begivenheter. Fremfor å moralisere bør man peke på hvor skjør moralen faktisk er; folkemord fortsetter å finne sted også etter holocaust. Man bør legge vekt på hvor viktig det er å unngå å dehumanisere menneskeheten i fremtiden (Rösen, 2007, s. 212). Aleida Assmann (2008, s. 54) hevder at historikerne har mistet sin enerådende posisjon som fortolkere av historiske hendelser som følge av det hun kaller en *memory boom* der langt flere agenter er med på å forme minnet og erindringene om fortiden. Assmann nevner blant annet filmprodusenter, politikere og kuratorer på museer (Assmann, 2008, s. 54). Lærere i skolen vil være slike agenter. Det er derfor interessant å bruke Rösens konsepter for bearbeiding av begivenheter i fortiden opp mot hvordan lærerne i min studie jobber med 22. juli i skolen. Er det fokus på anonymisering og moralisering, eller er lærerne med på å innarbeide det som skjedde i mer meningsfylte narrativ? Ved å se på hvordan lærerne jobber med temaet og hvilke tanker de har om 22. juli sin plass i skolen, ønsker jeg å belyse skolens rolle i bearbeidelsen. For: En vellykket konstruksjon av et kulturelt og historisk traume er å lage en ny fortelling. Traumene må eksplisitt fortelles om (Alexander, 2012, s. 17).

2.6.5. Narrative forkortelser

Den svenske historikeren Hans Olofsson (2014, s. 153) skriver om det han kaller narrative forkortelser. I sin mest signifikante form er dette dramatiske historiske hendelser. Han nevner *slaget ved Stiklestad* som en slik narrativ forkortelse. Olofsson refererer Jörn Rösen som beskriver slike forkortelser som ikke-narrative elementer i den historiske fortellingen (Olofsson, 2014, s. 154). De kan allikevel inngå i en større helhetlig beretning. Samtidig kan de brytes opp og bli til en fortelling i seg selv, som med eksempelet med slaget ved Stiklestad. Olofsson skriver at dette inngår i et større narrativ om norsk historie, samtidig som det i seg selv kan gjøres til en egen fortelling. Slike historiske forkortninger kan være betydningsfulle

for et spesifikt lands historie, som eksemplet med Stiklestad, eller på tvers av både land og kulturer, for eksempel den historiske forkortelsen *holocaust*. De mest karakteristiske forkortelsene er de såkalte historiske vendepunktene. Olofsson trekker frem 22. juli som et eksempel på et slikt, med en tydelig dramaturgi; en begynnelse, et vendepunkt og en slutt. Etter slike hendelser er verden på mange måter endret for alltid (Olofsson, 2014, s. 160).

Dersom man ikke deler forståelsen av hva som ligger i en narrativ forkortelse, vil man ikke kommunisere om den og dens eventuelle betydning (Olofsson, 2014, s. 162). De kan derfor inkludere eller ekskludere elevene (Olofsson, 2014, s. 163). I og med at 22. juli ikke er tema i gjeldene læreplan, er det interessant å se på lærernes bruk av den narrative forkortelsen *22. juli* i min studie.

2.7. Teori – et sammendrag

I dette kapitlet har jeg presentert teori som er aktuell å ta med inn i det videre arbeidet med intervjuer, analyse av elevutstillinger og drøfting. Før jeg går over til å presentere metodetilnærmingen for dette prosjektet, vil jeg kort oppsummere hovedpunkter fra det teoretiske rammeverket. Jeg har skrevet om hvordan man kan forklare dramatiske historiske hendelser ved å fokusere på enkeltaktørers valg og preferanser, samtidig som man kan forklare de samme begivenhetene utfra større sosiale fenomener og samfunnskontekster. Ved å bruke andre verdenskrig og holocaust som eksempel har jeg beskrevet hvordan man i tiden rett etter dramatiske historiske hendelser har en tendens til å ikke omtale det som skjedde i særlig grad, og at dersom man gjør det, har man vanligvis fokus på enkeltaktører som gjerne demoniseres. Jeg har sett på hvordan det for holocaust sin del gikk flere tiår før det fikk en fremtredende plass i forskning og formidling, og der flere sider ved samfunnet ble analysert for å forklare hvordan holocaust faktisk kunne skje. Videre har jeg skrevet om hvordan 22. juli-terroren også har blitt fremstilt på liknende måte; med et umiddelbart fokus på gjerningsmannen, demonisering av han, og med mindre vekt på å forklare 22. juli med blick på sider ved det norske samfunnet som gjorde terroren mulig. Den norske samfunnsdiskursen etter 22. juli, der kjærlighet og samhold skulle dominere har blitt beskrevet. I siste del av teorikapitlet har jeg sett nærmere på minner og traumers plass i historiske narrativ. Her har jeg sett på ulike typer minner; kommunikativt og kulturelt, men også på utviklingen av dem i form av individuelt, sosialt, politisk og kulturelt, og jeg har sett på bearbeiding og etablering av minner i samfunnet. Avslutningsvis har jeg skrevet om narrative forkortelser, og hvordan forståelsen av innhold og betydning av disse kan inkludere eller ekskludere elever i skolen.

3. Metode

I samfunnsfaglig forskning benyttes både kvalitative og kvantitative metoder (Tjora, 2017, s. 24). Det har tidvis vært motsetninger mellom de som anvender kvantitative og kvalitative tilnærminger, men i dag erkjenner de fleste at begge metodene har en plass i forskningen – da de er velegnet til å finne svar på ulike problemstillinger. De to tilnærmingene skiller seg i forholdet til sine informanter. Der kvalitative forskere har en åpen interaksjon med sine, har kvantitative forskere en større distanse. Kvalitative forskere har videre en mer induktiv – utforskende tilnærming, der empirien styrer veien mot teorien, mens kvantitative forskere gjerne tar utgangspunkt i teorier og hypoteser for å bekrefte eller avkrefte den (Tjora, 2017, s. 24).

3.1. Valg av metoder

Gjennom min studie ville jeg undersøke hvordan lærere forholder seg til og bruker 22. juli som tema i skolen. Jeg ønsket å finne ut hvilke forklaringer på terrorhandlingene de legger til grunn i sin undervisning. En annen målsetning var å se på eventuelle sammenhenger mellom lærernes didaktiske valg og bearbeiding av dramatiske hendelser i historien i en skolekontekst. For å undersøke denne tematikken ønsket jeg å gå i dybden i forhold til lærernes valg og tanker. Jeg har vært interessert i å stille spørsmål om hvordan noe gjøres i klasserommet og slik få en dypere forståelse av et fenomen. Til dette egner kvalitativ metode seg godt (Brinkmann og Tangaard, 2012, s. 11). Fordelen med slik metode er nærheten som oppstår i samsillet mellom den som undersøker og den eller de som blir undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 129). Denne nærheten bidrar igjen til at de som utfører studien må stille med en stor grad av åpenhet, der det ikke er helt forutbestemt hva man ser etter. Ved å søke rett forståelse av et fenomen, gir også denne type undersøkelser høy grad av relevans, da de vil bidra til å nyansere et tema, samt gi fleksibilitet (Jacobsen, 2015, s. 129–130).

Ulempene er at det kan være vanskelig å generalisere utfra funnene man gjør, prosessen kan være ressurskrevende, informasjonen kan være svært kompleks og vanskelig å håndtere, og nærheten mellom undersøger og den/de som blir undersøkt kan bli for tett. Fleksibiliteten kan også by på utfordringer, da man kan oppleve aldri å komme i mål ved at det stadig dukker opp ny informasjon som må behandles (Jacobsen, 2015, s. 131–132). I forskningsprosessen er det alltid forskerens eget skjønn som legges til grunn. Man får også i oppgave å fortolke en verden som intervjuobjektet allerede har fortolket. Informasjonen du får fra de du intervjuer er subjektive, da det alltid vil være deres egne tanker og meninger som kommer frem (Tjora, 2017, s. 114). Denne subjektiviteten er en vanlig innvending ved bruk av kvalitativ metode i

forskning der målet er å generalisere. I tillegg har det blitt stilt kritiske spørsmål til at så mye av forskningsmaterialet som hentes inn og analyseres er avhengig av forskerens egen dømmekraft og evne til å vurdere (Granlund & Andersen 2005, s. 72). Sider ved denne grunnleggende kritikken vil kunne ha relevans for mitt arbeid, og jeg beskriver flere av disse utfordringene underveis.

Ved siden av å gjennomføre intervju med lærere, ønsket jeg å studere utstillingene som lages i forbindelse elevens deltakelse i undervisningsopplegget *Hva skal vi lære bort om 22. juli?* ved 22. juli-senteret gjennom en bildeanalyse. Gjennomgangen av dette materialet ville kunne gi ytterligere fruktbar empiri til min studie. Utstillingene kunne fortelle mer om hvilket fokus de unge har i møte med 22. juli som tema. Ved å studere og kategorisere et stort antall bilder ønsket jeg å kvantifisere for å se hvilke temaer de fleste elevene som besøker senteret er opptatt av.

Ved å velge kvalitative forskningsintervjuer, bildeanalyse og en enkel form for kvantitativ metode, er følgelig arbeidet basert på triangulering, en tilnærming som gir mulighet for å kompensere for de ulike metodenes svakheter (Jacobsen 2015, s. 121). Det blir sett på som ressurskrevende å kombinere flere metoder (Jacobsen, 2015, s. 122). For å ha mulighet til å utforme et realiserbart prosjekt har jeg derfor latt de kvalitative intervjuene danne hovedgrunnlaget for studien, mens analysen av elevutstillingene bidrar til å belyse temaene ytterligere. Jeg har også brukt mer tid på å gjennomføre, transkribere og analysere intervjuene, sammenlignet med tid brukt på elevutstillingene.

3.2. Det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest brukte metoden (Tjora, 2017, s. 113).

Formålet med slike intervju er å få en dypere forståelse av personers liv fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg søkte å finne opplevelser og erfaringer lærerne har hatt med mitt valgte tema (jf. Tjora, 2017, s. 114).

I et intervju foregår produksjonen av data mellom meg og studieobjektene, og dette stiller en del krav til meg som skal lede samtalen. Jeg hadde ingen erfaring fra denne typen intervju fra tidligere, men ved å forberede meg godt fikk jeg hentet fruktbare data til studien min. Jeg etterstrebet også å følge gode regler for kommunikasjon som aktiv lytting og åpenhet (Jacobsen, 2015, s. 156–157), samtidig som jeg satte meg inn i teori rundt temaene vi skulle innom i samtalene. Det anbefales at man søker bistand hos medstudenter for å gjennomføre intervjuene, slik at man er to stykker i denne delen av prosjektet (Tjora, 2017, s. 152). Et slikt

arbeid er ressurskrevende, og grunnet tidsbegrensninger ble det vanskelig å gjennomføre dette for min del. I tillegg kan dette gjøre informantene usikre i intervjusituasjonen.

Et kvalitativt forskningsintervju kan være mer eller mindre strukturert med alt fra få til mange spørsmål man søker svar på. Jeg ønsket svar på helt konkrete spørsmål knyttet til mitt tema, og utviklet derfor en spørsmålsguide som kunne legges til grunn for samtalen, og som jeg kunne følge underveis, samtidig ønsket jeg å åpne opp for refleksjon og erkjennelse hos intervjuobjektet (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 26). Valget falt derfor på et semistrukturert intervju. Alternativt kunne jeg valgt et helt åpent intervju, men dette kunne ført til at jeg ikke fikk svar på alle problemstillingene jeg ønsket å diskutere. Jeg kunne også valgt et helt strukturert intervju som ledet meg inn på alle de aktuelle problemstillingene mine, men med liten mulighet for refleksjon utover disse (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 25).

3.2.1. Intervjuguiden

En intervjuguide kan styre samtalen og gi den struktur, og slik være med på å sikre at man stiller spørsmålene man trenger svar på i forhold til forskningstemaet. Den danner en ramme for intervjuene, og man bør kunne spørsmålene utenat for å få en fin flyt i samtalen (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 28–29). Intervjuspørsmålene kan ses på som en konkretisering av forskningsspørsmålene eller problemstillingene man har (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 30).

Jeg utarbeidet en samtaleguide med hjelpe- og oppfølgingsspørsmål. Jeg unngikk å lage den for stram, da det er lett å bli svært bundet av en slik guide (Tjora, 2017, s. 159). Idealet for intervjuet er dybdesamtalen, og for mange og detaljerte spørsmål kan hindre denne frie praten. Jeg snakket med to ulike grupper lærere, og de to intervjuguidene er derfor noe ulike. Se for øvrig vedlagte intervjuguiden (vedlegg 2 og 3).

Jeg valgt ikke å sende spørsmålene til deltakerne på forhånd. Jeg fryktet at det kunne bli skjevheter i informasjonen som ble gitt i intervjuene dersom noen hadde forberedt seg godt, mens andre kanskje ville stille uforberedt. Dersom jeg hadde sendt ut spørsmålene på forhånd, hadde jeg gitt lærerne anledning til å reflektere i ro og fred over svarene de ønsket å gi. På den andre siden var det fare for skjevheter i bruk av forberedelsestid og følgene dette kunne gitt for tilfanget av informasjon fra den enkelte.

3.2.2. Informantene – utvalg og rekruttering

Jeg kombinerte ulike metoder for å skaffe deltakere til mitt prosjekt (Jacobsen 2015, s. 183). En gruppe informanter ble valgt ut via 22. juli-senteret og deltok grunnet sin motivasjon for 22. juli som tema i skolen. Den andre gruppen ble valgt ut da jeg så at den første gruppen ikke var

tilstrekkelig for å belyse problemområdene jeg hadde skissert i mitt prosjekt. En av styrkene ved kvalitativ metode er nettopp de muligheten man har i å velge ut informanter, der utvalget kan endres etterhvert som prosjektet skrider frem (Jacobsen, 2015, s. 183).

Da temaet for mitt masterprosjekt var avklart, kontaktet jeg 22. juli-senteret i Oslo. Første henvendelse fra meg ble sendt 8. mars 2017. Jeg ønsket å komme i kontakt med dem med tanke på å få til et samarbeid. Faglig- og administrativ leder ved senteret møtte henvendelsen min svært positivt, og uttrykte at de kunne bistå med å rekruttere informanter til studien. Det kan være problematisk å la tredjepart velge ut informanter, da disse ikke vil kunne informere like godt om prosjektet som du selv kan gjøre (Ryen, 2002, s. 89). Jeg utarbeidet deretter forholdsvis detaljert beskrivelse av prosjektet som 22. juli-senteret kunne videreformidle for å sikre at potensielle deltakere hadde god kjennskap til prosjektet. Jeg formidlet til senteret at jeg ønsket et bredest mulig spekter av lærere, og jeg la derfor ikke begrensinger i forhold til klassetrinn, studieretning, geografiske forhold eller kjønnsmessig fordeling. Via 22. juli-senteret fikk jeg kontakt med deltakere som hadde anledning og som var motivert for å delta, både i kraft av aktivt å oppsøke 22. juli-senteret, og ved å si seg villig til å stille som informanter. Fremgangsmåten bidro følgelig til å sikre motiverte deltakere som potensielt ville kunne bidra med mye og sentral informasjon (jf. Ryen, 2002, s. 87).

Tallet på informanter bestemmes i stor grad av prosjektets problemstillinger. Hovedregelen er følgelig at man bør intervju så mange at man ved å snakke med flere ikke får ytterligere relevante innspill som dekker forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I tillegg har prosjekt-, tids- og ressursrammene avgjørende betydning for antallet du snakker med (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 20–21). Det har blitt fremholdt at 3–5 deltakere kan ligge til grunn for et masterarbeid, mens individuelle forskningsprosjekter har 10–20 stykker (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 20–21). Andre har fremholdt at studentarbeider på lavere nivå som regel har i underkant av 10 deltakere (Ryen, 2002, s. 93). Et begrenset intervjuantall gir rom for gode samtaler som kan analyseres på en grundig måte. Ut fra problemstillingene og de øvrige ressursrammene rundt mitt prosjekt ønsket jeg å intervju mellom fem og ti personer.

Det viste seg krevende og vanskelig å rekruttere informanter via 22. juli-senteret. Min kontaktperson her henvendte seg til mange som skulle besøke senteret, men dessverre var det svært få som ønsket å delta. Årsaken kan ha vært at kontaktpersonene som senteret hadde på sine lister, ikke var lærerne selv, men administrasjonsansatte ved skoler, at informasjonen som ble sendt ut om prosjektet var mangelfull, eller at lærerne som mottok henvendelsen ikke var motivert til å delta. Uansett årsak måtte jeg revurdere tilfanget av informanter. Jeg så også at

lærere som oppsøkte senteret kunne gi et ufullstendig bilde av 22. juli-undervisningen i skolen, noe som ville ha avgjørende betydning for studiens resultater. Jeg besluttet derfor også å rekruttere lærere som underviste i samfunnsfag, men som *ikke* planla besøk på 22. juli-senteret. Dette ga mulighet til å rekruttere det nødvendige antallet informanter, samtidig som jeg fikk belyst problemområdet mitt bedre og langt bredere.

Jeg ønsket at dette nye utvalget lærere skulle representere samme alderstrinn som de som besøkte senteret, altså 9. eller 10. trinn på ungdomsskolen, eller 1., 2. eller 3. trinn på videregående, og at de var lærere i samfunnsfag: Dette for å kunne gjennomføre reelle sammenligninger i resultatanalysen. Av tidshensyn valgte jeg å benytte mine sosiale nettverk for å oppnå kontakt med deltakere. Av praktiske og ressursmessige årsaker ble alle informantene i denne gruppen rekruttert fra skoler i Oslo-området. Jeg kontaktet en bekjent på en videregående skole og slik rekrutterte jeg et intervjuobjekt ved den skolen. Denne var en bekjent fra tidligere, og jeg gjorde slik et valg ut fra bekvemmelighet. Denne første deltakeren satte meg i kontakt med to andre lærere, begge i videregående skole. En av disse var ansatt ved en privatskole. Jeg vurderte det likevel som interessant å intervju personen, da pensum som skolen jobber ut fra, er det samme som andre lærere benyttet. Videre la jeg ut henvendelse i tre ulike diskusjonsforum i sosiale medier, alle rettet mot samfunnsfaglærere. Her påpekte jeg at det ikke var nødvendig å ha inkludert 22. juli i sin undervisning. Jeg rekrutterte slik ytterligere én person til intervju. Denne var også lærer i videregående skole. Det var viktig for meg å sikre at studien jeg gjorde hadde relevans for grunnskolen, og derfor ønsket jeg å intervju flere lærere fra ungdomsskolen. Jeg kontaktet følgelig en lærer jeg kjente som jobbet på ungdomstrinnet på en skole i Oslo. Denne satt meg i kontakt med to samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet som valgte å delta i studien, en fra 9. trinn og en fra 10. trinn.

I rekrutteringen av informanter utenom 22. juli-senteret påpekte jeg at det ikke var nødvendig å ha hatt om 22. juli i undervisningen. Jeg kan allikevel ikke være sikker på om de jeg intervjuet valgte å delta nettopp fordi 22. juli var et tema de hadde tatt opp, eller planla å ta opp. En slik metodisk utfordring er imidlertid ikke unik for denne studien. I enkelte av de tidligere arbeidene som omhandler 22. juli-undervisning (se punkt 1.5) omtales det også hvordan informantene har blitt rekruttert (Knapstad, 2012; Solstad, 2016; Åsende, 2016). I to av disse studiene har det blitt rekruttert frivillige informanter uten krav om at disse lærerne har hatt 22. juli på timeplanen (Knapstad, 2012; Åsende 2016). I den tredje studien ble det stilt krav om at lærerne måtte ha inkludert 22. juli i undervisningen (Solstad, 2016). Følgelig kan også tidligere studier være preget av en skjevhet i informantutvalget som kan ha påvirket konklusjonene. Til

tross for dette metodiske problemet kan det derfor argumenteres for at mitt datamateriale danner et godt grunnlag for å studere utviklingen i 22. juli-undervisningen over tid.

Parallelt med rekrutteringen av informanter utenfor 22. juli-senteret, hadde senteret bistått i rekruttering av 3 lærere som besøkte dem med elever. Av disse var en lærer i 10. klasse, og to lærere i videregående skole (se tabell 1). Jeg ønsket i utgangspunktet å rekruttere ytterligere én deltaker fra senteret. Dette viste seg imidlertid å være krevende, og jeg vurderte at de tre intervjuene jeg hadde fra senteret, sammen med seks andre lærere, samlet dannet et godt inntrykk av temaet og dets plass i skolen. Jeg valgte derfor å slutføre analysen med ni lærere. Intervjuene ble gjennomført i løpet av november og desember 2017 og januar 2018.

En nærmere oversikt over deltakerne følger:

Lærer nummer	Trinn	Besøkende på 22. juli-senteret	Antall år i skolen	Tidsbruk på temaet
1	9. trinn	Nei	14	5 timer
2	10. trinn	Ja	13	2 timer forarbeid før besøk på senteret. Skal bruke mer senere i skoleåret
3	10. trinn	Nei	24	3 skoletimer planlagt, men temaet dukker opp stadig vekk i undervisningen
4	Vg 1, studiespesialisering	Ja	3+	3 uker på overordnet tema om radikalisering
5	Vg1 og Vg 2, sosiologi og sosialantropologi	Nei	3+	2–3 uker med 22. juli som case i sosiologi
6	Vg1 og Vg2	Nei	7	Usikker
7	Vg 2, drama	Nei	2	2 dobbelttimer + at temaet dukker opp i mange sammenhenger i undervisningen
8	Vg 2. Yrkesfag	Nei	10	Cirka 2 uker
9	Vg 3, studiespesialisering	Ja	30	2 timer forarbeid før senterbesøket. Avsatt noe tid til etterarbeid

Tabell 1, oversikt over deltagende lærere i intervju

De lærerne som har et + etter antall års erfaring har enten jobbet noe deltid og/eller som ufaglærte lærere i skolen i tillegg.

Tabellen viser bred variasjon av fag, studieretning og trinn. Dersom lærerne jeg intervjuet på 22. juli-senteret hadde speilet fag og trinn av de jeg intervjuet utenfor, kunne jeg lettere ha sammenlignet funn mellom disse to gruppene. I og med at det var utfordrende å skaffe informanter underveis, ble det ikke mulig å gjøre et slikt utvalg.

I utvalget er det en overvekt av lærere fra videregående skole. Det var i utgangspunktet ønskelig å ha en jevnere fordeling mellom de to nivåene, men det viste seg enklere å rekruttere lærere fra videregående skole sammenlignet med ungdomsskolen. Som tidligere nevnt, ønsket jeg at utvalget lærere som ble rekruttert utenom 22. juli-senteret skulle representere samme utvalg som jeg gjorde ved senteret. Senteret hadde rekruttert et utvalg der en av tre var ungdomsskolelærere. I det andre utvalget er to av seks ungdomsskolelærere. Slik speiler utvalgene hverandre til en viss grad. Jeg vurderte eventuelt å forkaste noen av de siste samtalene jeg hadde med videregående skolelærere, men ønsket å ha så mye og så bred informasjon om temaet som mulig, og valgte derfor å beholde alle de ni intervjuene. Dette gir meg et bredt og variert utvalg, som gjør at resultatene og funnene jeg har gjort, kanskje i større grad vil være aktuelle for flere fag, trinn og studieretninger. Informasjon fra flere uavhengige kilder gir dessuten en sikrere beskrivelse av noe (Jacobsen, 2015, s. 231). I alle lærersamtalene stilte jeg spørsmål om elevenes forkunnskaper om 22. juli. Ved å inkludere dette spørsmålet, gjorde jeg undersøkelsen relevant for alle trinn og skoleslag. Det er ikke vesentlige forskjeller i informasjonen som er gitt fra lærerne i ungdomsskolen, sammenlignet med lærerne på videregående trinn, og på de områdene det er ulikheter, har jeg påpekt dette i analysen.

Av ni deltakere var det kun en mann. Jeg hadde ønsket en bedre kjønnsfordeling, men hadde ikke satt det som et krav. Jeg ser ikke på dette som et problem, da kjønnspektivet ikke er sentralt i denne studien. Den mannlige lærerens svar i intervjuet skilte seg heller ikke ut fra de øvrige informantenes svar. For å fult ut anonymisere alle som var med, fremkommer ikke kjønn i tabellen over. Jeg bruker også konsekvent hunkjønnsbetegnelse på alle lærerne i presentasjonen av resultater og drøftingen. Dette er også for å anonymisere deltakerne.

Av praktiske årsaker ble kun et intervju gjort av en lærer utenom Oslo. Det hadde vært interessant å snakke med flere fra andre steder i landet, men jeg hadde ikke satt det som noe krav at det måtte være en geografisk spredning. Læreren som ikke jobbet i Oslo hadde ikke svar som skilte seg markant ut fra de øvrige som deltok i studien. For å fullt ut anonymisere, kommer ikke geografisk tilhørighet frem i tabellen over.

Jeg opplevde at samtlige informanter var reflekterte rundt temaet, og alle var åpne og villige til å dele informasjon med meg. Dette styrker troverdigheten til deltakerne i studien.

3.2.3. Gjennomføringen av intervjuene

For å sikre at jeg fikk med meg alt som ble sagt underveis i samtalene valgte jeg å benytte lydopptak (Tjora, 2017, s. 166). Bruken sikrer god flyt. Lydopptaker kan virke hemmende på de som deltar, og det var viktig å informere i forkant, og at lydopptakeren var diskret og ikke ble viet for mye oppmerksomhet i intervjuet. I tillegg var informasjon om sikker oppbevaring og anonymisering viktig for å skape trygghet i samtalen (Tjora, 2017, s. 168–169).

I prosjektet har jeg altså intervjuet to ulike grupper av deltakere: Den ene bestod av lærere som besøkte 22. juli-senteret med elever og den andre bestod av samfunnsfaglære som ikke hadde tilknytning til senteret. Jeg beskriver kort gjennomføringen for de to ulike gruppene, da de skiller seg noe fra hverandre.

Jeg ønsket å intervju lærerne som skulle besøke 22. juli-senteret i forkant av deres besøk. Utstillingen er som tidligere nevnt en relativt nøktern og saklig presentasjon av det som skjedde. Etter selv å ha besøkt senteret ved flere anledninger vil jeg allikevel si at det kan være en sterk opplevelse, særlig for de som har egne erfaringer og minner knyttet til datoen. Spesielt minnerommet kan virke følelsesmessig sterkt. Senterets plassering, i kjernen av det bombede regjeringskvartalet, bidrar også til å skape en dramatisk og emosjonell ramme. Dersom jeg gjennomførte intervjuene i etterkant av lærerens besøk, fryktet jeg at senterets utstilling kunne bidra til å påvirke svarene i stor grad. Når intervjuene skulle gjennomføres viste det seg at det mest praktiske var at intervjuene fant sted mens elevene arbeidet med sine mini-utstillinger. Informantene hadde altså vært igjennom utstillingen når intervjuet fant sted. Som vi skal se senere, er det generelt små avvik mellom svarene i intervjuene til lærerne som besøkte 22. juli-senteret og de øvrige informantene, noe som kan indikere at påvirkningen fra utstillingen har hatt begrenset innvirkning på svarene. Videre hadde ikke 22. juli-senteret noen ledige lokaler som egnet seg for å gjøre intervjuer. Samtalene måtte derfor gjennomføres i et skjermet område i senterets foaje. Dette var ikke et ideelt sted for gjennomføringen, da øvrige av senterets gjester kunne passere oss på vei ut av utstillingen. I tillegg opplevde jeg noe bakgrunnsstøy fra resepsjonen. Men jeg fikk allikevel gjennomført, og opplevde lærerne jeg snakket med som lite hemmet av disse omstendighetene. De svarte på spørsmålene som ble stilt med åpenhet, og vi fikk til gode dialoger. Det viste seg også at det at lærerne hadde sett utstillingen ved senteret før intervjuet fant sted, ga flere refleksjoner rundt temaet som de eksplisitt uttrykte at de ikke hadde hatt før de gikk rundt. Dette gjaldt særlig med tanke på inspirasjon til etterarbeid og

hendelsenes plass i fremtidens skole. Slik sett var ikke konsekvensene av å måtte endre på rekkefølgen så store. Resultatet var kanskje heller flere fruktbare refleksjoner enn de ville hatt dersom samtalene ble gjennomført før besøket.

Jeg møtte den andre gruppen med lærere på egnede steder på deres arbeidsplasser, en kontekst som regnes for naturlig for de som deltar, og som slik sett er det mest ideelle stedet for et intervju som omhandler sider ved personens yrke (Jacobsen, 2015, s. 152).

Intervjuene hadde en varighet på mellom 15 og 35 minutter. De som ble gjennomført ved 22. juli-senteret er de som er kortest. Det var litt færre spørsmål som ble gitt til denne gruppen. Noen av informantene svarte kort og konsist på spørsmålene som ble gitt, mens andre brukte mer tid, tok lengre tenkepauser og hadde flere digresjoner underveis.

Samtalene med lærerne tok utgangspunkt i intervjuguidene jeg hadde utarbeidet. Før vi startet opp presiserte jeg at vi i utgangspunktet skulle snakke om bruk eller planlagt bruk av 22. juli i inneværende skoleår, det vil si skoleåret fra august 2017 til juni 2018. I tillegg kom vi i løpet av samtalen innom tidligere erfaring med temaet i undervisningen, samt lærernes tanker om 22. juli i fremtidens skole.

3.2.4. Transkribering av intervjudata

For å enklere kunne analysere de dataene jeg innhentet i denne prosessen, samt ha mulighet til å benytte direkte sitater i analysen og drøftingen, ble intervjuene transkribert, opptakene ble altså skrevet ned som ren tekst. Dette grepet åpner også for at rådata i forskningen kan kontrolleres (Jacobsen, 2015, s. 201–202). Det er viktig å være klar over at ved å omgjøre muntlige samtaler til tekst, mister man de kommunikative virkemidlene som for eksempel trykk, pauser og uthevninger og ironi (Tangaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Jeg utelot å kommentere kroppsspråk og andre muntlige virkemidler i det skriftlige materialet, da jeg så at dette ville komplisere transkriberingen og være ytterligere tidkrevende. Jeg anså heller ikke denne informasjonen som spesielt relevant for studien. Ord og uttrykk som «på en måte», «likksom», «tja» og «hm» ble utelatt da de ikke tilførte setningene mening utover at de fylte tid til refleksjon og pauser hos intervjupersonene. Jeg har passet på å beholde setningenes mening selv om en del fyllord ikke er direkte skrevet av. For å sikre kvaliteten tilbød jeg informantene å lese igjennom transkripsjonene. To takket ja til dette. Ingen av disse kom med tilbakemeldinger på det arbeidet som var gjort.

3.2.5. Gjennomgang og kategorisering av intervjudata

Da alle intervjuene var gjennomført og transkribert, gikk jeg i gang med å dele funnene jeg hadde gjort i temaer for å kunne bruke dem i en analyse. Målet var å finne flere meningsfulle felles emner og kategorier i intervjumaterialet. Ved å bryte ned den transkriberte teksten til mindre slike enheter, åpnes materialet opp for analyse (Jacobsen, 2015, s. 207).

I kvalitativ forskning brukes i stor grad induktiv metode (Jacobsen, 2015, s. 207), der teorien skal dannes med utgangspunkt i det foreliggende materialet. Jeg hadde derfor ikke definert kategorier på forhånd, men mine forkunnskaper og kjennskap til tidligere forskning og teori som beskrevet over, preget min kategorisering. Allerede da prosjektets tema og problemstilling ble valgt, og videre ved utarbeidelsen av intervjuguiden begynte jeg å skissere potensielle kategorier (jf. Jacobsen, 2015, s. 208). Jeg ønsket å foreta en innholdsanalyse av materialet som forelå. I en slik analyse er det viktig å finne relevante kategorier, for så å finne meningen i intervjumaterialet ut fra disse (Jacobsen, 2015, s. 207). Jeg hadde som nevnt antydnet en del slik kategorier, men i møtet med materialet var jeg åpen for å endre på disse med tanke på hva materialet kunne fortelle. Denne åpenheten er viktig i kvalitativ metode (Jacobsen, 2015, s. 207).

Jeg startet med å lese nøye igjennom alle de transkriberte intervjuene. Underveis markerte jeg utsagn av særlig interesse. Denne interessen ble trigget av mine forkunnskaper rundt tema som jeg hadde med meg inn i prosjektet, samtidig som informantene brakte nye emner på banen som jeg ikke hadde forutsett, men som var av interesse for prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg opprettet et nytt dokument der overordnede temaer fra intervjuguiden ble satt opp. Etter at denne gjennomgangen var gjort, stod jeg igjen med følgende kategorier;

- årsaker til terrorhendelsene
- konteksten/tilknyttede tema
- overordnet samfunnsdiskurs
- læreboken
- minner/traumer og nærhet
- 22. juli sin plass i fremtidens skole
- press på pensum
- 22. juli-senterets rolle
- elevenes forkunnskaper
- tidsbruk
- sporadisk bruk
- tverrfaglighet
- tidligere bruk av 22. juli i skolen
- skolens retningslinjer

Disse kategoriene ble fylt med informasjon og utsagn fra intervjudataene mine. Jeg plukket ut punkter, meninger og poenger fra intervjuene og plasserte disse inn i kategoriene jeg hadde laget. Da opplysninger om den enkelte respondent kan ha påvirket utsagn som ble gitt i intervjuet, og dermed også analysen, var det viktig å opprettholde systematikk over hvem som hadde sagt hva i denne delen av prosessen. Det var for eksempel et poeng å skille ut utsagn og funn gjort hos grunnskolelærere fra funn gjort hos lærere på videregående skoler med tanke på at det kunne være forskjeller. I og med at jeg har intervjuet to ulike grupper av lærere, ved 22. juli-senteret og utenfor, er spørsmålene som er stilt noe ulike, noe som har gjort det noe mer utfordrende å sammenligne de ulike svarene. Jeg har løst dette ved å stille opp tydelige kategorier og temaer jeg har kunnet plassere de ulike svarene inn i, samtidig som flere av de samme spørsmålene gikk igjen til begge de to gruppene.

Intervjumaterialet var nå åpnet opp slik at det var mulig å starte analysearbeidet. I det videre arbeidet med analyse og drøfting innså jeg at ikke alle kategoriene var aktuelle å ta med seg videre, da de i liten grad var relevante for å belyse problemstillingen. Eksempler på temaer jeg ikke tok meg videre var *press på pensum og tverrfaglighet*.

3.3. Gjennomgangen av elevutstillingene

Studieobjektene mine i denne delen av prosjektet var fotografier av utstillinger produsert av elever som har deltatt på 22. juli-senterets undervisningsopplegg *Hva skal vi lære bort om 22. juli?* (beskrevet nærmere under punkt 1.7.1). Jeg ønsket å studere bildene av utstillingene for å se hvilke temaer elever som besøker 22. juli-senteret har størst fokus på når de vurderer fremtidig bruk. Det å samle inn samme informasjon direkte fra kildene (elevene) ville være svært tids- og ressurskrevende (Jacobsen, 2015, s. 170). 237 bilder ble gjennomgått og kategorisert. I følge ansatte ved 22. juli-senteret representerer hvert bilde en gruppe på gjennomsnittlig seks elever. Bildematerialet representerer 237 smågrupper med skoleelever som det ville være vanskelig for meg å få tilgang til å snakke med. Fotografiene er tatt av formidlere ved 22. juli-senteret. Dette har ikke påvirket materialets utseende sammenlignet med om jeg selv hadde foretatt dokumentasjonen. Kildene er slik sett til å stole på (Jacobsen, 2015, s. 188). Materialet som elevene gis tilgang til er valgt ut av ansatte ved 22. juli-senteret, og dette vil påvirke hvilke bilder elevene velger å benytte. Materialet de har tilgang på å bruke er stort, men altså ikke helt ubegrenset.

Det å studere og fremstille et slikt bildemateriale kan ses på som en blanding av kvalitativ og kvantitativ metode; det kvalitative ligger i å analysere og kategorisere fotografiene, mens det kvantitative ligger i å telle opp kategorier og fremstille disse i et diagram. Først benyttet jeg

meg av bildeanalyse. Bildene er gjengivelser av elevutstillinger uttrykt i et fotografi. I bildeanalyse er det vanlig å starte med en denotativ beskrivelse, det vil si å redegjøre for hva man faktisk ser i bildet (Lund, 2011, s. 218). Det var nettopp denne analysen som var interessant for meg; hva ser jeg i bildet? Konteksten rundt hver utstilling, var ikke tilgjengelig for meg (se punkt 3.3.3 nedenfor).

3.3.1. Forberedelser

I forkant av bildegjennomgangen og kategoriseringen hadde jeg ved to anledninger observert gjennomføringen av selve undervisningsopplegget 22. juli-senteret har med elever. I tillegg hadde jeg kikket på et begrenset utvalg bilder sammen med en ansatt fra senteret. Materialets struktur og utseende var derfor kjent for meg før jeg igangsatte datainnsamlingen.

Etter samtaler med ansatte ved senteret ble jeg informert om at de hadde en bildebase bestående av de fleste elevutstillinger som er laget siden oppstart av undervisningsopplegget i september 2016. Ved kvantitative undersøkelser må man gjøre et utvalg. Det er sjelden man har anledning til å inkludere alle enheter, og man må finne et utvalg som kan representere denne helheten. Et alternativ ville være å kikke på alle fotografiene. Dette ville kreve mye tid og ressurser fra meg og senteret, og jeg ønsket derfor å plukke ut bilder som kunne representere hele dette materialet. Mitt endelige utvalg ble gjort underveis i analysesituasjonen. Da jeg så at tendensene var de samme i hele materialet, og at det å studere flere bilder ikke ville bringe vesentlig informasjon inn i prosjektet, avsluttet jeg analysen og kategoriseringen. Jeg kunne se at bildene fra 2016 ikke skilte seg ut fra de fra 2017 når det gjaldt hvilke temaer elevene var opptatt av å knytte 22. juli til.

3.3.2. Gjennomgang og kategorisering av elevutstillingene

I arbeidet jeg har beskrevet over søkte jeg å finne svar på hva elevene ønsket å fortelle med den konkrete utstillingen jeg kunne observere. Jeg dannet meg først en oversikt over hvilket materiale elevene hadde brukt. De har blitt bedt om å lage en egen overskrift til sin utstilling. Denne kikket jeg på dersom den var skrevet eksplisitt. Videre så jeg på eventuelle symboler og tegninger elevene selv hadde produsert (ved hjelp av utdelte tusjer). Etter å ha dannet meg et førsteinntrykk, undersøkte jeg hvilke typer bilder det var en overvekt av, og plasserte hver utstilling i kategorier utfra det inntrykket jeg hadde av materialet. Vurderingen som ligger til grunn for inndelingene i temaer er altså min subjektive.

Da jeg startet gjennomgangen av materialet fant jeg fort at de fleste utstillingene kunne plasseres under flere tematiske overskrifter. Dette løste jeg ved å tillate at hvert bilde kunne

plasseres i flere kategorier, alt etter hvilke hovedtemaer elevene har trukket frem i sin presentasjon. I noen tilfeller kunne man gjenfinne flere enn to temaer.

På samme måte som med intervjumaterialet hadde jeg på forhånd antydnet aktuelle kategorier, men i møtet med materialet var jeg åpen for nye aktuelle kategorier, en åpenhet som er meget viktig i kvalitativ forskning. De kategoriene jeg hadde som utgangspunkt var:

- sorg og samhold
- demonisering av gjerningsmannen
- «aldri mer 22. juli»
- høyreekstremisme
- terror generelt
- «hendelsenes tidslinje» (kronologisk presentasjon av det som skjedde)
- demokrati og menneskerettigheter

Bildegjennomgangen ble gjort ultimo november 2017. Den praktiske observasjonen foregikk i 22. juli-senterets kontorlokaler. Jeg fikk tilgang til senterets digitale mappe med bilder som strakk seg tilbake til lanseringen av undervisningsopplegget *Hva skal vi lære bort om 22. juli?* i september 2016 og frem til november 2017. Underveis i gjennomgangen var det noen bilder jeg unnlot å inkludere i studien min. Årsaken var enten at det var svært vanskelig å kategorisere og analysere hvilket fokus elevene hadde hatt i presentasjonene sine, eller jeg var usikker på hvilken skoletype som hadde produsert utstillingene som var avbildet. 22. juli-senteret har besøk av enkelte grupper som ikke er elever i grunn- eller videregående skole, men som deltar på undervisningsopplegget allikevel. Dette kan være lærerstudenter, internasjonale samarbeidspartnere, folkehøyskoler eller lignende. Disse besøkene var ikke interessante for meg å inkludere. 237 fotografier av elevutstillinger dannet datagrunnlaget i denne delen av min studie. Av disse var 101 stykker fra perioden 1. september til 20. desember 2016. 136 var fra perioden 26. april til 16. november 2017. Da utvalget ble gjort, ønsket jeg at bildene skulle representere et visst tidsspenn. Undervisningsopplegget ble lansert i september 2016. Jeg ønsket gjerne å se på bilder fra oppstarten og frem til observasjonsdato. Mine observasjoner ble gjennomført ultimo november 2017, og jeg kikket på bilder så nye som fra 16. november 2017. Materialet inneholdt også bilder fra perioden 20. desember 2016 til 26. april 2017 som ikke ble observert. Disse ble ikke prioritert, da jeg så at det å observere et større antall fotografier, ikke ville bidra med ytterligere informasjon inn i prosjektet. I den tidsperioden jeg har gjort mitt utvalg av utstillinger, er det gjort to større endringer i materialet som har vært tilgjengelig, der enkelte bilder er erstattet med andre. I mine analyser og resultater finner jeg få endringer i utstillingenes hoveduttrykk i perioden september 2016–november 2017, og det ser slik sett ikke ut til at dette skiftet har påvirket den overordnede kategoriseringen i særlig grad.

I min gjennomgang av materialet har jeg valgt å ikke fokusere på Twitter-meldingene. Grunnen er at jeg hadde noe begrenset med tid til rådighet da jeg skulle jobbe med bildene. I mange av utstillingene kan Twitter-meldingene ha vært en del av utstillingenes budskap, men jeg har i min analyse latt bildene fortelle hva elevene ønsker å uttrykke. De kategoriene som gikk igjen og som jeg endte opp med å bruke var:

- samhold
- terror
- høyreekstremisme
- «de faktiske hendelsene»
- 22. juli-rapporten
- gjerningsmannen
- muslimer fikk skylden
- «aldri mer 22. juli»

Kategorien *samhold* inkluderer bilder knyttet til sorg, rosetog, kjærlighet, sørgende politikere som klemte hverandre eller hashtagen #oslolove.

Kategorien *terror* brukes om bilder som har inkludert minst et bilde av en annen terroraksjon i tiden før eller etter 22. juli 2011.

Kategorien *høyreekstremisme* er brukt om utstillinger som har inkludert et eller flere bilder av andre med meninger som vi anser for å være ekstreme eller fordomsfulle. Dette gjelder bilder av den innvandrerkritiske organisasjonen *Odins soldater*, bilder fra *Stopp islamiseringen av Norge (SIAN)* sine markeringer, eller bilde av boken om *Fjordman* (forfatter Simen Sætre).

Kategorien *de faktiske hendelsene* inkluderer utstillinger som brukte mye plass på å fortelle gjennom bilder, hva som faktisk skjedde selve dagen i 2011.

Kategorien *22. juli-rapporten* er brukt om utstillinger som har inkludert et bilde av 22. juli-rapporten.

Kategorien *gjerningsmannen* er brukt på utstillinger der fokuset på gjerningsmannen kommer svært tydelig frem.

Muslimer fikk skylden er brukt om elevutstillinger der det er et stort fokus på at muslimske terrororganisasjoner raskt ble utpekt som hovedmistenkte da bombingen av regjeringsbygget var et faktum.

Kategorien *aldri mer 22. juli* har jeg gitt til de som har uttrykt dette helt eksplisitt ved å kalle utstillingen nettopp dette, eller formidler et budskap om at dette aldri mer må skje igjen i selve utstillingen.

Jeg gjorde en analyse av hvert bilde, og talte opp temaer. Denne opptellingen plasserte jeg i en tabell som kunne visualisere funnene mine på en god måte. Jeg beveget meg da over i en enkel kvantitativ undersøkelse. Ved å fremstille de kategoriserte elevutstillingene i en tabell, og videre i et sektordiagram, kunne jeg enkelt visualisere hvilke hovedtemaer elevutstillingene i mitt utvalg hadde (Jacobsen, 2015, s. 318). De kvantitative resultatene bidrar med nyttige tilleggsdata til intervjuanalysen og drøftingen i prosjektet.

3.3.3. Svakheter med bildematerialet

Det er verdt å merke seg at materialet kan inneholde feilkilder. Utstillingene er produsert i etterkant av at elevene har observert 22. juli-senterets egen utstilling, og det kan være lett å hente inspirasjon fra, og la seg påvirke av denne i større eller mindre grad, på samme måte som jeg har antydnet at lærerne jeg intervjuet ved 22. juli-senteret kunne være påvirket av det de har sett i forkant. Lærernes forarbeid til besøket vil ha kunnet påvirke hvilket fokus elevene har. Jeg har ikke hatt anledning til å vurdere disse sammenhengene, da dette ville gjort prosjektet langt større enn det er. Elevenes alder kan også være en faktor som kan gi utslag i det som presenteres. Elever fra 9. klasse vil kunne ha et annet grunnlag for refleksjon enn elver fra 3. trinn på videregående. Jeg har ikke inkludert slike eventuelle aldersvurderinger i mitt prosjekt.

Et annet forbehold som kan ha gitt utslag i materialet er samtaler som har pågått i forkant av presentasjonene. Formidlerne ved senteret bruker tid på samtaler med elevene før de går rundt i utstillingen på egenhånd og skal lage sin egen versjon i etterkant. Disse kan påvirke elevenes uttrykk. Dersom man for eksempel har snakket mye om andre terroraksjoner, kan dette påvirke elevenes fokus på terror generelt. Det samme vil det kunne være med andre temaer formidlerne fremhever. Twitter-meldingene, som ikke har vært sentrale i mine bildeanalyser, kan ha fortalt eller understreket temaer og fokus som elevene ønsket å uttrykke. Da disse er utelatt kan noe av utstillingenes budskap ha blitt svekket. Bildene er også tatt ut av kontekst. Det foregår en plenumssamtale rundt hver utstilling etter at de er laget. Her snakker senterets formidler med klassene om utstillingens tittel og målgruppe. I tillegg begrunner elevene en del av de valgene de har gjort. Disse samtaler har jeg ikke hatt tilgang til, og bildene har derfor måttet tale for seg selv. Som tidligere nevnt gjør også 22. juli-senteret noen valg i forhold til hva de skal inkludere og ekskludere av materialet. Dersom det ikke hadde vært noen bilder fra terroraksjoner andre steder i verden, ville elevene neppe trukket disse parallellene i så stor grad som de har gjort. Elevenes presentasjoner og mine observasjoner av dem er et øyeblikksbilde og ikke et totalinntrykk av hva elevene faktisk er opptatt av, eller skolene har fokus på i sin 22. juli-undervisning.

Som vist over har dette materialet enkelte svakheter, men likevel kan analysen av elevutstillingene bidra til å belyse temaene i mitt prosjekt. Som tidligere nevnt, er det intervjuene som har blitt tildelt mest vekt ressursmessig, og som også gis mest vekt og tyngde i den videre analysen og drøftingen. Dersom jeg hadde intervjuet elever om samme temaer, kunne dette gitt ytterligere informasjon inn i prosjektet, men dette ble av ressursmessige årsaker ikke prioritert.

3.4. Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

De tre begrepene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet knyttes til kvaliteten på den kvalitative forskningen (Tjora, 2017, s. 231). Disse kriteriene har følgelig også relevans for dette prosjektet. I de følgende avsnittene vil jeg derfor gå inn i relevante sider ved disse begrepene i større detalj.

3.4.1. Pålitelighet

I kvalitativ forskning handler pålitelighet om hvordan undersøkelsesopplegget kan påvirke resultatene (Jacobsen, 2015, s. 241). Hvordan dataene er fremskaffet og bearbeidet kan si noe om påliteligheten. Det er et mange faktorer som påvirker hvilken informasjon vi greier å samle inn i kvalitative studier, noe som betyr at etterprøvbarheten utfordres. De resultatene jeg får vil kunne skille seg fra resultater en annen forsker ville ha funnet ved samme undersøkelsesopplegg. For å sikre pålitelige resultater har jeg lagt vekt på åpenhet gjennom hele prosjektet. Ved å beskrive og begrunne valg jeg har gjort underveis har jeg tilstrebet gjennomsiktighet for leseren. Jeg har også valgt å presentere direkte sitater fra intervjuene i datapresentasjonen som følger, noe som er med å gjøre forskningen mer etterprøvbar (Tjora, 2017, s. 237). Jeg har i tillegg forsøkt å være bevisst på min fremtoning, da denne kan påvirke informantens svar (Jacobsen, 2015, s. 242). Form på samtalene og utformingen av spørsmål vil også påvirke hvilke svar som gis. Konteksten intervjuene fant sted i kan også påvirke informasjonen som blir gitt. Eksempelvis hadde lærerne jeg snakket med ved 22. juli-senteret vært igjennom utstillingen i forkant av intervjuene, noe jeg har beskrevet nærmere over.

3.4.2. Gyldighet

Når det er snakk om et prosjekts gyldighet går man inn på spørsmål om resultatene kan oppfattes som riktige eller ikke, om sammenhengene jeg finner er reelle, om jeg har fått tak i det jeg ønsket og om min studie kan knyttes til lignende undersøkelser med tanke på funn og resultater (Jacobsen, 2015, s. 227–229). For å sikre prosjektets gyldighet har jeg synliggjort metodevalgene som er tatt i løpet av arbeidets gang. Målet har vært å sikre at studien og diskusjonen i størst mulig grad skal være transparent og at resultatene skal være etterprøvbare.

Ved å begrunne og diskutere de valgene jeg har gjort gjennom prosjektet er jeg med på å gjøre studien gyldig (Tjora, 2017, s. 234). I tillegg har jeg tatt utgangspunkt i tidligere undersøkelser og knyttet mine resultater til denne forskningen. Dette er også med å gjøre studien gyldig (Tjora, 2017, s. 234). Jeg har etterstrebet å gi en så sann fremstilling av virkeligheten slik intervjuobjektene mine har beskrevet den overfor meg som mulig, samtidig som de data jeg har innhentet ikke representerer den hele og fulle sannhet om temaet (Jacobsen, 2015, s. 229).

For å sikre at respondentene kunne stå inne for det de hadde uttalt i intervjuene, lot jeg dem foreta en gjennomlesning av sitt transkriberte intervju dersom de ønsket, et grep som kan være med å sikre prosjektets gyldighet. For å øke studiens gyldighet kan det i mange tilfeller også være aktuelt at informantene leser analysene for å se om de kan kjenne seg igjen i resultatene (Jacobsen, 2015, s. 233). Dessverre har jeg ikke klart å få dette til innenfor prosjektets tidsrammer. Ved et slikt grep er det også en fare for at funn som respondentene ville ha avfeid ved en kontroll, likevel kunne vært gyldige (Jacobsen, 2015, s. 234).

3.4.3. Generalisering

Generalisering sier noe om hvorvidt min forskning kan si noe mer generelt og har relevans utover mitt begrensede utvalg. Dette avhenger blant annet av antall enheter som er intervjuet og hvordan dette utvalget er foretatt (Jacobsen, 2015, s. 238). Jo flere intervjuobjekter, jo lettere vil det være å allmenngjøre. Et spredt utvalg av enheter vil også øke sannsynligheten for å kunne generalisere resultatene.

Utvalget av informanter i min studie består av 9 personer, hvorav 3 er rekruttert fordi de besøkte 22. juli-senteret med elever, og 6 er rekruttert mer tilfeldig med bakgrunn i at de er samfunnsfagslærere. Det at jeg har valgt både informanter med et bevisst forhold til 22. juli som tema, og andre som kanskje ikke har hatt det, har vært med på å gi meg et bredere innblikk i 22. julis plass i skolen enn jeg ville ha fått dersom jeg kun hadde rekruttert fra den ene av disse gruppene. I tillegg har jeg snakket med både lærere fra ungdoms- og videregående skoler noe som belyser temaet mitt vidt. Etter at ni samtaler var gjennomført anså jeg også at det å intervju flere ikke nødvendigvis ville tilføre nye perspektiver på temaet som ikke allerede var nevnt.

Det er imidlertid ikke mulig å si at mine funn er gyldige for et større antall norske lærere, uavhengig av geografisk tilhørighet, skoleslag, antall år i skolen osv., men resultatene kan allikevel kaste lys over 22. juli sin plass i skolen i dag, mer enn 6 år etter terrorhandlingene. Fortrinnet ved kvalitative studier er nettopp dybde fremfor statistiske sammenhenger, og jeg

opplever at studien min gir greie svar på de spørsmålene jeg har stilt om 22. julis plass i norsk skole.

3.5. Ethiske retningslinjer

I og med at jeg skulle benytte intervju som metode, samt behandle personopplysninger, ble prosjektet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) 16. august 2017, med tilbakemelding og godkjenning 12. september 2017. Intervjuene ble gjennomført etter at godkjenning fra NSD forelå. Retningslinjer fra NSD er brukt gjennom hele prosjektet. Alle deltakerne fikk detaljert informasjon om prosjektet og signerte samtykkeerklæring i forkant av at intervjuene fant sted (se vedlegg 1). Det ble understreket at deltakelsen var frivillig og at man når som helst kunne trekke seg uten begrunnelse. Alt innsamlet materiale, korrespondanse og lydopptak ble behandlet i henhold til NSDs retningslinjer gjennom hele prosjektet. Lydopptakene ble slettet så snart de var transkribert ferdig, og alle avskriftene vil bli makulert når prosjektet avsluttes våren 2018. Det er kun jeg som har hatt tilgang til lydopptak og transkripsjoner. Videre har jeg fulgt Ethiske retningslinjer for forskning ved Høgskolen i Oslo og Akershus/ OsloMet (OsloMet, 2014).

4. Empiri - elevutstillinger og lærerintervjuer: analyse og drøfting

I det følgende vil jeg presentere funn jeg har gjort i gjennomgangen av elevutstillingene ved 22. juli-senteret og i lærerintervjuene. Disse funnene vil jeg drøfte opp mot hverandre, mot aktuell teori og tidligere forskning. Kapitlet er bygget opp slik at jeg først presenterer det jeg fant i elevutstillingene, for så å trekke disse funnene med meg inn i redegjørelsen og drøftingen av resultater fra intervjuene. De overordnede spørsmålene jeg møter datamaterialet med er:

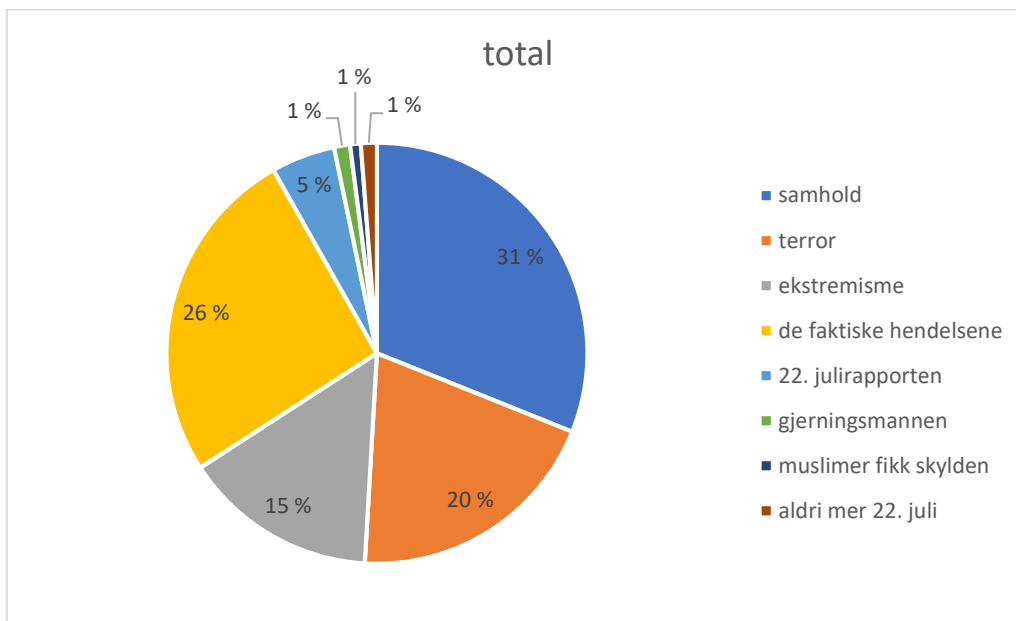
- Hva mener elevene det er viktig å lære bort om det som skjedde 22. juli?
- Hvilke forklaringer på terrorhendelsene fokuserer lærerne på?
- Hvordan fremstilles 22. juli i skolen, og hva påvirker denne fremstillingen?
- Hvordan påvirker lærernes egne minner og traumer knyttet til 22. juli de historiske analysene i skolen?
- Hvilken rolle spiller, eller bør skolen spille, for å bearbeide hendelsene 22. juli inn et meningsfullt narrativ?

4.1. Elevutstillingene: Den sterke samholdsdiskursen

Som beskrevet i teorikapitlet har mennesker en tendens til å søke fellesskapet, og de kollektive orienteringsbehovene er sterke etter en stor og dramatisk hendelse. I tiden etter 22. juli 2011 var det flere store markeringer som samlet folket, og kjærlighet og samhold var viktige stikkord i dagene og ukene etterpå. Anker og von der Lippe (2015, s. 94) har tidligere pekt på at den harmoniserende diskursen som har preget det norske samfunnet etter 22. juli 2011 kan ha vært med på å påvirke formidlingen av begivenhetene i skolen i stor grad. I teorikapitlet har jeg også beskrevet hvordan gjerningspersonen(e) har en tendens til å få stort fokus i tiden rett etter en dramatisk historisk hendelse, og de blir ofte demonisert (Claussen, 2012, s. 74).

To av hovedfunnene jeg gjorde i studien av elevutstillingene var at samholdsdiskursen er sterk og fremtredende hos elevene, og at fokus på gjerningsmannen er svært nedtonet i det elevene fremhever som viktig å lære bort om 22. juli.

Jeg presenterer i det følgende resultatene fra gjennomgangen av utstillingene i et sektordiagram, for deretter å komme med mer utfyllende informasjon om kategoriene og funnene som er gjort.



Figur 2: Prosentandel fordeling av kategorier i elevutstillingene.

Den største kategorien er den som har fått navnet *samhold*. Den inkluderer bilder knyttet til sorg, rosetog, kjærlighet eller hashtaggen #oslolove som er flittig brukt av mange. Fotografiene denne kategorien var relativt enkle å gjenkjenne. Symboler som roser og hjerter var ofte iøynefallende, og flere av utstillingene hadde også fått tittelen «Samhold», «Sammen er vi sterke» eller lignende. Et stort antall bilder i denne kategorien var hentet fra tiden etter 22. juli; rosetog, blomsterhav og sørgende politikere som klemte hverandre. Det er et ganske stort utvalg motiver i denne kategorien som er gjort tilgjengelig for elevene. Inkludert i materialet er også et utvalg bilder fra minnematerialet som ble samlet inn og arkivert i etterkant av terroren. Et bilde mange elever hadde inkludert i sin utstilling var dette:



Figur 3: Tegning fra minnematerialet etter 22. juli 2011. Kilde: Riksarkivet.

Jeg har tidligere skrevet om hvordan befolkningen trengte noen som kunne berolige oss og føre oss sammen etter terroren 22. juli. Offentlige lederskikkelser, så vel kongefamilien som statsministeren, deltok i å skape denne samfunnsdiskursen der samhold og kjærlighet skulle seire over samfunnets onde krefter (Löden, 2014, s. 158). Det er derfor ikke så overraskende at

samhold er den kategorien som dominerer bildene i elevutstillingene ifølge mine funn. Funnene antyder at denne diskursen fortsatt gjelder, og har bitt seg fast og fortsetter å være fremtredende til tross for at ulike samfunnsdebattanter etterlyser mer fokus på politikken og ideene som motiverte gjerningsmannen (se eksempelvis Bromark 2016).

22. juli kan ses på som et eksplisitt uttrykk for menneskelig ondskap, noe som kan bidra til at rehabiliteringsprosessen for samfunnet tar mer tid, enn dersom man eksempelvis rammes av en naturkatastrofe (Vettenranta, 2012, s. 272). Dette kan si noe om hvorfor *samhold* er den største kategorien i elevmaterialet. Lærerne til elevene som besøker 22. juli-senteret kan ha egne og ganske sterke minner og opplevelser knyttet til terroren. Dette kan ha påvirket elevene. Lærerne kan være preget av den harmoniserende fellesskapsdiskursen som har vært fremtredende i tiden etterpå. De kan selv ha deltatt i minnemarkeringer og rosetog. Dette budskapet kan også prege forberedelsene og undervisningen lærerne har på skolen før besøket på 22. juli-senteret. Videre kan foreldrenes holdninger og følelser ha påvirket elevene. Mange av elevene vil ha foreldre som selv deltok i sorg- og minnemarkeringer, og som har videreformidlet kjærlighets- og fellesskapsbudskapet til sine barn. Elevenes forkunnskaper vil kunne være påvirket av denne diskursen i møtet med tema i skolen. Medienes behandling av temaet kan også ha påvirket elevenes fokus på samhold. Som jeg skriver i teorikapitlet påtok mediene seg rollen med å støtte opp om den samlede diskursen i samfunnet i tiden etter 22. juli (Lundby, 2012, s. 229). I tillegg kan de eldste elevene ha egne minner og erfaringer fra minneseremonier, fellesskap og rosetog.

Kategorien *samhold* kan også være et uttrykk for det kollektive traumet 22. juli har vært for Norge som nasjon. Som beskrevet i teorien, har en dramatisk hendelse i historien en tendens til å bli værende et individuelt og kollektivt traume dersom det forties, og ikke bearbeides og settes inn i en større kontekst (Karlsson, 2009, s. 77–78). Det er ikke slik at 22. juli har blitt fortiet eller ikke bearbeidet i det hele tatt, men som tidligere forskning har vist, har man funnet at skolen til en viss grad har unngått temaet, og slik sett ikke har blitt tatt opp i særlig grad her (Knapstad, 2012; Anker & von der Lippe, 2015; Nilssen, 2015; Anker & von der Lippe, 2016; Solstad, 2016; Åsende, 2016).

Den nest største kategorien er den som har fått navnet *de faktiske hendelsene*. Den har blitt benyttet på utstillinger som har brukt mye plass på å fortelle gjennom bilder, hva som faktisk skjedde 22. juli 2011. De har inkludert motiver fra bombingene av regjeringskvartalet, fra Utøya, fra dagene etter 22. juli, ett eller flere bilder fra rettssaken mot Anders Behring Breivik, og minst et fotografi av et minnesmerke. Kronologien kommer ganske tydelig frem, og det er

et jevnt fordelt antall bilder på hvert element på tidskjeden. Flere elever har også tegnet inn en tidslinje eksplisitt i utstillingen. Som tidligere beskrevet er et av hovedelementene i senterets egen utstilling en stor og massiv tidslinje som presenterer terrorhendelsene kronologisk illustrert med bilder, Twitter-meldinger og klokkeslett både fra Oslo og Utøya. Mange elever vil kunne la seg inspirere av senterets egen presentasjon, og nærmest kopiere tidslinjen i sin egen utstilling. For flere vil dette være en enkel løsning på utfordringen de er gitt. Dette kan være en årsak til at denne kategorien er en av de største. Det å presentere hendelsesforløpet og gjennomgå dette kronologisk, kan også være en måte for elevene å forstå, bearbeide og skape mening i det som skjedde.

Noen prosentpoeng mindre enn kategorien *de faktiske hendelsene* er kategorien *terror* som er brukt på de utstillingene som hadde inkludert minst et bilde av en annen terroraksjon fra tiden før eller etter 22. juli 2011. Bilder som har vært tilgjengelige for elevene å bruke har vært for eksempel fra angrepet mot en føderal bygning i Oklahoma i april 1995, fra terrorangrepet i New York september 2001, i Paris og Beirut i november 2015, skytingen på en nattklubb i Orlando juni 2016 og det kraftige terrorangrepet mot Mogadishu i oktober 2017. Vi lever i et samfunn der vi opplever terroraksjoner med jevne mellomrom. Dette kan være med å holde minnet om 22. juli-terroren i live hos elevene. Samtidig er det viktig å påpeke grepet senteret selv gjør i denne sammenhengen: De gjør bilder av andre terroraksjoner tilgjengelige for elevene, og påvirker slik de valgene elevene gjør. Uten disse motivene ville kanskje ikke elevene trukket de parallellene de gjør i sine presentasjoner. Fotografiene forteller heller ikke i hvilken grad elevene forstår sammenhengene mellom politisk motivert vold, og motiver for terror i ulike aksjoner, annet enn at fellestrekkene er at det fremstilles som «terror» i mediene.

Kategorien *høyreekstremisme* er den fjerde største kategorien. Utstillingene som ble kategorisert under dette omhandler også fordommer, og har inkludert et eller flere bilder av aktører med meninger som vi anser for å være ekstreme eller fordomsfulle. Dette gjelder bilder av den innvandrerkritiske organisasjonen *Odins soldater*, motiver fra *Stopp islamiseringen av Norge (SIAN)* sine markeringer, eller av boken om *Fjordman* (forfatter Simen Sætre).

Bloggeren *Fjordman* var en viktig inspirasjonskilde for Breivik (Hverven, 2012, s. 35).

Motivene i denne kategorien er med på å plassere terrorhendelsene i en større sammenheng der fokuset ikke bare er på Breivik som ensom ulv, men der elevene trekker paralleller til andre med ekstreme holdninger og verdier. Medienes fremstilling av ekstreme grupper vil her kunne påvirke elevenes valg. I perioder er det større fokus på høyreekstremisme, for eksempel i forbindelse med planlagte høyreekstreme demonstrasjoner (Ullvang & Weiby, 2017).

Nyhetsfokuset vil kunne påvirke elevenes valg av bilder. Igjen vil også senterets valg av materiale som gjøres tilgjengelig for elevene påvirke utstillingene. 22. juli-senterets egen utstilling har lite fokus på Breiviks høyreekstreme ideer som motiverte til handlingene hans.

Enkelte utstillinger hadde inkludert et bilde av 22. juli-rapporten. Disse har blitt plassert i kategorien *22. juli-rapporten*, og gjelder til sammen 24 utstillinger. Bakgrunnen for at jeg etablerte kategorien, er at valget med å inkludere dette motivet kan si noe om det som kan sees på som samfunnsforutsetning for terroren. Sviktende beredskap har i perioder hatt fokus i mediene, og har av flere blitt pekt på som en viktig forutsetning for at gjerningsmannen kunne planlegge og gjennomføre sine handlinger (Ryste, 2014). Rapporten er ikke inkludert i særlig mange utstillinger, og det kan tyde på at elevene kanskje ikke er så kjent med denne. Rapporten var mye omtalt og diskutert i tiden etter at den kom ut, men har hatt mindre plass i det offentlige ordskifte i de siste årene.

I noen få utstillinger er fokuset på selve gjerningsmannen så tydelig, at jeg har valgt å kategorisere de spesifikt i en kategori med navnet *gjerningsmannen*. En av presentasjonene har fått navnet «Anders». Gjerningsmannen har imidlertid et relativt lite fokus i materialet jeg har sett på. Noe av grunnen til dette, er at det er få bilder av gjerningsmannen i det materialet elevene har tilgang til å bruke når de skal lage utstillingen sin. Dette er et valg 22. juli-senteret har tatt i forhold til materialet de gjør tilgjengelig for elevene, og selv om elevene kan ha interesse av gjerningsmannen som aktør, hindrer senterets materiale dem i å fremheve dette i særlig grad.

I timene etter at bomben detonerte i regjeringskvartalet, var det mange som spekulerte i om det var al Qaida eller lignende terrorgrupper som stod bak. I mediene diskuterte forskere hvordan muslimsk terror nå hadde kommet til Norge. I etterkant har det kommet frem at enkelte mennesker i Oslo opplevde hets fra ukjente i de kaotiske timene etter bombeeksplosjonene (Löden, 2014, s. 169). Noen av gruppene som har presentert sine elevutstillinger har hatt et sterkt fokus på dette, så sterkt at jeg har kategorisert dem i en egen kategori som har fått navnet *muslimer fikk skylden*, men tallet er lite. Her vil elevens religiøse og etniske bakgrunn kanskje kunne påvirke resultatene. Muslimske elever vil kunne være mer bevisste på denne hetsingen av mennesker på gaten (med antatt muslimsk bakgrunn) enn øvrige elever vil være, men i og med at elevenes kulturelle, religiøse og sosiale bakgrunn er ukjent for meg, kan jeg ikke si dette med sikkerhet.

Kategorien *aldri mer 22. juli* har jeg gitt til de som har uttrykt dette helt eksplisitt ved å kalle utstillingen nettopp dette, eller indikere at dette aldri mer må skje igjen i selve utstillingen. I neste kapittel diskuterer jeg nærmere det å lære om en dramatisk hendelse med tanke på at den ikke skal gjenta seg. Paralleller til uttrykket «aldri mer 9. april» er interessant å se på. Mediene var kjapt ute med å sammenligne 22. juli med okkupasjonen av Norge under andre verdenskrig (Rafoss, 2015, s. 209). Mye av retorikken i offentligheten, både i taler og mediene, trakk tydelige sammenligninger mellom det Norge opplevde i 1940, og det vi som nasjon gjennomgikk 22. juli 2011 (Rafoss, 2015, s. 210–211). Denne parallellen kan også være kjent for noen av elevene, særlig de eldre som kan ha egne minner fra 2011. Eller det kan være med denne kategorien som med kategorien *samhold*, at man påvirkes av foreldrene og lærernes opplevelser og minner fra 22. juli og tiden etter. I lærerintervjuene kom det også frem tanker om at man må lære om 22. juli for at det ikke skal skje igjen. Temaet diskuteres derfor nærmere i neste delkapittel.

I min gjennomgang av materialet bet jeg meg raskt merke i at det var et interessant bilde som stadig gikk igjen i utstillingene. Bildet viser tidligere leder av SIAN, Arne Tumyr, og det er tatt i forbindelse med en markering SIAN hadde 22. mai 2009. Tumyr holder opp en plakat med teksten «NEI TIL ISLAM JA TIL FRIHET». Foran Tumyr kan vi se ryggen til to politimenn som beskytter han. Funnet er ikke presentert i diagrammet over, men det er brukt i 106 av de 237 utstillingene som jeg har observert. Tumyr mener at islam representerer ufrihet, og dette kan sees på som fordomsfullt og ekstremt å ytre. Samtidig beskyttes han av ytringsfriheten som vi setter svært høyt i vårt samfunn, en frihet som også gir oss utfordringer i forhold til diskriminering og fordomsfulle meninger som aksepteres i ly av ytringsfriheten. Jeg diskuterer temaet ytterligere i neste kapittel.

Oppsummert viser resultatene fra gjennomgangen av elevenes arbeider ved 22. juli-senteret at de har et stort fokus på *samhold* i sine presentasjoner. Kategorien er den største i mitt materiale. Videre trekker de unge paralleller mellom det som skjedde og annen terror rundt om i verden, og mange ser også 22. juli i lys av høyreekstrem ideologi og dens fremvekst i samfunnet. Gjerningsmannen har ellers lite fokus i elevutstillingene.

4.2. Lærerintervjuene: analyse og drøfting

Jeg vil nå gå videre til å se og diskutere funnene i elevutstillingene i lys av hva jeg fikk vite i samtalene med lærerne. Stemmer funnene i elevutstillingene overens med det lærerne uttrykker om samme temaer? Der det er forskjeller, hva kan det i tilfelle skyldes? I og med at *samhold* og fellesskap er så fremtredende i de unges arbeider, vil jeg starte med å se på funn rundt dette

temaet hos lærerne. Jeg vil også se på hvilke forutsetninger og rammebetingelser lærere har i sitt arbeid med temaet i skolen; hvilke forkunnskaper har elevene om temaet når det introduseres i skolen? Deretter vil jeg presentere funn jeg gjorde knyttet til lærernes bruk og ikke-bruk av lærebøker, for å se nærmere på hvilke kilder de har tilgjengelig for undervisningen sin. Videre vil jeg gå inn på ulike forklaringer på terroren lærerne legger til grunn i sin undervisning, med tanke på både aktørforklaringer, og forklaringer knyttet til større samfunnskontekster. Jeg presenterer også funn knyttet til læreres tanker om 22. juli som et potensielt sensitivt tema i skolen, og deres tanker om bruken av hendelsene i fremtidens skole. Tilslutt blir lærernes meninger rundt 22. julis plass i eventuelle læreplaner og 22. juli-senterets rolle belyst og drøftet.

4.3. Lærerintervjuene: Harmoni, samhold og kjærlighet?

I elevutstillingene fant jeg altså at *samhold* var en dominerende kategori. I intervjuene med lærerne ble dette temaet belyst fra deres ståsted. Rosetog, minnemarkeringer og det norske folks samhold har preget tiden etter 22. juli, og har gjort at flere har etterlyst mer fokus på ideene som motiverte gjerningsmannen. Som nevnt tidligere har det offentlige Norges ledere bidratt til å skape denne overordnede fellesskapsdiskursen. I mitt intervjumateriale gjenfinner jeg denne diskursens plass i skolen, men i mindre grad enn det som kanskje var forventet med tanke på tidligere forskning og funnene i elevutstillingene. Lærer 6 forteller at hovedfokus når temaet er behandlet har ligget på samholdsbiten og Norges håndtering av hendelsene:

Da snakker jeg om Norges reaksjoner. Jens Stoltenberg. Så jeg går ikke inn i selve handlingene.

Lærer 7 har brukt samholdet etter 22. juli i diskusjoner rundt hva som er norske verdier.

Vi har snakket litt om det nå når vi hadde om politikk. Om hvordan Norge reagerte, hvordan vi... også når vi snakker om norske verdier. Det er mange som sier at norske verdier er åpenhet, er demokrati og sånne ting, og da kan man innimellom bruke rosetoget for å bekrefte det. For å bekrefte disse gode verdiene som at alle stilte opp samlet, alle... Det var lite av den der; nå skal vi gå til krig. Det var den; vi skal stå sammen og vi skal vise kjærlighet til hverandre. Og trukket opp mot; er det en norsk verdi? At, ja, vi kan være uenige på papiret, men når en sånn stor ting skjer så samles folket.

Lærer 3 og 9 forteller at de ikke har hatt dette som tema i det hele tatt. De øvrige lærerne forteller at de har hatt litt fokus på dette, men det har ikke vært hovedtema. Tre stykker nevner eksplisitt at de bruker Jens Stoltenbergs tale i Oslo Domkirke 24. juli 2011 når de snakker om Norges reaksjoner. En person, lærer 1, har brukt Kronprins Håkons tale på Rådhusplassen 25.

juli 2011 tverrfaglig med norskundervisningen. Fokus har vært på retorikk, men også på det samlede budskapet det offentlige Norge representerte i tiden etter terroren.

Selv om et flertall av lærerne nevner at de har inkludert det norske folks reaksjoner og fokus på samhold, demokrati og åpenhet som motvekt mot de onde drivkreftene i samfunnet i sin undervisning om 22. juli, ser det ikke ut til å ha en dominerende plass hos de jeg intervjuet. Funnene støtter altså ikke opp under konklusjonene fra min gjennomgang av elevutstillingene. Lærer 6 er den som er tydeligst på at hun selv har vært preget av den harmoniserende fellesskapsdiskursen, og uttrykte at samhold har dominert hennes undervisning om 22. juli frem til i dag, men i og med de øvrige resultatene fra intervjuene, er kanskje forklaringen på forskjellene i resultatene knyttet til selve stedet der elevutstillingene produseres. Det siste rommet i 22. juli-senterets utstilling, som også er det siste rommet som besøkes før de unge starter produksjonen av sin egen utstilling, er som tidligere beskrevet, viet tiden etter terroraksjonene blant annet med fokus på minnemarkeringer og blomsterhav. Senteret har valgt at dette skal være avslutningen på utstillingen. Som tidligere nevnt har man sett at den sterke samholdsdiskursen som oppstod rett etter terroren i 2011 har fortsatt å prege Norge i lang tid etterpå. Slik sett speiler utstillingen samfunnet på en god måte. Jens Stoltenberg lukket tidlig for diskusjonen om Breiviks holdninger kunne finnes hos andre i den offentlige sfære (Myrdahl, 2014, s. 496). Stoltenberg var videre en sterk representant for samholdsdiskursen, og senterets utstilling speiler slik politikken som ble uttrykt i tiden etter 22. juli, og blir en del av det minnet som Aleida Assmann kaller det *politiske*. I senteret presenteres også besøkende for portretter av nesten samtlige av de som ble drept i terroren, de får høre vitneskildringer og opplever mange visuelle inntrykk. Elevene som deltar på undervisningsopplegget er ungdommer. De følelsesmessige aspektene ved fortiden kan påvirke dem sterkt. Historien er mer enn fakta, kilder og kildekritikk, den har også et følelsesmessig aspekt (Nielsen, 2011, s. 270–272). Det kan være et poeng at elevene lett kan identifisere seg med ungdom som var på Utøya da mange av dem var omtrent på samme alder som de selv er nå.

Selv om de fleste lærerne jeg intervjuet sier at den overordnede, harmoniserende samfunnsdiskursen ikke har dominert undervisningen, viser funn at Jens Stoltenberg og Kronprins Håkons taler i dagene etter 22. juli 2011, likevel har vært brukt av lærere som har jobbet med temaet i skolen. Dette kan tyde på at begge disse personenes fremtoning har virket samlede for nasjonen, og talene de har holdt har hatt sterk symbolsk påvirkning i tiden etter terrorhendelsene. Redselen og usikkerheten som oppstod i befolkningen etter anslagene kan ha blitt oppfattet som det Svein Østerud (2012, s. 10) kalte et *psykososialt traume*, og Jens

Stoltenberg og Kronprins Håkon evnet å samle og berolige folket gjennom sitt lederskap og sine taler. Samtidig kan bruken av nettopp disse to personenes taler også ha sammenheng med at disse presenteres i lærebøker som brukes i skolen. Lærerne kan også ha hatt et ønske om å skåne og berolige de unge for å unngå å skape frykt og redsel (Anker & Von der Lippe 2016, s. 265). Som nevnt i teorikapitlet har man også i skoleforskning i Storbritannia funnet at lærere, i frykt for å skremme elevene, unngår å ta opp vanskelige temaer knytte til terror (Quartermaine, 2016, s. 19).

Oppsummert tyder mine funn på at den harmoniserende samfunnsdiskursen som har preget det norske samfunnet i stor grad etter 22. juli 2011, dominerer undervisningen om 22. juli i liten grad. Elevene derimot har hatt et større fokus på samhold, rosetog og kjærlighet i utstillingene de har produsert.

4.4. Elevenes forkunnskaper

Lærernes fokus i undervisningen skiller seg altså fra elevenes når det gjelder samholdsdiskursen, og jeg har drøftet hva dette kan skyldes. Hvilke forutsetninger og rammebetingelser har så lærerne i sitt arbeid? Hvilke forkunnskaper har elevene om temaet når lærerne introduserer det i skolen? Denne forkunnskapen kan si noe om i hvor stor grad elevene har lært om temaet tidligere. Forkunnskaper som avdekkes på de videregående trinnene vil kunne bidra med ytterligere viten om temaets posisjon i ungdomsskolen. I tillegg gir informasjonen om hva elevene kan fra før innsikt i 22. julis plass i skolen i årene forut for min studie.

Jeg har tidligere presentert forskning som antydte at 22. juli ikke har hatt en særlig fremtredende plass i skolens undervisning i årene som har gått siden det skjedde (Knapstad, 2012; Anker & von der Lippe 2015; Nilssen, 2015; Anker & von der Lippe, 2016; Solstad, 2016; Åsende, 2016). Ved å stille spørsmål til lærerne om hva de opplevde at elevene kunne om temaet fra før, kunne jeg sammenligne mine resultater med tidligere forskning, og se om jeg kunne finne det samme hos lærerne i min studie. Et gjennomgående trekk er at alle jeg intervjuet fortalte at det er svært varierende hva elevene vet om 22. juli. Her er det ingen skiller mellom ungdomsskolen og videregående skole. Lærer 6 sier følgende om hva hun tror om elevenes kunnskap til temaet fra tidligere i skoleløpet:

Jeg aner jo ikke om de snakker om det før de kommer hit da. Jeg tror ikke det har vært tema.

Videre sier hun dette om forkunnskaper knyttet til 22. juli på lavere trinn:

Jeg tenker at i hvert fall på barneskole at man skjerner de. At de ikke har lyst til å snakke om det. Det er ubehagelig å snakke om. Jeg vet at jeg synes det er greit å snakke om at det var en bombe, men akkurat skytingen på Utøya synes jeg er verre. Så det er på en måte noe jeg ikke har så lyst til å snakke med barn om.

Lærer 1 og lærer 5 hadde begge erfart å ha elever som ikke visste hva 22. juli var. Dette sitatet illustrerer lærer 1 sine opplevelser:

Det som overrasket meg litt var at noen visste veldig lite. En sa sånn; «Ja det var vel etter en krig eller noe..»... De fleste vet jo hva det er, men noen var på det nivået. De hadde ikke... De satt med inntrykket av at noe fælt hadde skjedd, men egentlig ikke helt hva.

Lærer 4 og 5 sier at elevene stort sett kjenner til selve hendelsesforløpet, men ikke noe særlig mer enn det. Lærer 4, som underviser i videregående skole, tror de har denne kunnskapen enten fra ungdomsskolen eller hjemmefra. Lærer 1 tror også elevenes viten om 22. juli, kommer fra hjemmet. Lærer 8 tror elevenes forkunnskaper er hentet fra media. Lærer 3 og 7 sier eksplisitt at de ikke tror at elevene kjenner noe til årsaker til terroren. Lærer 3 sier dette om elevenes forkunnskaper:

Jeg tror de vet hva som skjedde. De vet selvfølgelig når det var, men jeg tror de er mer orientert om fakta enn hvorfor. Så husker de det vagt.

Funnene viser at lærerne sier at det er svært varierende kunnskapsgrunnlag hos elevene, og at det ofte er ganske begrenset hva de vet, noe som kan tyde på at temaet ikke har vært så aktuelt på lavere trinn i skoleløpet, som igjen støttes av tidligere klasseromsforskning om temaet. Lærer 6 uttrykte at temaet ikke egner seg på barneskolen, men her vil nok ikke alle nødvendigvis være enige med denne personen. Både på ungdoms- og videregående skole møtes elever på tvers av skoler og klasser. Noen av disse unge kan ha hatt lærere som har hatt 22. juli på timeplanen, og har således god kjennskap til emnet, mens andre har gått i klasser der terroraksjonene ikke har vært aktuelt å ta opp. Dette kan være en av årsakene til den varierende graden av forkunnskaper. I tillegg kan variasjonen skyldes det som lærer 4 legger vekt på, nemlig det de unge får høre om saken hjemme. Det vil selvfølgelig variere stort hvor mye eller lite foreldre og foresatte forteller og diskuterer 22. juli hjemme, avhengig av egne opplevelser, minner, følelser og tanker, og det kan også være knyttet til sosial bakgrunn. En tredje forklaring på varierte forkunnskaper kan ligge i det lærer 8 sier om media sin rolle i kunnskapsformidling. Engasjerte elever som er aktive mediekonsumenter vil kunne øke sin kjennskap til 22. juli sammenlignet med elever som ikke følger med i media i like stor grad.

Oppsummert uttrykker lærerne i min studie en antagelse om at elevene ikke har hatt så mye om 22. juli i de foregående årene, noe som støtter tidligere funn om at 22. juli sin plass i skolen har vært begrenset i årene som har gått siden 2011. Den kunnskapen elevene eventuelt har, har de med seg hjemmefra, fra media eller enkelte også fra skolen. Dette kan også være med på å forklare hvorfor *samhold* er den kategorien som er størst i elevutstillingene; de unge er preget og påvirket av foreldre og enkelte lærere, som opplevde samholds- og kjærlighetsbudskapet på nært hold i tiden etter 22. juli 2011. I tillegg kan det være slik at manglende forkunnskaper gjør at elevene sterkere lar seg påvirke av utstillingen de nettopp har sett.

4.5. Lærebokens rolle

I det innledende kapitlet gir jeg en kort beskrivelse av to ulike lærebøker som er på markedet i dag, og som inkluderer 22. juli som tema. Begge er ment for videregående skole. Den enkelte skole står fritt til å velge hvilke læreverker den ønsker å kjøpe inn, og økonomi vil styre hvor ofte bøker byttes ut. For å danne meg et bilde av hvilke kilder og hvilket materiale som styrte den eventuelle undervisningen om 22. juli i min studie, vil jeg presentere funn knyttet til bruk av lærebøker, og hvilket innblikk jeg fikk i lærebokens posisjon i skolen.

Lærer 1, 2 og 3, som alle underviser i ungdomsskolen nevner at 22. juli ikke er inkludert i læreverket de bruker i samfunnsfag. Lærer 1 inkluderer temaet i undervisningen i forbindelse med at det dukker opp i norskboka, og sier at bøkene de bruker i samfunnsfag er gamle. Lærer 2 besøker 22. juli-senteret fordi hun mener temaet er viktig, mens lærer 3 sier at «Samfunnsfagsboken er helt passé. Den bruker jeg nesten ikke», men inkluderer likevel temaet da hun synes det er viktig. Av de jeg snakket med som jobber i videregående skole som besøker 22. juli-senteret forteller lærer 4 at hun har inkludert et besøk ved senteret som en del av et større prosjekt om utenforskap, og hun er usikker på om det står noe om det i boken de bruker i samfunnsfag. Lærer 9 har knyttet 22. juli til religion og etikkfaget. Hun tror at det kanskje er noe om rosetog i boken, men ellers lite om temaet. Lærer 5, 6, 7 og 8, som alle er videregående skolelærere, og som ikke er rekruttert fra 22. juli-senteret, forteller at de bruker lærebøkene svært aktivt, og at temaet er inkludert på en eller annen måte i det verket skolen bruker. Alle disse fire sier at det at temaet er inkludert i læreboken er avgjørende for at de inkluderer stoffet i samfunnsfag. Lærer 5 uttaler følgende da vi snakker om bøkene hun bruker i samfunnsfag:

Også tror jeg kanskje at lærebøkene har masse å si også. At hvis ikke det står om det i læreboka så kan det være lett å glemme det. Eller man tenker at det ligger til et annet fag. Altså når det ikke står i målene heller ikke sant.

Funnene viser at bøkene i ungdomsskolen ser ut til å være mer utdatert enn i videregående hos de jeg har snakket med. Alle jeg har intervjuet i forbindelse med besøk på 22. juli-senteret har et bevisst forhold til å inkludere 22. juli i undervisningen uten at læreboken har vært avgjørende for dette valget. For de i videregående skole som er intervjuet utenom senteret har læreboken i stor grad vært avgjørende for at 22. juli har stått på timeplanen, og her brukte de også i større grad bøker der 22. juli var et tema. Funnene kan tyde på at læreboken er veldig styrende for mange som underviser i samfunnsfag, men at flere også inkluderer temaet til tross for at det ikke har vært inkludert i bøkene som er brukt i skolen. De lærerne som besøkte 22. juli-senteret hadde mindre fokus på læreboken enn de lærerne jeg intervjuet utenom. Lærerne på senteret inkludert temaet fordi de så det som viktig, uten at de nødvendigvis hadde latt boken styre dette valget. Ingen av lærerne på ungdomsskolen brukte et læreverk i samfunnsfag som inkluderte 22. juli som tema, men alle hadde det allikevel oppe i undervisningen på en eller annen måte. Det kan være flere årsaker til dette. Kanskje bytter videregående skoler oftere ut sine læreverk enn ungdomsskolene gjør, slik at bøkene som benyttes på ungdomsskolene er mer utdaterte. Det kan videre ha sammenheng med at det er flere kompetansemål på videregående skole som egner seg for å inkludere 22. juli, eller at de som forfatter verkene mener at temaet egner seg bedre her enn på lavere trinn. Temaet oppleves som dramatisk og traumatisk for mange, og slik sett kan kanskje mange mene at eldre ungdom er bedre rustet til å forholde seg til temaet. Uansett årsaker kan funnene tyde på at læreboken har relativt stor makt, og at forlagene har sterk styring over hvilke temaer som inkluderes i norsk skole. Forlagene utvikler sine verk med utgangspunkt i læreplanen, men de styrer i stor grad selv hvilke temaer de vil inkludere eller ekskludere.

Oppsummert uttrykker flere av lærerne i min studie at læreboken har stor påvirkning på hva de underviser om. I tillegg til boken har lærerne tilgang til flere andre ulike kilder, men tilfanget til kilder som løfter blikket opp på et mer analytisk og kritisk blikk på Norges reaksjoner og bearbeiding av hendelsene er kanskje noe mer begrenset drøye 6 år etter terroren.

4.6. Hvordan forklare 22. juli-terroren?

Etter en dramatisk hendelse i historien har man sett tendenser til at enkeltaktører tillegges mesteparten av skylden for det som har skjedd i tiden rett etterpå, og at man i mindre grad evner å analysere samfunnsforhold rundt disse aktørene når man skal forklare det som har skjedd. I samtalene med lærerne snakket vi om hvilke forklaringer på 22. juli-aksjonene de mente det var viktig å fokusere på i skolen. I det følgende presenteres disse.

4.6.1. Fokus på gjerningsmannen

I teorikapitlet skriver jeg om hvordan man kan ha et aktør- og/eller strukturperspektiv når man skal redegjøre for hvordan en dramatisk historisk hendelse kunne skje. Både for holocaust og 22. juli sin del kunne man se at det i tiden rett etterpå var et sterkt fokus på enkeltaktørers rolle som gjerningsmenn i det som hadde skjedd. Fem av lærerne jeg intervjuet nevnte eksplisitt at de unge har et sterkt gjerningsmannsfokus. Følgende sitat fra lærer 2 illustrerer dette:

De er veldig opptatt av han. Og hvorfor han gjorde det, og hvordan han klarte å gjøre det og det med rettsaken og at han får oppmerksomhet og så mange muligheter som han får egentlig.

Og dette fra lærer 7:

De er nok ganske opptatt av han. De er ganske opptatt av han også med tanke på at det er han som var terroristen.

Som nevnt i teorikapitlet er det ofte kausale forklaringer som eksempelvis gjerningsmannens psykologi som fremheves når man skal forklare dramatiske hendelser i tiden rett etter at de har skjedd. Dette ble også gjort for å forklare 22. juli i tiden rett etterpå. To av lærerne (lærer 6 og lærer 9), begge i videregående skole, sier også at de hovedsakelig har fokusert på individet Anders Behring Breivik. På spørsmål fra meg om hvilke årsaker som er trukket frem når de har hatt om 22. juli svarer eksempelvis lærer 6:

Da har de sett på psykologiske årsaker. Bare sånn oppdragelse.

Funn jeg har gjort tyder allikevel ikke på at det er en sterk tendens til at det kun fokuseres på aktøren og gjerningsmannen Anders Behring Breivik i skolen drøye seks år etter terroren i 2011. Av de som deltok i min studie, svarer seks av dem at de har trukket inn flere forklaringer enn kun å fokusere på Breivik som individ. Lærer 1 har ikke snakket om årsaker i sin behandling av temaet, mens to stykker altså har fokusert hovedsakelig på egenskaper hos gjerningsmannen. Samtidig viser funn jeg har gjort at lærere opplever at elever er opptatt av og fascineres av Anders Behring Breivik som person, og derfor har et gjerningsmannsfokus. Jeg vil i den sammenhengen understreke at dette er lærernes fortolkninger av de unges fokus; de fortolker noen som fortolker.

Så hva kan være årsaken til dette være? Mye av kunnskapen elevene i min studie sitter med om 22. juli er hentet fra foreldrene og nær familie med personlige erfaringer og erindringer knyttet til terroren og tiden etterpå. I denne tiden var det, som jeg beskriver i teorikapitlet, et sterkt fokus på gjerningsmannen som individ i media og samfunnet generelt. Disse voksenpersonenes erfaringer og forklaringer kan være med å påvirke de unges oppfatning og syn på han som

utførte terroren, og kanskje er slike forklaringer enklere å etablere og forstå for folk flest. Undersøkelser gjort i svenske klasserom viser at elever har en tendens til å søke etter forklaringer på historiske hendelser på det individuelle planet, og at en viktig oppgave for skolen blir å hjelpe elever til å finne årsaker til slike begivenheter også i samfunnets strukturer (Hallden 1998, s. 132–135). Dette støttes av lærer 2, som opplevde at elevenes fokus på Breivik var stort. Hun uttrykte at det var viktig å få elevene til å tenke større rundt hendelsene. Følgende sitat uttrykker disse tankene hos denne læreren:

Det er vanskelig å forklare, men det å klare å få elevene til å skjønne hvorfor disse tingene skjer rundt omkring i verden og hva som ligger bak og hvorfor klarer de det. Jeg tenker at det er viktigere enn personen.

De menneskene som står nærmest en dramatisk hendelse er de som har størst utfordringer med å distansere seg fra det som skjedde, en begrenset distanse også andre i samfunnet kan oppleve å ha. Dette igjen kan føre til at man tenderer til å fokusere på gjerningsmannen som individ (Claussen, 2012, s. 74). I mitt materiale uttrykker lærer 4 at hun opplever at elevene har den oppfatning at terrorhendelsene først og fremst fant sted på Utøya. Følgende sitat illustrerer dette:

Jeg synes på en måte for ungdom så tenker de ikke regjeringskvartalet. Det teller ikke så mye. Det er Utøya som er historien.

Regjeringskvartalet som åsted er kanskje ikke like mye til stede i de unges bevissthet. Dette kan ha ulike årsaker, men unge vil lett kunne identifisere seg med ungdommene på Utøya, der flere var på omtrent samme alder som dem selv. Dette kan gi elevene en følelse av nærhet til det som skjedde, noe som igjen gjør at fokuset på gjerningsmannen blir stort. En ytterligere årsak til at elevene er særlig opptatt av Anders Behring Breivik kan ligge i samfunnets overfokus på hendelsenes tragiske karakter, som gjør at man mister distansen til terroren (Claussen, 2012, s. 85). Dette kan gjøre det vanskelig å analysere aksjonenes årsaker og konsekvenser i samfunnet, og resulterer i at kun gjerningsmannens galskap belyses (Claussen, 2012, s. 85). Men dette vil i tilfelle ikke bare gjelde de unge. Samtidig kan fascinasjonen for personen bak ugjerningene stamme fra menneskers tiltrekning mot ondskap – det forferdelige og grusomme (Heberlein, 2011, s. 24–25). Samme oppmerksomhet har man sett at Hitler også har fått etter holocaust og avslutningen av andre verdenskrig. Man lar seg fascinere av hvordan vi kan opptre overfor andre, og brutaliteten vi kan utvise overfor våre medmennesker.

I teorikapittelet omtales den generelle tendensen man har til å demonisere gjerningsmannen etter dramatiske hendelser i historien. Dersom man har et mål om å lære av det som har skjedd,

er det viktig at gjerningspersonenes handlinger kan forklares, og at de ikke kun fremstilles som demoner eller djevler (Syse, 2011 (a), s. 34). For å fullt ut forstå hvordan 22. juli-terroren kunne skje, er det viktig også å fokusere på forklaringer ut fra Breivik som aktør, men ikke som eneste perspektiv. Begivenhetene må settes i en samfunnskontekst der man bør kunne forklare hvorfor det kunne skje (Syse, 2011 (a), s. 34). I skolen kan vi også da kanskje oppnå en bedre forståelse for det som kan virke uforståelige (Kvande & Naastad, 2013, s. 113). For å skjønne hvorfor noe har skjedd, hva folk tenkte og hvorfor de gjorde slik de gjorde, bør man se handlingene fra ulike perspektiver, også gjerningsmannsperspektivet (Syse 2011 (a), s. 36). Breivik er født og oppvokst i Norge akkurat som oss andre, men gjorde en del valg som skiller seg dramatisk fra det vi ser på som det normale. Samtidig bør man være på vakt slik at ikke gjerningsmannsfokuset blir for stort, slik noen av lærerne i min studie har opplevd i forhold til elevene. Ved å trekke inn politikk, ideologi og samfunnsforhold i arbeidet med å forklare hendelsene, hever man blikket opp på strukturnivå (Syse 2011 (a), s. 36). Faren med denne vinklingen igjen er at man opparbeider seg en forståelse for menneskes handlinger ut fra samtiden de opererer i, og de fratras all subjektiv skyld fordi de kun handlet i tråd med sine omgivelser (Syse 2011 (a), s. 36). En balanse mellom de ulike perspektivene er det ideelle i skolen, og lærere som opplever at gjerningsmannen får et stort fokus blant elevene bør også jobbe med forklaringer som ligger utenfor enkeltaktøren, slik lærer 2 uttrykker i forhold til 22. juli sin plass i fremtidens skole: Mindre fokus på enkeltaktøren bak terroren, slik hun opplever at det er i dag, og mer fokus på forklaringer som ligger utenfor den enkelte gjerningsmann, forhold i samfunnet som påvirker og gjør det mulig for mennesker å tenke ut og gjennomføre sine planlagte voldshandlinger, og hvilke ideer som ligger bak slike handlinger.

I funnene i elevutstillingene er det ingen ting som støtter lærernes uttalelser om at elevene har et utpreget gjerningsmannsfokus. Kategorien *gjerningsmannen* er liten. Som tidligere skrevet er det et begrenset fokus på Breivik i det materialet elevene har tilgang til å bruke. Et annet viktig poeng her er at heller ikke selve utstillingen i 22. juli-senteret har særlig fokus på terroristen, men mer på selve hendelsene, de berørte og de etterlatte (Kristiansen, Nymo, Ingebretsen & Kvalnes, 2015).

Oppsummert sier lærerne i min studie at de ikke har et utpreget fokus på gjerningsmannen, men at flere opplever at elevene har dette i noe større grad.

4.6.2. Strukturer og sosiale fenomener – et mangfold av forklaringer og kontekster
I teorigapitlet beskriver jeg en del sosiale fenomener rundt Breivik man kan studere for å forklare hvordan hendelsene 22. juli kunne finne sted. Blant de jeg nevner er

høyreekstremismens fremvekst i det åpne norske samfunnet, utfordringer knyttet til at ytringsfriheten legitimerer nedsettende utsagn overfor andre, polariseringen i samfunnet som mobiliserer til konflikt mellom kristendom og islam, utenforskap, fremveksten av internett og sosiale medier som fører til en økt spredning av hatretorikk, utvikling innen spillteknologi, det politiske klimaet og historiske hendelser. Alle intervjuobjektene fikk spørsmål knyttet til slike forklaringer. I det følgende presenterer jeg funn som ble gjort i intervjuene hos de ulike lærerne. Etter at funnene er omtalt, drøftes ulike temaer som er presentert.

Jeg ønsket å se på hvilke forklaringer lærerne trakk frem i sin undervisning om 22. juli og i hvilken kontekst de plasserer hendelsene. Som nevnt har noen lærere erfart at de unge har et sterkt gjerningsmannsfokus. Som tidligere påpekt nevner et flertall av lærerne at de setter 22. juli inn i en større kontekst enn bare å fokusere på Breivik som person. Av de lærerne som ikke kun fokuserer på gjerningsmannen, forteller fem stykker at handlingene settes i sammenheng med andre terroraksjoner, eller terror generelt og årsaker til dette på et overordnet plan. 22. juli brukes da som eksempel eller case på terror. Følgende sitat fra lærer 4 illustrerer denne sammenhengen:

Fokus har vært mye på islamistisk terror og radikalisering i islam. Så jeg synes det var viktig å få den andre siden med. Det er viktig uansett, men særlig i den kontekst er det viktig å få flere perspektiver på det for det blir et sånt fokus på islamistisk terror.

I tillegg nevner lærer 6, som har vektlagt forklaringer basert på gjerningsmannens psykologi, at hun omtaler 22. juli i sammenheng med terror, men fokuset ligger på de ytterligeregående islamske gruppene som den Islamske stat (IS) og Boko Haram. Lærer 2 trekker frem høyreekstremismens fremvekst i samfunnet som en ramme rundt 22. juli-tematikken. Dette sier hun om temaet:

[..] og sett litt mer på hva som var årsakene og det med ekstreme verdier og holdninger og hvorfor var det akkurat regjeringskvartalet og Utøya?

Ved å nevne regjeringskvartalet og Utøya spesielt, trekker hun frem at stedene ikke var tilfeldig valgt, og at Breivik var bevisst på at han ønsket å ramme Arbeiderpartiet. Lærer 3 forteller at de forklaringene på terrorhendelsene hun velger å trekke frem i sin undervisning om temaet er ytringsfrihet, fordeler og ulemper med det norske åpne, gjennomsiktige demokratiet, samt utfordringer i menneskers syn på det multikulturelle samfunnet. I samtalen sier hun at det er et poeng å peke på at terror ikke bare er IS, men også kan finne sted i vårt eget samfunn. Hun trekker det inn i forbindelse med konspirasjonsteorier, bakgrunnen for disse, og hvilke

verdier vi verdsetter i samfunnet. Andre sammenhenger der hun nevner temaet illustreres av disse tre sitatene:

Sitat 1: Også dukker det jo opp i undervisningen når vi snakker om menneskerettigheter, ytringsfrihet; litt i samfunnskunnskapsdelen så dukker det opp.

Sitat 2: Jeg fokuserer på terror; som en terrorhendelse og ekstreme grupper. Og dilemmaene med å ha et demokrati og et åpent gjennomsiktig demokrati hvor folk kan si hva de vil og i og for seg ikke blir overvåket og problematikken rundt det.

Sitat 3: At vi er et multikulturelt samfunn og at man kanskje hopper litt til lettvinde løsninger på hvorfor vi har de problemene vi har. Og det dukker opp i alle saker; flyktningkrisen, norsk politikk, hvilke ordninger vi har med hvor mange skal vi slippe inn i Norge, hva er vi forpliktet til, hva skal motivene være for å slippe inn eller ikke gjøre det.

Lærer 4 har brukt 22. juli knyttet til temaer om utenforskap og fremvekst av ekstremt tankegods generelt der hovedfokuset har ligget mer på ekstrem islam. Lærer 5 benyttet boken *Fokus sosiologi og sosialantropologi* (Granlund & Erdal, 2017) i sin undervisning. Jeg har tidligere gitt en kort presentasjon av denne (se punkt 1.6). Læreren fortalte at hun brukte boken meget aktivt som rettesnor for sin egen undervisning. Med bakgrunn i dette læreverket hadde denne informanten et sosiologisk perspektiv på temaet. Boken presenterer både årsaker knyttet til enkeltpersonen Breivik og strukturene i samfunnet rundt han, og dette var også lærernes fokus. Forklaringene denne læreren fremhevet, i tråd med læreboken, var Breiviks hat mot feminismens fremvekst i samfunnet, hat mot det multikulturelle samfunnet og sosialdemokratiske verdier, samt manglende sikkerhet- og terrorberedskap i Norge i 2011. Lærer 7 knytter 22. juli-tematikken til polariseringen i samfunnet, både knyttet til islam og kristendom og kulturelle forskjeller, men også til økt avstand mellom høyre- og venstresiden i det politiske landskapet over hele vesten. Læreren refererer til «At det er skumle tendenser. Det er veldig mye polarisering der ute». Lærer 7 knytter også temaet til en rekke diskusjoner noe som er illustrert i følgende utsagn:

Da fokuserer jeg nok på mye sånn; hva gjør at noen kan føle det sånn mot en folkegruppe som nå var muslimer og innvandrere. Hva gjør det? Og det har vi diskutert en del nå med hvordan oppstår fordommer? Hvordan oppstår rasisme? Da er det mye fremmedfrykt. Det er mye media. Hva er det media gjør det til? Kunnskap; for dårlig kunnskap rett og slett. Og en beskyttelse av norske verdier. Så snakker vi om norske verdier; hva er det egentlig, og hatt diskusjoner rundt det.

Lærer 8 knytter også 22. juli til polarisering i samfunnet, med fokus på kulturell ulikhet, særlig utviklingen i Oslo i den senere tiden. Vedkommende sier følgende om hvordan det brukes i samtaler i klassen:

Så har vi veldig mange andre- og tredjegerasjons innvandrere her i Norge og ta det litt opp mot det. Alle her vet jo det at alle i dette klasserommet er helt normal norsk ungdom, så det blir nok også litt på det der; kultur og forskjeller.

Utsagnet illustrerer hvordan lærer 8 i sin undervisning trekker inn og drøfter Breiviks tanker om det multikulturelle samfunnet som et problem. Hun nevner også at de bruker tid på å snakke om internett, klima i nettdebatter, sannhetsgehalten i ulike kommentarfelt samt hatprat i sosiale medier. Følgende sitatet illustrerer dette:

Kommentarfelt. Og kanskje ser at alt som skrives der er ikke.. for det meste aldri fakta. Og det er ofte følelser på folk som kanskje har litt vridde syn som roper høyest.

Lærer 1 har ikke fokusert på forklaringer på hvordan terroren kunne finne sted i sin klasse, men mener at en innfallsvinkel i tiden fremover må være på polariseringen som foregår i samfunnet, og årsaker til denne. Dette sammenfaller med den vinklingen lærer 7 fremhever som viktig. Lærer 1 nevner også radikaliserings til ytterliggående ideologier som en naturlig innfallsvinkel til temaet, og trekker parallellen til rekrutteringen til den tidligere nevnte gruppen IS som en naturlig link.

Resultatene av mine undersøkelser som jeg har presentert over, viser at 22. juli kan brukes og blir brukt i mange ulike kontekster i skolen, og de viser at flere lærere forklarer hendelsene ved å se på strukturer og ulike sosiale fenomener i samfunnet. I det følgende diskuteres noen av disse funnene fra intervjuene og elevutstillingene tematisk.

4.6.3. 22. juli og annen terror

Funn jeg har gjort tyder på at flere lærere setter hendelsene 22. juli i sammenheng med annen terror, og plasserer 22. juli i et større terrornarrativ. Dette perspektivet kan også ses på som å trekke paralleller til andre historiske begivenheter, for eksempel til 11. september 2001 i USA. Med terror menes *en illegal voldsmetode og en form for voldelig ekstremisme* (FN-sambandet, 2018).

Funn viste at tre av lærerne nevner at de under temaet terror har mye om ytterliggående muslimsk terror i sin undervisning. Kan det være slik at ulike hendelser i samfunnet nærmest utkonkurrerer eller fortrenger hverandre? Funn fra tidligere forskning har vist at lærere har uttrykt at det er enklere å fokusere på terror innen ekstrem islam, enn på aksjoner utført av en etnisk nordmann (Nilssen, 2015, s. 62). Etter angrepene i Norge i 2011 har man sett mange terroraksjoner i Europa og verden, der grupper som IS eller Boko Haram har hevdet å stå bak. Politiets sikkerhetstjeneste og norske medier har hatt et stort fokus på de ekstreme muslimske terrorgruppene etter 22. juli (Vestel, 2016, s. 50). På den andre siden; selv om man i det norske

samfunnet ser ut til å fokusere på radikal islam knyttet til trusselen om terror, har man ikke hatt aksjoner av dimensjonene som 22. juli-terroren hadde i forhold dramatik, sjokk og sorg som kan ha fortrenget minnet om det som fant sted. Det at lærerne i min studie bruker 22. juli i forbindelse med undervisning om terror, underbygger at man ikke kun fokuserer på ekstrem islamisme i forbindelse med terror som tema i skolen.

I bildematerialet fra 22. juli-senteret er terror den kategorien som har tredje størst representasjon hos elevene. Det betyr at et ganske stort antall utstillinger har dette som del eller hovedtema. Vi lever i et samfunn der vi stadig blir minnet på at terror er en del verdensbildet. Nye aksjoner kan være med å vekke opp minner om det som skjedde i Norge, og kan være med på å holde hendelsene aktuelle. Ved å trekke inn bilder fra andre aksjoner har elevene vist at de kan se terror i en større sammenheng som et mer generelt problem for flere land. Det er mange fellestrekk mellom ulike terroristers bakgrunn og motivasjon for å utføre angrep, som følelsen av utenforskap og interessen for ekstrem ideologi og viljen til å bruke vold. Samtidig vil jeg understreke at det også er skillelinjer innenfor terror. Den høyreekstreme terroristen Anders Behring Breivik lot seg motivere av tanker om at vesten var i krig med islam, og fryktet på sikt muslimers totale dominans over Vesten (Vestel, 2016, s. 223–226). Ytterliggående muslimske terrorister lar seg motivere av global fattigdom og urettferdighet der skylden legges på Vestens, og kanskje særlig USA, sin internasjonale politikk (Vestel, 2016, s. 223–226).

Funnene mine viser altså at 22. juli settes inn i en kontekst med annen terror. I forhold til mitt fokus på aktør/strukturforklaringer vil jeg problematisere dette, for selv om man snakker om 22. juli i en terrorkontekst, kan man fortsatt forklare angrepene ut fra personlige egenskaper, psykologi osv. hos gjerningspersonene. Det å kun nevne 22. juli som et eksempel på terror er ikke nok for å belyse de forklaringene som også kan ligge i større samfunnskontekster. Fokuset kan like gjerne være på det ene individet som faller utenfor og radikaliseres. For at plasseringen av 22. juli i sammenheng med annen terror skal gi forklaringer på strukturnivå, må forklaringer i undervisningen inkludere trekk i samfunnet som muliggjør slike angrep, i tillegg til fremveksten av ekstrem ideologi. Ved at et flertall av lærerne i min studie belyser flere samfunnsstrukturer og sosiale fenomener, er dette med på å løfte forklaringer opp på et annet nivå enn kun å fokusere på enkeltaktøren Breivik. I teorikapitlet skriver jeg om hvordan Rüsen (2007, s. 209) advarer mot å behandle enkelthendelser uten å sette dem inn i større kontekst av andre samfunnsmessige forhold i skolen. Ved å knytte paralleller til annen terror kan elevene være med på å plassere 22. juli i et større terrornarrativ, der både aktørenes egen

motivasjon for handlingene, og forhold i samfunnet som muliggjør slike aksjoner, har en plass. Inn i dette terrornarrativet kan man også plassere ekstremisme, utenforskap, polarisering, migrasjonsstrømmer og innvandring, internasjonal politikk, religion, fattigdom, urettferdighet og flere andre forhold ved det globale samfunnet. Ofte opplever man at alle disse begrepene settes i sammenheng med terrorisme som for eksempel i forholdet til Breivik. Han hevdet selv at eksempelvis innvandringen til Norge og Europa var ødeleggende for samfunnet vårt. Skylden for innvandringen la han på Arbeiderpartiet som han mente hadde åpnet grensene for denne ødeleggelsen. Slik legitimerte han sine mål, blant annet ved å angripe fremtidens arbeiderpartipolitikere for å unngå videre ødeleggelse av det norske samfunnet.

4.6.4. Ekstremisme og polarisering

Tidligere forskning på 22. julis plass i skolen har, som jeg skriver om i innledningen, blant annet avdekket at lærere ikke brukte Breiviks handlinger i forbindelse med undervisning om ekstremisme, men at man heller brukte ytterliggående islamistiske grupper for å belyse temaet (Nilssen 2015). I tillegg viste funn at 22. juli i liten grad ble satt i sammenheng med politiske ekstreme ideer og religiøs ekstremisme (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). Med ekstremisme menes *ytterliggående forestillinger eller handlinger der vold anses som et akseptabelt middel for å tvinge igjennom dramatiske samfunnsendringer og oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål* (FN-sambandet, 2018).

Funn i intervjuene jeg har gjennomført tyder derimot på at flere lærere kobler ekstremisme til sin undervisning om 22. juli, både høyre-radikal, ytterliggående islam og ekstremisme generelt, og som lærer 4 nevner, til utenforskap. Resultatene fra gjennomgangen av elevutstillingene ved 22. juli-senteret viste også at høyreekstremisme var den fjerde største kategorien representert i materialet. Dette kan tyde på at både lærere og elever knytter ytterliggående ideologi til Anders Behring Breivik når det er snakk om å forklare hvordan 22. juli-terroren kunne finne sted, og representerer slik en endring i skolen sammenlignet med materialet fra tidligere studier som er gjort rundt samme emne. Forandringen kan skyldes at avstanden i tid til hendelsene er blitt større, slik at flere lærere er åpne for å inkludere disse temaene. Det kan også skyldes at lærerne som takket ja til å delta i min studie hadde en spesiell interesse for å inkludere dette i undervisningen, og slik ikke spiller en mer generell endring i skolen. Dette kan allikevel ikke anses som en fullgod forklaring, da også tidligere undersøkelser som er gjort i skolen rundt dette temaet bygger på intervjuer av lærere. Endringen er derfor interessante med tanke på funn som er gjort tidligere.

Polariseringen i samfunnet mellom ytterliggående politiske- og religiøse meninger er også et tema som er aktuelt å trekke frem i forbindelse med 22. juli og funn jeg har gjort. Lærer 1, 7 og 8 nevner polarisering eksplisitt i intervjuene som en kontekst, og som en bekymring slik de ser på samfunnsutviklingen. Resultater fra Ung i Oslo-undersøkelsen i 2015 viser at 24 % av ungdom i Oslo er enige i at det foregår en krig mellom Vesten og Islam i dag (Bakken & Vestel, 2016, s. 8). Undersøkelsen ble gjennomført blant 8500 ungdommer i alderen 16–19 år i Oslo (Bakken & Vestel, 2016, s. 7). En svakhet med Ung i Oslo-undersøkelsen kan være at den ikke representerer unge i hele landet. Likevel antyder resultatene at også ungdom er polarisert, særlig med tanke på forholdet mellom vesten og islam. Denne problematikken blir slik noe skolen bør ta på alvor og belyse. De lærerne som trekker 22. juli inn i dette arbeidet, relaterer dermed terrorangrepene til utfordringer med samfunnsutvikling globalt, der motsetninger tilspisser seg mellom ulike politiske og religiøse grupperinger (Vestel, 2016, s. 16–17). I amerikansk skoleforskning har det blitt ytret bekymring for at narrativet som har blitt presentert i samfunnet i etterkant av aksjonene der 11. september 2001 er for patriotisk og ikke har en kritisk tilnærming som trengs for å senke konfliktnivået i samfunnet (Duckworth, 2015, s. 21–22). En kritisk tilnærming til hendelsene, hvorfor de skjedde, ideene som lå bak og konspirasjonsteorier bør behandles i skolen for å øke forståelsen for hvordan og hvorfor slike angrep faktisk kan finne sted (Duckworth, 2015, s. 21). Funnene fra USA kan være et argument for at man i skolen, må ha fokus på de ekstreme ideene som motiverte til terror, der også Breiviks egne konspirasjonsteorier i manifestet bør vies oppmerksomhet for å forstå bakgrunnen for angrepene. I min studie er det ingen lærere som sier at Breiviks manifest har vært et tema, og det er kun lærer 3 som nevner at 22. juli trekkes inn i undervisningen om konspirasjonsteorier. Men de ekstreme holdningene, ideene og meningene til gjerningsmannen er likevel tema slik mine funn viser.

Utenforskap er et fellestrekk man ofte finner hos mennesker som søker ekstreme miljøer, enten det er snakk om ytterliggående islam eller politisk venstre- og høyreekstremisme. I teorikapitlet skriver jeg om hvordan mennesker kan oppleve marginalisering i forhold til storsamfunnet, og ekstreme miljøer kan tiltrekke seg disse individene. Lærer 4 nevner spesifikt at hun har brukt 22. juli knyttet til utenforskap i sin undervisning. En kombinasjon av at personer faller utenfor fellesskapet og ekstreme ideologi som tiltrekker nettopp disse, kan være interessante temaer å belyse, også med tanke på 22. juli, slik lærer 4 velger å gjøre.

Det er ytterligere et funn som er interessant når det gjelder denne problemstillingen, nemlig det som dreier seg om samhold versus polarisering i samfunnet. Lærer 7 nevner at hun i sin

undervisning har snakket om og diskutert, samhold som en typisk norsk verdi; at når katastrofen rammer, søker vi sammen. I kontrast til dette står alle de funnene, også hos lærer 7, om hvordan 22. juli brukes i forbindelse med polariseringen som man mener foregår, mellom ulike politiske ideer og mellom vesten og den muslimske verden. Slik jeg ser det er dette to motsetninger, og kan være med på å beskrive det ideelle samfunnet – slik vi gjerne skulle hatt det, som en kontrast til slik vi faktisk ser at dagens samfunn er, eller er på vei til å bli, med økte motsetninger mellom den politiske høyre- og venstresiden og mellom vesten og islam.

At både lærere og elever trekker inn ekstrem ideologi i sin fremstilling av 22. juli, er med å underbygge at de politiske ideene som motiverte gjerningsmannen belyses, og temaet settes inn i en større sammenheng der ekstremismens posisjon i samfunnet er med på å forklare terroreren som rammet.

4.6.5. Den utfordrende ytringsfrihet

Jeg har i teorikapitlet beskrevet hvordan ytringsfriheten i Norge ikke er helt uten utfordringer. I gjennomgangen av elevutstillingene fant jeg et interessant bilde som brukes i nesten halvparten av materialet jeg har studert. Bildet er av tidligere SIAN-leder Arne Tumyr. Han mener at islam representerer ufrihet, og dette kan ses på som fordomsfullt og ekstremt å ytre. Samtidig beskyttes han av ytringsfriheten som vi setter svært høyt i vårt samfunn. Jeg finner nettopp dette bildet spesielt interessant da det representerer både fordommer og relativt ekstreme verdier, samtidig som det på en god måte illustrerer ytringsfriheten vi har i Norge. I teorikapitlet trekker jeg frem hvordan vi i Norge har en ytringsfrihet som nettopp aksepterer nedsettende utsagn overfor folk med en annen religion eller andre verdier enn oss selv (Claussen, 2012, s. 84–85). Den samme ytringsfriheten tillot også Breivik å hevde sine meninger, og få støtte for dem, i ulike debattfora på internett. At bildet er så sentralt i flere elevutstillinger kan være med på å vise at det ikke bare er aktøren Anders Behring Breivik som har skyld i anslagene 22. juli, men at ideene han representerte, beskyttet av ytringsfriheten, kan være forklaringer på at terroreren kunne finne sted. Elevene beveger seg her mot å se på sosiale fenomener i samfunnet for å forklare terroreren. Valget av dette spesifikke bildet kan også begrunnes med at ungdommene tiltales av det, at de støtter de samme meningene og tankene som SIAN gir uttrykk for. Jeg mener at dette argumentet svekkes ved at den største kategorien i elevutstillingen, *samhold*, som står i motsetning til det budskapet SIAN sender.

I samtalene med lærerne i min studie var det én lærer (lærer 3) som eksplisitt nevnte utfordringer med ytringsfriheten som en forklaring til 22. juli-terroreren. Temaet ble imidlertid berørt i flere intervjuer. Når lærer 2 blant annet sier at hun setter 22. juli i sammenheng med

høyreekstreme ytringers fremvekst i det norske samfunnet, er det knyttet til ytringsfriheten, da det er denne som gjør at slike ytringer kan få utløp i det offentlige. Lærer 7 inkluderer fordommer, rasisme, og ekstreme ideer både på høyre- og venstresiden i det politiske landskapet, temaer som også er knyttet til ytringsfriheten vår. Når lærer 8 forteller om hvordan de jobber med temaer som netthat og debattklima i sosiale medier som en utfordring, er jo også det knyttet til ytringsfriheten.

Resultatene fra intervjuene styrker de funnene jeg har gjort i elevutstillingene, nemlig at både lærere og elever kan se utfordringer med ytringsfriheten vår, og setter den i sammenheng med 22. juli-terroristens ideologi, en forklaring som ikke kun fokuserer på Breivik som enkeltaktør.

4.6.6. Samfunnets sikkerhet og beredskap

22. juli-rapporten har fått mye oppmerksomhet i mediene etter 2011, og reiser kritiske spørsmål til det norske samfunnets sikkerhet- og beredskapsarbeid (Ryste, 2014). Den konkluderer med svakheter i samfunnsorganiseringen som gjorde det mulig for Breivik å planlegge og gjennomføre terrorangrepene (Ryste 2014). 24 av elevutstillingene som jeg undersøkte inkluderte et bilde av 22. juli-rapporten. Det er relativt lite antall og utgjør kun 5 % av alle utstillingene, men det er likevel interessant å trekke det frem med tanke på hvilke strukturelle forutsetninger som ligger i samfunnet for at slik terror kan utføres. Begge lærebøkene jeg presenterte i kapittel 1 har inkludert sikkerhet- og beredskapsperspektivet. At denne vinklingen trekkes frem av elever og presenteres i undervisningsmaterieell er med på å styrke inntrykket av at man er på vei mot å se på større kontekster i samfunnet for å forklare 22. juli-terroren. I intervjuene forteller lærer 5 at sikkerhet og beredskap har vært tema i undervisningen om 22. juli. Hun bruker læreboken *Fokus – sosiologi og sosialantropologi* (Granlund & Erdal, 2017) som inkluderer dette som emne. Sikkerhet- og beredskap har vært mye diskutert i samfunnsdebatten (Ryste, 2014), men var mer til stede i tiden rett etter at 22. juli-rapporten ble presentert. Dette er kanskje noe av grunnen til at lærerne ikke nevner at dette har vært tema, og at det heller ikke er så mange elevutstillinger som har med dette perspektivet. Lærer 3 sier at hun trekker inn dilemmaene med åpenhet versus overvåking i det norske demokratiske samfunnet, og kommer slik inn på interessante spørsmål knyttet til samfunnssikkerhet og beredskapsproblematikken. Samholdsdiskursen som jeg har beskrevet tidligere kan kanskje være et resultat av tilliten og åpenheten vi ønsker i Norge, i motsetning til mistillit og økt overvåking. Diskusjonen handler om grunnleggende verdier og hva slags samfunn vi vil ha. I USA etter 11. september så man en konfronterende holdning hos den politiske ledelsen overfor terroristene, og hendelsene ble brukt av daværende president George

Bush til å legitimere økt overvåking av borgerne, til innskrenking av rettigheter, og ikke minst for å starte «krigen mot terror» (Østerud, 2012 (a), s. 14).

Når det gjelder utviklingen innen spillteknologi og utfordringer med dette i 22. juli-sammenheng, som jeg eksplisitt nevner i teorikapitlet, var det ingen av lærerne som sa at de tok opp dette som aktuelt tema i skolen.

4.6.7. Oppsummering: Hvordan forklare 22. juli-terroren?

At et flertall av lærerne ikke har hovedfokus på samhold og kjærlighet i sin undervisning, men på utfordringer i samfunnet som årsaker til 22. juli, peker mot at den harmoniserende samfunnsdiskursen som Trine Anker og Anniken von der Lippe (2015, s. 94) mener kan ha preget skolen, er på vei til å avta, mens de politiske ideene som Breivik står for, har fått større plass i skolens undervisning. Resultatene og analysene jeg har gjort knyttet til lærernes forklaringer på terroren i klasserommet, viser for det første at et flertall av lærerne fokuserer på andre ting enn kun gjerningsmannen, og større og mer overordnede utfordringer i samfunnet analyseres. De ulike lærerne inkluderte en eller flere slike sider ved samfunnet i sine forklaringer på 22. juli-terroren. Også i elevutstillingene er det trukket frem elementer som kan tyde på at elever evner å se anslagene 22. juli i en større samfunnskontekst når det gjelder forklaringer. Fokus på ekstremismens vekstvilkår, terrorisme, paralleller til andre terroraksjoner, problemstillinger knyttet til ytringsfrihet, samt 22. juli-rapportens kritikk av sikkerhet- og beredskapen i Norge, kan illustrere dette. Sammen kan dette tyde på at man med et blikk både på enkeltaktør og på større sosiale fenomener i forklaringene på hendelsene, drøye seks år etter det som skjedde, er på vei mot å forene metodologisk individualisme og kollektivismen slik Bourdieu, Habermas og Giddens tok til orde for (Gralund & Andersen, 2005, s. 81).

4.7. Minner og traumer i historiske narrativ

I teorikapitlet har jeg beskrevet ulike sider ved minner og hvordan disse har en individuell og en sosial side. Vi har politiske og kulturelle minner, og dramatiske opplevelser trenger bearbeidelse for ikke å bli traumer. Dette gjelder også de minnene vi som samfunn deler i vår felles erindring, og som kan utvikle seg til kollektive traumer. I det videre vil jeg presentere og diskutere funn som er knyttet til det som kan oppfattes som et slikt minne hos lærerne. Representasjon er et tema som er viktig i bearbeidelsen av dramatiske historiske hendelser og minner, og funn rundt dette temaet diskuteres.

4.7.1. Individuelt og sosialt minne

Mennesker vil oppleve dramatiske hendelser i historien på ulike måter, og med ulik nærhet til det som skjer. Et kollektivt minne deles ikke alltid av alle, og dette er det viktig å huske på når man utforsker slik minner. Eksempelvis vil de minnene jeg har fra det som skjedde 22. juli 2011 være noen helt andre enn en person som eksempelvis deltok på Utøya.

I teorkapitlet skrev jeg om hvordan det tok lang tid før holocaust fikk en plass i historieformidlingen (Wieviorka, 2006, s. 120). Tidligere forskning har også vist at emosjonene og følelsene knyttet til 22. juli kan ha begrenset temaets utstrekning i skolen (Knapstad, 2012; Anker & von der Lippe, 2015; Nilssen, 2015; Anker & von der Lippe, 2016; Solstad, 2016; Åsende, 2016). I alle intervjuene jeg gjennomførte kom vi innom temaer knyttet til deres egne opplevelser av 22. juli som et sensitivt og følelsesmessig tema i skolen, og om de eventuelt opplevde utfordringer med å ta det opp med begrunnelse i dette. De utdypet også tanker de hadde rundt hvorfor de trodde mange eventuelt opplevde det som vanskelig å inkludere 22. juli i skolen. I svarene var det en klar tendens til at lærerne mente at nærheten i tid til selve hendelsene var på vei til å avta, og at det var enklere å forholde seg til det som skjedde i skolen nå. Men det varierte i hvor stor grad de mente avstanden i tid var stor nok. Lærer 6 var den som uttrykte sterkest følelsesmessig og personlig begrunnelse for å ikke å ha inkludert temaet i særlig grad. På spørsmålet om hennes egen tanker, erfaringer og følelser knyttet til om 22. juli-hendelsene hadde påvirket undervisningen i temaet var svaret:

Så det har nok påvirket meg sånn at jeg ikke har så lyst til å ta opp den tematikken [..].

Jeg spurte også om hun opplevde at temaet var for sensitivt, og at det kunne være årsak til at temaet ble utelatt. Følgende svar ble gitt:

Så det har nok kanskje ...ja... tatt litt så lang tid for meg å ha lyst til å ta tak i den tematikken.

Lærer 6 forklarer at bakgrunnen for at hun har fått lyst til å ta opp temaet nå, er at hun har lest Åsne Seierstads bok om 22. juli «En av oss» (Seierstad, 2013), en bok hun ikke har orket å lese tidligere. Samtidig peker hun på at det nå begynner å bli lenger tid siden hendelsene. Hun sier at det for henne personlig har tatt seks år å komme dit hun er nå, at hun fortsatt er preget, men i større grad føler at tiden er moden for å ta opp tematikken i skolen.

Lærer 1 har behandlet 22. juli i liten grad, men ser ingen grunn til å unngå det. Hun har selv ikke tenkt på det som lærestoff enda. Gapet som oppstår mellom hendelsene som en nyhet og til det blir historie illustreres i dette sitatet fra lærer 1:

Der er vi nå ikke sant? Vi hadde mer om det for noen år siden var det jo fordi det var en nyhet. Da var det oppe og vi måtte ta det. Også har det kanskje blitt et sånt vakuum nå da.

Lærer 2 opplever at det for hvert kull hun har (8.–10. trinn) blir mindre nærhet og færre sterke følelser knyttet til 22. juli. Hun frykter at temaet blir glemt hvis ikke skolen tar det opp:

[..] at om 3 år igjen, de vil jo ikke huske noen ting. De var jo bare 6 år når det skjedde. Så det blir veldig fort at ting blir glemt selv om det skjedde i Norge [..]

Lærer 3 og 4 synes det er rart at mange unngår emnet i skolen. Lærer 3 har selv ikke hatt problemer med å behandle temaet etter 2011, og sier følgende om hvorfor hun tror lærere lar være å ta det opp:

Det synes jeg er innmari rart. Det kan jo selyfølgelig være veldig sårt da for noen.

Et annet interessant funn hos lærer 3 er at hun ser det som uproblematisk å ta opp 22. juli i skolen på et overordnet analytisk plan, men da hun forteller om egne personlige opplevelser knyttet til datoen, uttrykker hun sterke og såre følelser. Lærer 7 sier at hun håper at vi er på vei dit at det ikke er for nært. Som en parallell til det sensitive med temaet, trekker hun eksplisitte historiske paralleller til hvordan holocaust også opplevdes for nært å snakke om i tiden etter andre verdenskrig. Hun forteller følgende:

Jeg håper jo at man er på vei dit. Selyfølgelig det vil jo sitte de som er pårørende og de som... Det vil jo alltid være noen som har blitt påvirket av dette her på en forferdelig grusom måte. Men samtidig så... Når var det man begynte å snakke om jødene da? Når var det man begynte å snakke om holocaust? Når var det man begynte å snakke om andre verdenskrig? Ikke sant? Alt dette her.... Så jeg synes jo egentlig at vi snart er eller burde komme dit. Samtidig så tenker jeg også at elevene blir yngre og yngre. Og for at de skal ha en nærhet til dette. At de vet hva som har skjedd, så burde man begynne å undervise om det fordi når du da kommer om fem år så var de bitte små da dette skjedde. Så det er ikke sikkert de har noe særlig forhold til det i det hele tatt. Derfor er det ekstra viktig at man faktisk underviser om det for ellers så... jeg tror aldri det blir glemt, men jeg synes ikke det er noe som burde glemmes.

Lærer 8 tror tiden nå er mer moden for å snakke om det som skjedde med en mer analytisk distanse. Følgende sitat illustrer hennes tanker om dette:

[..] når det var så ferskt så tror jeg det var litt vanskeligere å snakke om årsaker og sånn og ganske mange visste vel sånn sett omtrent like mye som meg om det som jeg visste om det. For det har jo opptatt folk. Men nå når jeg hadde det nå for... samfunnsfag i 2015 tror jeg sist da. Og da var det litt mer.. vi kom ikke så mye innom det altså, men jeg tenker jo at nå er det jo mye viktigere å begynne å snakke om det fordi nå har vi fått det litt på avstand og da er det litt lettere å begynne å tenke; ok, hva var det som skjedde?

Lærer 8 uttrykker også noen tanker om de kommende filmene som planlegges om 22. juli:

Jeg leste at mange syntes det var for tidlig. Men så tenker jeg at det er på en måte en film og litt sånn du får mye mer billedlig, men hvis du snakker konsekvenser og årsaker. Det er jo helt klart at man bør snakke om og jeg tenker at det kan være aktuelt i samfunnsfag.

Hun anerkjenner at mange synes det er for tidlig med filmatiseringer allerede nå, og at levende bilder i form av film kan gi sterke inntrykk. Samtidig ser hun det som positivt dersom filmene kan fokusere på årsaker og konsekvenser. De vil da kunne være aktuelle å bruke i samfunnsfag.

Lærere 9 svarer dette på hvorfor hun tror at temaet hoppes over i skolen;

Det er veldig nært og vondt vet du.

Funn jeg har presentert over viser blant annet at lærer 3 tydelig gir uttrykk for at hun ikke har sett noen utfordringer med å behandle det som skjedd faglig i skolen. Samtidig er hun svært følelsesmessig påvirket på det private plan. Det kan se ut til at denne læreren i større grad skiller mellom personlige følelser og undervisning om temaet i skolen. Andre, som lærer 6, har båret de personlige følelsene knyttet til det individuelle minnet med seg inn i skolen, og latt dette styre sin undervisning om temaet. Dette har gjort at det da enten har blitt utelatt, eller hun har forklart terroren med fokus på Breivik som aktør, og fokusert på rosetog, samhold og den overordnede harmoniserende samfunnsdiskursen i etterkant av 22. juli 2011.

Individer har selvstendige opplevelser av dramatiske begivenheter, slik som terrorhandlingene i USA 11. september 2001 og 22. juli 2011. Samtidig inngår slike hendelser i en felles hukommelse (jf. Duckworth 2015, s. 5). Det kollektive minnet er både individuelt og sosialt, personlig og felles (Duckworth, 2015, s. 6). I en studie som ble gjort ti år etter terrorangrepene i USA 11. september 2001 var det fortsatt 22 % av lærere som mente at temaet var for emosjonelt til å kunne tas opp i skolen (Duckworth, 2015, s. 54–56). De personlige minnene og følelsene opplevdes fortsatt som sterke.

22. juli befinner seg innen det kommunikative minnet som en del av levd liv i dag, og med relativt liten avstand til hendelsene (Lenz & Nilssen, 2012, s. 11–12). Samtidig etablerer det seg også som et kulturelt minne gjennom medier, minnesteder, markeringer og opprettelsen av 22. juli-senteret. 22. juli havner slik i skjæringspunktet mellom kommunikativt og kulturelt minne der et flertall av lærerne enten allerede tar opp utfordrende elementer ved 22. juli i undervisningen, eller mener tiden var moden for å gjøre det. Lærer 1 bruker begrepet vakuum om den perioden vi er inne i nå; mellom nyhet og historie.

I teorikapitlet skrev jeg om hvordan det vil ta tid å bearbeide et minne politisk og kulturelt (Assmann, 2006, s. 215), og nettopp dette kan ha påvirket 22. juli sin plass i samfunnet generelt, og i skolen spesielt. Funn i min studie viser at lærerne har ulik oppfatning av hvor langt i bearbeidingen av det kollektive traumet man har kommet. Personlige opplevelser spiller inn, noe som kan skyldes de konkrete erfaringene og følelsene man satt igjen med etter 22. juli 2011. Dette kan også ha påvirket i hvilken grad de ulike lærerne har inkludert temaet i sin undervisning.

4.7.2. Bearbeiding og representasjon

Politisk og kulturelt minne er knyttet til varig representasjon – gjennom etableringen av museer, monumenter, arkiver, biblioteker og gjennom undervisning (Assmann, 2006, s. 215). Representasjonen gir et minne mulighet til å leve videre gjennom generasjoner. I det politiske minnet vil ideologi og makt kunne spille en viktig rolle. De som etablerer en utstilling kan eksempelvis ha en egen politisk agenda i forhold til utvalg og presentasjon av materialet.

For å bearbeide et kollektivt traume som 22. juli trenger man altså representasjon (Assmann, 2008, s. 55–56). Noen av årsakene til at jeg i mine intervjuer finner at man har kommet et godt stykke på vei i bearbeidingen av terroreren, kan være at representasjonen og bearbeidingen av det som skjedde startet tidlig, på mange måter mens hendelsene fortsatt pågikk.

Regjeringskvartalet ble filmet direkte etter eksplosjonen, ungdom på Utøya sendte ut Twitter-meldinger samtidig som Breivik lette etter offer for skytingen sin. TV-team intervjuet ungdom og sivile redningspersoner rundt Utøya på direkten. Det kommunikative minnet tok slik til mens handlingen pågikk. I 2006 skrev Aleida Assmann (2006, s. 210–211) om hvordan internett og ny teknologi for kommunikasjon har endret hvordan vi kan tilegne oss informasjon, og dette igjen har påvirket hvordan vi forholder oss til minner og historie.

Utviklingen innen sosiale medier i årene etter 2006 har vært enorm, og kan slik ha påvirket bearbeidingen av minnet om 22. juli. Eksempelvis foregikk mobiliseringen til rosetoget i Oslo i stor grad via Facebook (Enjorales, Karlsen, Steen-Johnsen & Wollebæk, 2013, s. 100–102). Det illustrerer nye kommunikasjonsmediers enorme styrke og utbredelse i forhold til bearbeidingen av det dramatiske som skjedde. I tillegg kan den samlende og harmoniserende fellesskapsdiskursen med rosetog, samhold og kjærlighetsbudskap, som enkelte har stilt seg kritiske til at har fått bite seg fast i alt for stor grad i samfunn og skole, ha bidratt til at den felles sorgprosessen hatt gått raskere enn man kanskje kunne ha forventet.

Noe av den samme umiddelbare bearbeidingen av det kollektive minnet fant sted i kjølevannet av bombingene av en føderal bygning i Oklahoma, USA i 1995, 16 år før terroreren rammet Oslo

og Utøya. Tiden fra planleggingen av hvordan det som skjedde skulle minnes og bearbeides, til spontane minnesmerker var etablert var svært kort (Linenthal, 2001, s. 4). Sammenlignet med hva man var vant til fra tidligere dramatiske hendelser befant man seg i en tid der minnesmerker, spontane og planlagte, dukket opp svært raskt som kulturelle uttrykk og fikk en terapeutisk rolle i samfunnet (Linenthal, 2001, s. 4).

Den første boken med terroren i Norge som tema kom allerede 30. august 2011 (Bergmo, 2011). I oktober 2012 hadde teaterstykket «Manifest 2083», premiere i Norge. Stykket omhandlet Breiviks manifest (Bentzen, 2012). Selv om bearbeidingen slik tok til tidlig, har det likevel ikke vært uten diskusjoner og kontroverser. Etableringen av minnesmerker har vist det samme. De utallige diskusjonene rundt etableringen av slike, Utøyas skjebne, filmatiseringer av terroren og litteraturutgivelser viser hvordan bearbeidelsesprosessen foregår i lang tid etter hendelsene. Utviklingen av denne prosessen ligger hos alle som er medlemmer av det norske samfunnet (Kvande & Naastad, 2013, s. 214).

Lærer 6 nevnte lesingen av Åsne Seierstads bok «En av oss» (Seierstad, 2013) som viktig for hvordan hun selv har kommet videre i sin personlige bearbeidingsprosess, og nå har åpnet for å inkludere de politiske sidene ved 22. juli i større grad i sin undervisning. Eksemplet kan illustrere hvor viktig det kan være at man har agenter som kan starte den kulturelle bearbeidingen tidlig og at man unngår at begivenhetene forties og forblir kollektive traumer.

Lærer 8 trekker frem filmatiseringen av hendelsene som nå er i gang, som interessante sett med øynene til en samfunnsfaglærer. Hun tenker at filmmediet kan spille en viktig rolle i presentasjonen av det som skjedde, og slik sett bearbeidingen i skolen, forutsatt at filmene inkluderer som hun selv sier; «konsekvenser og årsaker».

Regjeringens opprettelse av 22. juli-senteret, tre år etter at terroren rammet, kan også har vært med på å gjøre bearbeidingsprosessen enklere. Samfunnet har slik fått et offentlig sted der de kan tilby innbyggerne et sted for å erindre og lære om 22. juli, og gir på denne måten liv til det kulturelle minnet.

Tiden som har gått siden 2011 har vist at forhandlingene om minnet etter 22. juli lever videre i dagens samfunn, og 22. juli er slik et minnested under utvikling (Kvande & Naastad, 2013, s. 214). Et minnested trenger ikke være et fysisk sted (Nora, 1989). Hvilken retning det tar, og hvor det ender er kanskje for tidlig å si. Men tross diskusjoner og kontroverser kan disse tidlige forsøkene på å etablere minnet om 22. juli ha gjort det enklere for samfunnet å komme videre fra det historiske traumet noe tidligere, enn om det hadde gått enda lenger tid før disse

prosessene ble startet opp. Breivik ble av mange sett på som «en av oss» (jf. Seierstad, 2013), noe som også kan ha påvirket og fremskyndet bearbeidingsprosessen sammenliknet med om det hadde vært en annen, ytre fiende.

Assmann (2006, s. 214) opererer som nevnt i teorikapitlet med en 15 års tidshorisont etter en dramatisk historisk begivenhet før interessen for å skape monumenter, filmatiseringer og fokus på bearbeidningen av det som skjedde tiltar. I teorikapitlet skriver jeg også om hvordan Rüsen (2007, s. 178) mener det kan ta lang tid, gjerne generasjoner å finne et språk som kan forklare en *katastrofal historisk krise*. Disse tidsaspektene vil også kunne påvirke hendelsens plass i skolens undervisning, og kan være årsak til at tidligere forskning på temaet har vist at terrorhandlingen i 2011 ikke har vært et fremtredende emne i skolen. Dette kunne også ha betydd at ingen eller få av lærerne jeg snakket med hadde inkludert 22. juli som tema, da det kun har gått drøye 6 år siden terroren rammet. Men funn jeg har gjort viser at samtlige lærere jeg snakket med uttrykte at tiden for å inkludere 22. juli i undervisningen nå var inne. Selv lærer 6, som var den som hadde hatt sterkest personlige motforestillinger mot å inkludere temaet i samfunnsfag, synes tiden var moden for å inkludere det, og da ikke bare med rosetog og samhold som tema. Assmanns tidshorisont støttes ikke av mine funn med tanke på skolen. Når vi i tillegg vet at vi allerede har opprettet et 22. juli-senter, det er utgitt titalls bøker, 2–3 filmer er på trappene og minnesmerker er under etablering, kan man heller ikke se at dette støtter opp under Assmanns antagelser i forhold til bearbeidningen av 22. juli. I en studie blant lærere som ble gjort i 2012 om 22. juli som tema i skolen, forteller en av lærerne som ble intervjuet at hun tror det vil ta minst fem år før hun vil ta opp Breivik og andres ekstreme holdninger i undervisningen (Knapstad, 2012, s. 49). Denne lærernes antagelser for fremtiden stemmer godt med de funnene jeg har gjort.

For Norge som nasjon opplevdes terrorangrepene som skjellsettende og særegne begivenheter i vår tids historie. Samtidig er det greit å løfte blikket litt, og se det som skjedde i en større global sammenheng. I dette perspektivet var ikke antallet døde så stort. Det har vært flere terroraksjoner rundt i verden, både før og etter 22. juli 2011, der langt flere har blitt rammet. Gjennom mitt prosjekt har jeg brukt holocaust som et utgangspunkt for å trekke paralleller mellom dramatiske hendelser i historien og bearbeidningen av dem i ettertid. Sammenliknet med holocaust, som på mange måter ble fortiet i lang tid, er det kanskje ikke så rart at bearbeidningen av 22. juli går langt raskere, selv om det for mange fortsatt vil oppleves dramatisk og traumatisk. Den umiddelbare bearbeidningen som startet nærmest mens terroraksjonene pågikk,

som jeg beskriver nærmere over, kan også ha gjort det lettere for lærerne å få avstand til angrepene for så å kunne behandle temaet i skolen.

4.7.3. Frykten for å glemme

Det å minnes noe eller noen henger sterkt sammen med det å glemme. I mine intervjuer har jeg vært opptatt å avdekke informantenes tanker rundt det å erindre, minnes og glemme viktige historisk begivenheter. Lærerne uttrykker en frykt for at det som skjedde kan bli glemt dersom skolen ikke tar det opp. Som jeg nevner i teorikapitlet er det en fare for at en dramatisk historisk hendelse forblir et traume dersom den forties og ikke bearbeides inn i en større kontekst (Karlsson, 2009, s. 77–78).

Enkelte av lærerne jeg intervjuet nevner eksplisitt skolens rolle for å unngå at 22. juli glemmes. Lærer 2 frykter at temaet fort kan bli glemt i skolen. Det kommer frem i følgende sitat:

Jeg tror at det blir glemt rett og slett. Datoen vil jo alltid være. Det vil være en markering den datoen, men det er jo på sommeren. Hadde det vært i løpet av et skoleår ville man kanskje sånn som med FN; det er jo naturlig å ta det opp når dagen kommer. Hadde det vært i løpet av skoleåret, ville det kanskje vært mer naturlig å prate om det hvert år også. Men i og med at det skjer på sommeren så blir det fort glemt.

Flere av lærerne frykter også at jo større avstanden blir i tid til terrorangrepene, jo mindre vil vi huske av hva som skjedde. Lærer 3 sin uttalelse kan illustrere dette:

Det er klart at jo yngre de er, eller hvor lenger vekk de er født da, jo viktigere er det at jeg tar det med.

Lærer 5 fremhever skolens rolle i bearbeidingen av 22. juli:

[..] det er jo skolen som må fortelle deg historiene fordi de får de ikke... eller noen får de jo hjemme, men de fleste vil jo ikke få det automatisk på andre måter.

Hun forteller også at hun har opplevd å ha elever i sine klasser som knapt har visst hva 22. juli er.

Lærer 8 frykter derimot ikke at man skal glemme det som skjedde. Hun mener at mediene med jevne mellomrom vil minne oss på hendelsene, og at spørsmålet om forvaring og videre fengsling av Breivik med jevne mellomrom vil påminne oss om terroren.

Som nevnt setter lærer 2 faren for å glemme 22. juli i sammenheng med at dato for årsmarkeringen befinner seg i skolens sommerferie. I en undersøkelse gjort blant lærere i USA svarer 23 % at de ikke inkluderer anslagene mot USA 11. september 2001 i det hele tatt (Duckworth, 2015, s. 47), og flertallet av de som underviser om det gjør det kun en gang i året, i forbindelse med årsmarkeringen (Duckworth, 2015, s. 50). Sitatet fra lærer 2 illustrere den

praktiske tilnærmingen lærere til enhver tid har til skolehverdagen og temaer som skal tas inn i undervisningen. Lærer 2 sin frykt kan bli reell i og med at markeringen, som hvert år kunne ha minnet lærerne på å ta opp temaet, finner sted utenom skoleåret. I skolens årshjul er det flere markeringer knyttet til eksplisitte datoer, for eksempel 17. mai. Til denne datoen knyttes det helt spesielle forventinger og ritualer, og den kan derfor ses på som et immaterielt minnested (Kvande & Naastad, 2013, s. 211). Som tidligere nevnt trenger ikke et minnested å være et konkret, fysisk sted på et kart, men kan manifesterer seg som tekster, hendelser, personer og datoer, som representerer noe felles i den nasjonale kulturen (Nora, 1989), slik eksempelvis 17. mai er for Norge. For at slike immaterielle minnesteder skal gi mening for hele befolkningen må innholdet, betydningen og referansene være allment kjent (Kvande & Naastad, 2013, s. 211). 22. juli er et minnested under konstruksjon og utvikling, der forventninger og referanser til endelig innhold ikke er gitt (Kvande & Naastad, 2013, s. 214). Skolen er en viktig aktør i å skape slike felles referanser og felles innhold (Kvande & Naastad, 2013, s. 212). Da 22. juli ikke kommer til å være en del av det årshjulet som lærere til enhver tid forholder seg til, er det en fare for at datoen, og dens innhold ikke blir allment kjent, og referansene folk har spriker, slik at 22. juli ikke blir et slik felles immaterielt minnested. I teorikapitlet skriver jeg om narrative forkortelser som historiske vendepunkter (Olofsson, 2014, s. 160). Dersom man ikke deler forståelsen av hva som ligger i disse forkortelsene, vil man ikke kommunisere om dem og deres eventuelle betydning, og de kan derfor inkludere eller ekskludere elevene (Olofsson, 2014, s. 162–163). I læreplanen finnes det flere slike narrative forkortelser, men 22. juli er ikke en av den. Ved at selve datoen befinner seg utenfor skolens årshjul, samtidig som læreplanen ikke nevner 22. juli eksplisitt, vil 22. juli som immaterielt minnested, og som narrativ forkortelse, ikke gi mening for en del elever i den oppvoksende generasjon, dersom lærere ikke inkluderer temaet i sin undervisning. Dette kan være et argument for at 22. juli eksplisitt bør nevnes i fremtidige læreplaner.

Etter hvert som tiden går, vil ikke de unge ha egne minner om begivenhetene tilbake i 2011, og det er ikke gitt at de vil ha samme følelsesmessige nærhet til det som skjedde. De vil ikke oppleve dette som like traumatisk som de som selv kan huske dagen. I funnene over fremhever lærer 5 skolens rolle i bearbeidingen av hendelsene. Jeg vil gå videre med å se nærmere på denne rollen.

4.8. Bearbeiding av minner og traumer i historiske narrativ

4.8.1. 22. julis plass i fremtidens skole

For å bearbeide en dramatiske historisk hendelse må den plasseres i meningsfylte narrativ (Rüsen 2007, s. 211). Skolen vil være en viktig aktør i en slik prosess. Ved å snakke med lærerne i min studie om 22. juli sin plass i fremtidens undervisning, ønsket jeg å sette fokus på bearbeiding av minner i historien. Ikke overraskende var det stor enighet blant de som deltok at 22. juli hadde en viktig plass i skolen i tiden som kommer, og kan slik gjøre det responsive minnet konstruktivt (Rüsen, 2007, s. 174).

I følgende sitat uttrykker lærer 2 sine tanker om skolens oppgave i forhold til 22. juli i årene som kommer.

[..] det å klare å få elevene til å skjønne hvorfor disse tingene skjer rundt omkring i verden og hva som ligger bak og hvorfor klarer de det. Jeg tenker at det er viktigere enn personen.

Som tidligere nevnt opplevde denne læreren at elevenes gjerningsmannsfokus var sterkt, og hun var veldig opptatt av at man måtte få dem til å tenke større rundt hendelsene. Lærerne ser på terrorangrepene som sentrale begivenheter i norsk historie, og at skolen derfor må inkludere 22. juli i fremtiden. Høyreekstreme miljøers fremmarsj virker skremmende på flere, og derfor er det viktig å sette fokus på 22. juli i en større politisk sammenheng. Videre er det et poeng for flere lærere å understreke at terror ikke kun er noe som ekstreme muslimer utfører. Temaet anses også som viktig i forbindelse med opplæring i demokrati, og ikke minst for å ivareta og kjempe for demokratiske verdier. Dette sier lærer 3 om hvorfor 22. juli er viktig å ta opp i fremtidens skole:

Jeg tenker at alle rettigheter må du kjempe for hele tiden. Hvis ikke så blir de faktisk borte. Og dette her er jo et veldig tydelig eksempel på et veldig bevisst valg det norske samfunnet tok. Så på den måten er det jo viktig. Det er jo nær historie [..]

Skolen må få et større fokus på årsaker og konsekvenser. Sitatet fra lærer 1 illustrerer dette:

Det er jo veldig vanskelig å forklare årsakene. Årsakene. Det er jo så sammensatt. Men allikevel; så godt man klarer årsaker til at det kunne skje. Også tenker jeg også virkningene.

Lærer 7 fremhever, sammen med lærer 8, også at vi må lære om det som skjedde for at det ikke skal skje igjen. Dette uttrykker lærer 7 om dette:

For hvis vi ikke snakker om ting som har skjedd her og elevene får kunnskap om det, hvordan kan man da lære dem til å reflektere rundt hvorfor noen kommer dit da? Hvorfor noen ender opp der? Så jeg tenker at det er så vanvittig viktig å gi de kunnskap om hvorfor sanne ting skjer og hvorfor det fortsatt.. og hvordan det kan skje i Norge.

Lærer 9 mener at 22. juli har en plass som viktige begivenheter i norsk historie. I samtalen om dette sier hun:

Alle har mast om andre verdenskrig. Så dette blir vel antagelig noe om kommer til å avløse det går jeg ut ifra.

Hun trekker paralleller til andre verdenskrigs sterke status i norsk skole de siste tiårene, og antyder med utsagnet at 22. juli vil få en stor og omfattende plass i undervisningen i fremtiden. Hun vil at Breiviks og andres motstand mot det multikulturelle samfunnet skal være kontekst for temaet i tiden som kommer.

Skolens rolle i forhold til polariseringen i samfunnet er noe lærer 1 er opptatt av når det gjelder fremtidens bruk.

Prøve å holde oppe litt dette med samhold og jobbe mot polarisering av samfunnet og alt det der man ser mye av i Europa og USA og. Ja. At det kan ha en plass der.

Når flere av lærerne i min studie frykter at 22. juli blir glemt da de unge ikke har egne minner knyttet til det som skjedde, er dette en bekymring skolen bør ta på alvor. Historie er viktig for menneskers identitetsbygging og forståelse av verden rundt (Rüsen, 2007, s. 180) og kunnskap om tidligere begivenheter er med på å skape mening i livet hos den enkelte, men også for grupper av mennesker (Kvande & Naastad, 2013, s. 19). Dersom man ikke bearbeider vanskelige historiske begivenheter risikerer man at minner kan gå tapt, og man kan oppleve det som et brudd i historien (Rüsen, 2007, s. 170).

Skoleforskning gjort i USA i kjølevannet av terrorangrepene 11. september 2001 har avdekket at man i 2015 ikke var ferdige med den felles sorgen som fulgte i etterkant. Det amerikanske samfunnet hadde ikke har funnet tilbake til «normalen», og det som skjedde preget fortsatt politikken, og ble fortsatt brukt som begrunnelse for en rekke sikkerhetsmessige tiltak i befolkningen, og påvirket folks generelle oppfatning av å være usikre/redde (Duckworth, 2015, s. 20–21). Det kunne se ut til at man var blitt værende i den kollektive sorgen fordi man ikke konfronterer de kontroversielle temaene som har fulgt i kjølevannet av terroren; islamofobien, konflikten mellom USA og «den muslimske verden», antivistlig ekstremisme og konspirasjonsteorier som florerer i samfunnet (Duckworth, 2015, s. 21). Ser vi disse funnene i lys av min studie, forteller de fleste lærerne jeg har snakket med at de behandler vanskelige temaer rundt 22. juli som ekstremisme, polarisering og utfordringer med ytringsfriheten vår. Dette kan tyde på at vi i større grad har kommet oss videre i bearbeidelse av den kollektive sorgen, og at vi våger å ta opp disse temaene i skolen. Samtidig er det viktig å påpeke at aksjonene i USA i 2001 var langt større og rammet flere mennesker enn 22. juli-terroren.

Reaksjonen fra offentlige lederskikkelser var mer konfronterende helt fra starten av (jf. Alm, 2009, s. 68), angrepene hadde flere gjerningsmenn, og fikk et sterkere uttrykk for «oss» mot «dem», noe som har skapt fiendebilder og økt konfliktene mellom vesten og muslimske land (Duckworth, 2015, s. 21) og økt skepsisen mot muslimer innad i USA (Duckworth, 2015, s. 98). Dette kan ha ført til at man i større grad har forblitt i den kollektive sorgen enn man har gjort i Norge. Bearbeidingen av terroren 11. september 2001, og etterspillene som fulgte i kjølevannet kan ta generasjoner å bearbeide, og hendelsene er sånn sett fortsatt svært nære i tid (Duckworth, 2015, s. 119). Selv om man kan se antydninger i mitt materiale til at 22. juli er på vei inn som et viktig tema i undervisningen, viser også funnene at det er stor variasjon i bruken med tanke på konteksten og faget det er aktuelt i, tidsbruk og forkunnskaper. Det er fortsatt høyst uklart hvordan 22. juli sin plass vil se ut i fremtidens norske skole.

4.8.2. Skolens bearbeiding av en katastrofal historisk krise

Jeg skriver i teorikapitlet hvordan det advares mot å løfte hendelser av *katastrofal* karakter ut av den historiske konteksten, da dette kan gi dem en mytisk status, uten forankring i virkeligheten (Rüsen, 2007, s. 205). En vanlig reaksjon på slike dramatiske begivenheter er å fortrenge dem, eller å reagere med stillhet. Dette kan være årsaken til at tidligere forskning på 22. juli som tema i skolen har avdekket at mange lærere har unngått å ta opp emnet – de har reagert med taushet. I teorikapitlet har jeg beskrevet Rüsens (2007, s. 206–212) ulike strategier for å unngå denne stillheten, og for å bearbeide dramatiske begivenheter inn i et meningsfylt historisk narrativ, og gjøre minnet konstruktivt.

Med bakgrunn i tidligere forskning som er presentert i innledningen rundt dette temaet (Claussen, 2012, s. 74; Löden, 2014, s. 167), antok jeg at Rüsens anonymisering, der gjerningsmannen ble demonisert og hans handlinger ikke omtales eksplisitt, ville være sterkere i skolen da det som skjedde fortsatt kan oppleves som relativt nære i tid. Når det ikke er det, kan det bety at man har kommet videre i bearbeidingen. Det at lærerne eksplisitt behandler temaet er nettopp det Rüsen mener at er nøkkelen til å bearbeide en katastrofal historisk begivenhet. Funn i elevutstillingene kan underbygge dette. Den kategorien som er omtalt som *de faktiske hendelsene*, og som er den nest største kategorien jeg presenterer i mine funn, kan være et uttrykk for at elevene forsøker å gjøre nettopp det; de fokuserer på hendelsesrekken, de fakta som foreligger om selve dagen, de snakker om den, og slik bearbeides det som har skjedd hos elevene. Samtidig er det viktig å unngå det Rüsen referer til som spesialisering der det som skjedde gjøres til et spesialfelt for historieskriving, formidling og forskning (Rüsen, 2007, s. 209). Spesialisering kan føre til at man mister det store bildet, den store sammenhengen og

hendelsene blir et særinteressefelt for noen få. I undervisningen er det viktig å ikke behandle begivenheten som et enkelttilfelle, tatt ut av den historiske konteksten, men å knytte den opp mot andre temaer slik flere av lærerne i min studie har gjort, ved å eksempelvis knytte det opp mot terror og årsaker til terror, ekstreme ideologiers fremvekst i samfunnet, polarisering, netthat og politikk. Når lærerne inkluderer 22. juli blant flere andre terrorangrep de senere årene, kan man stå i fare for å havne i den kategorien Rüsen (2007, s. 207) kaller normalisering, der en terroraksjon blir sett på som noe som stadig skjer – igjen og igjen, noe som ikke er heldig for bearbeidelsen av de aktuelle hendelsene. Det er viktig å påpeke dette i undervisningen, slik at man ikke sitter med nettopp den oppfatningen at dette er helt vanlig. Mine funn viste at lærer 7 og 8 eksplisitt begrunner 22. juli sin plass i skolen med at man må lære om det for å unngå at det skjer igjen. Funnet i elevutstillingene innen dette temaet er lite, kun 1 % av utstillingene er plassert i kategorien *aldri mer 22. juli*. Det kan ligge en utfordring i skolen knyttet til det å lære av historien for at den ikke skal gjenta seg, eller moralisering, der man omtaler det som skjedde som en «case» man skal lære av, som Rüsen nettopp advarer mot (Rüsen, 2007, s. 207). Det har vært en lang tradisjon i Norge å legitimere historiefaget i skolen med at man skal lære av historien for å unngå at den gjentar seg (Kvande & Naastad, 2013, s. 50), men dette forutsetter at man ikke bare hører om tidligere begivenheter, men evner å ta andre menneskers perspektiv på det som har skjedd i fortiden inn over seg. Mange er av den oppfatningen av at bare man blir konfrontert med og hører om alvorlige historiske hendelser, vil man engasjere seg i å jobbe for eksempelvis menneskerettigheter og fred (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Disse tankene er noe av hovedmotivasjonen for å arrangere elevreiser til for eksempel konsentrasjonsleiren Auschwitz. Dette kan også være en motivasjon for enkelte lærere som besøker 22. juli-senteret i Høyblokka i Oslo, stedet der det første terrorangrepet fant sted. Men begivenheter i historien etter andre verdenskrig, som for eksempel konflikten på Balkan på 90-tallet, viser at hat og vold kan vokse ut av tidligere konflikter (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Ser vi dette i sammenheng med norske forhold etter 22. juli, finner vi at hatretorikk og trusler fortsatt er tilstede på internett, og nynazismen kan se ut til å være på fremmarsj (Politiets sikkerhetstjeneste, 2018).

For at man skal kunne bruke tidligere hendelser i læringsøyemed, har det etter hvert blitt mer fokus på hvordan man fortolker, bruker og formidler det som har skjedd. Begivenhetene finner sted og oppleves der og da i fortiden, og overføringsverdien til nåtiden er ikke gitt (Døving, 2011, s. 239). Hvem fortelles historiene til og hvilken kontekst er de plassert i? (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Ved å vurdere disse perspektivene i historiefortellingen, kan man øke bevisstheten rundt politisk påvirkning og samtiden som historien skrives og formidles i. Dette

er perspektiver som er viktig å ha også i forhold til å lære av nyere historiske begivenheter (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Samtidig er det viktig å være bevisst på at man ikke kan trekke helt direkte paralleller mellom hendelser som har likhetstrekk i historien. De oppstår i ulike kontekster, og er preget av den tiden de finner sted i. Dersom man trekker for direkte paralleller står man i fare for å skape anakronismer (Kvande & Naastad, 2013, s. 52).

Det å være kritiske til historieformidling er en viktig egenskap å etterstrebe. Via det kommunikative minnet får elever forkunnskaper, holdninger og erfaringer som vil påvirke hvordan de tolker og oppfatter fortidens fortellinger (Lenz & Nilssen, 2011, s. 13), inkludert kunnskaper om og holdninger til 22. juli. I et samfunn der internett tilbyr et hav av «sannheter» om historiske forløp, er det viktig å kunne vurdere sannhetsgehalten i disse (Lenz & Nilssen, 2011, s. 16). For å kunne lære av fortidens begivenheter må elevene oppøve seg historisk dømmekraft, slik at de kan skille disse ulike sannhetene fra hverandre. I saken om 22. juli vil det å kunne gjenkjenne og avkle idegrunnlaget i Breiviks manifest være viktig.

Harald Syse (2011 (a) s. 41–42) presenterer viktige poenger rundt diskusjoner om hvorvidt man kan trekke paralleller mellom det å lære om for eksempel antisemittisme i Europa i årene før andre verdenskrig, og annen rasisme og kategorisering av mennesker på bakgrunn av etnisitet og religion, ved å se på muslimene som en trussel for det europeiske samfunnet. Her kommer Syse inn på sentrale sider ved å bruke historiske hendelser for å lære av fortiden. Dersom man trekker paralleller til 22. juli-terroren er det interessant å se på hvilken måte man kan bruke det som skjedde til å lære ved å trekke paralleller til andre aksjoner i tiden før og etter 2011. Videre kan man bruke Breiviks idegrunnlag og motivasjon bak angrepene for å diskutere etablerte motsetninger i samfunnet som forekommer i dag, eksempelvis i sosiale medier. Ytterligere arbeid kan gjøres i skolen ved å finne likheter mellom Breivik og andre ekstremisters og terroristers handlinger og motivasjon. Ved å kunne fristille seg fra sorgen og følelsene knyttet til 22. juli kan det som skjedde brukes til å diskutere ekstremisme, konspirasjonsteorier og terrorisme på et høyere nivå.

Funn jeg har gjort viser at flere av lærerne har satt 22. juli i sammenheng med både ekstremisme, terror, fordommer og nettdebatter, og slik knyttet Breiviks motivasjon og handlinger til sosiale fenomener i samfunnet. På denne måten kan hendelsene være noe man kan lære av. Det er altså ikke nok å bli gjenfortalt hva som skjedde.

Oppsummert viser funn i min studie at lærerne har tatt en aktiv rolle i å bearbeide 22. juli inn i et meningsfullt narrativ. En innvending kan imidlertid være at nettopp disse lærerne, i kraft av

å takke ja til å bli intervjuet om temaet, kanskje allerede var mer aktive enn den jevne lærer egentlig kanskje er. Men om så er tilfelle, vil det likevel ikke være problematisk for funnene mine, for uansett vitner det om at det finnes en vilje ute i skolen til å innta en mer aktiv rolle.

4.8.3. 22. juli-senterets rolle

I innledningskapitlet skriver jeg om hvordan 22. juli-senteret har flere ulike funksjoner. Ved siden av å være et minneste er det et senter for læring og formidling. For lærere som har anledning til å besøke senteret vil det være en viktig kilde til undervisningen.

I og med at tre av informantene ble rekruttert via 22. juli-senteret, er det interessant og presentere hvordan lærere ser på senterets rolle. Jeg stilte spørsmål knyttet til kjennskap til senteret også til de som ikke ble rekruttert herfra.

Dette sier lærer 2 og 9, som begge er intervjuet i forbindelse med sitt besøk ved 22. juli-senteret om senterets rolle:

Lærer 2:

Jeg tror at de kommende generasjonene kan få en forståelse av hva som skjedde og litt hvorfor. Det er mye det; hvorfor skjedde det?

Lærer 9:

Det er lenge siden 22. juli 2011 for dem. Og dette har vi snakket om. Vi har snakket om hvor de var, hva de gjorde og husker og sånn. Og jeg hører jo at de var barn. Og jeg synes dette er sånn et innsnitt i norsk historie at jeg synes at de skal lære om det. Og vi som er her i Oslo har det privilegiet at... ikke et privilegie at det skjedde her, men vi kan faktisk gå hit og det synes jeg faktisk er bryet verdt å gjøre for å om ikke akkurat å... Det trenger ikke å være så tilknyttet noe fag heller synes jeg. Jeg synes dette er noe alle skal vite og se og tenke på og ha med seg.

Lærer 4 trekker en parallell mellom det å besøke konsentrasjonsleirer etter holocaust til det å besøke 22. juli-senteret. Hun fremhever at holocaustturismen har blitt så trivialisert. Hun fryktet at elevene skulle sitte med mobiltelefoner og ikke følge med på det som foregikk i undervisningsopplegget ved senteret, men hun opplevde det motsatte; hun kunne selv observere at inntrykkene gjennom utstillingen preget elevene, og hun opplevde det hun med egne ord uttrykte som «andektig stillhet». Dette kan være en indikasjon på at senteret evner å treffe de unge på en helt spesiell måte med sin utstilling. Som tidligere nevnt fortalte denne læreren også at hun opplevde at Utøya var det som preget elevenes interesse i saken. Regjeringskvartalet og bomben her var mindre tilstede i de unges bevissthet, og senteret fylte slik en viktig funksjon i opplæringen om 22. juli. Senteret har en viktig rolle i å forme

narrativet om 22. juli gjennom ulike undervisningsopplegg, læring og bearbeidelse kunnskap om det som skjedde (22. juli-senteret, udatert (b)).

Både gjennom å intervjuere lærere som har besøkt senteret, og ved å observere elevutstillingene har jeg fått en utvidet forståelse av senterets rolle. Elever, kanskje med få egne minner knyttet til 22. juli, får fordype seg i tematikken og lære om det som skjedde. Senteret ønsker også å gi rom til at elevene får reflektere over hva de selv mener det er viktig å lære om 22. juli.

Undervisningsopplegget de tilbyr tar eleven på alvor i diskusjonene om emnets plass i fremtidens skole. Lærer 4 fremhever hvordan senterets plassering i regjeringsbygget er med på å stedliggjøre historien, en historie som for mange unge kanskje først og fremst foregikk på Utøya. Denne læreren beskriver hvordan hun opplevde at elevene ble følelsesmessig påvirket av selve utstillingen, og den kan slik minne kommende generasjoner på dramatikken og grusomhetene som skjedde 22. juli 2011.

Den sentrale rolle som viktig bærer av narrativet om 22. juli fremheves da også av senteret. I senterets formidling av det som skjedde fokuseres det i liten grad på gjerningsmannen. Dette gjelder både i selve utstillingen og i undervisningsopplegget. Når bare 1 % elevutstillingene som er skapt som en sluttdel av besøket kan plasseres i kategorien *gjerningsmannen* indikerer dette at perspektivene senteret har anlagt har fått gjennomslag hos elevene.

I materialet elevene kunne inkludere i sin utstilling var det enkelte elementer som gjorde det mulig for elevene å knytte terroraksjonene til strukturforklaringer i samfunnet, men i noe begrenset grad. Tiden er kanskje moden for å inkludere momenter i undervisningsopplegget og utstillingen som sier mer om strukturelle årsaker til det som skjedde. Kanskje det er på tide å åpne opp for å se på andre sider ved samfunnet som muliggjorde terroren. Dette i tråd med de forklaringene lærerne trekker frem i sin undervisning om temaet som jeg har presentert over.

4.8.4. 22. juli og læreplanen

Som tidligere påpekt, nevner ikke skolens nåværende læreplaner 22. juli direkte. Planene skal revideres, og det er foreløpig ikke klart om 22. juli vil nevnes mer eksplisitt i fremtiden. I intervjuene kom vi innom tankene informantene hadde om 22. juli sin fremtidige plass i læreplanen. Lærerne er gjennomgående usikre på hvor tydelige eller styrende planene bør være i forhold til temaet. Seks av de jeg snakket med svarer at de enten er usikre eller ikke vet hvordan emnet skal innarbeides i læreplanen, mens det ikke kommer tydelig frem av intervjuene hva de tre siste informantene mener om saken. Til tross for usikkerheten om hvordan fremtidens læreplaner bør ta inn 22. juli, kommer enkelte allikevel med noen eksplisitte tanker om plasseringen. Eksempelvis antyder lærer 5 at man kanskje bør fremheve

22. juli som tema i skolen. I samtalen skisserer hun et eksempel på hvordan et læringsmål kan se ut, men er usikker på om det er veien å gå;

Så jeg vet ikke om det er noe nyttig at man.. at det skulle vært inkludert noe sånn; «diskuter årsaker til terror, ta eksempel ting som har skjedd i Norge». Jeg vet ikke om det er veien å gå.

Lærer 1 er også usikker på hvordan, og om 22. juli bør inkluderes eksplisitt i læringsmålene, men hun antyder behovet for tydeligere retningslinjer. Dette sier hun i samtalen med meg:

Men jeg har tenkt, og særlig nå når jeg skulle svare på dette, så begynte jeg å tenke litt på... Jeg ønsker meg nok litt mer at dette kunne hatt en plass i lærebøkene. At det kanskje kom noe ovenfra som samkjørte oss lærerne litt.

Lærer 3 er den som er tydeligst på at hun ikke ønsker en for detaljert læreplan, og mener at det må bli opp til lærebokforlagene å inkludere det.

I teorikapitlet nevner jeg at historiske narrative forkortelser i sin signifikante form er dramatiske historiske hendelser, og at mange av dem er eksplisitt nevnt i skolens læreplaner, men 22. juli er ikke en av disse (Olofsson, 2014, s. 163). Ideen om slike forkortelser kan få konsekvenser med tanke på 22. julis betydning for skolen i fremtidens samfunn. Slik det er i dag er det tilfeldig hva som læres, og hvem som hører om terroren. For de unge som vokser opp i dag og i tiden fremover, kan 22. juli som narrativ forkortelse bli meningsløs, da elever risikerer å ikke vite hva som ligger i forkortelsen. I funnene mine ser vi at lærer 1 etterlyser mer tydelige retningslinjer for temaet i skolen. Å unngå at den narrative forkortelsen 22. juli ikke skal gi mening til elever, er et argument for at slike felles retningslinjer bør finnes.

Usikkerheten lærerne uttrykker rundt 22. julis plass i skolen, kan skyldes en generell motvilje hos lærerne mot altfor detaljstyrt arbeidshverdag, slik lærer 3 uttrykker.

I alle intervjuene jeg hadde med lærerne, bortsett fra med lærer 4, kom vi innom spørsmålet om skolen de jobbet på hadde noen felles strategi eller overordnede retningslinjer på hvordan 22. juli burde tematiseres i skolen. Samtlige svarte at de ikke hadde det. Funnet er med å poengtere den posisjonen 22. juli har hatt fra hendelsene fant sted i 2011 og frem til i dag, der det er opp til hver enkelt lærer å velge om emnet skal med eller ikke, og eventuelt hvordan det skal presenteres i skolen og undervisningen. Det er store historiske begivenheter som bæres av enkeltlæreres initiativ.

5. Studiens hovedfunn

Jeg har problematisert og diskutert en rekke enkeltfunn og emner over. Jeg har belyst ulike sider ved 22. juli gjennom teori, presentasjon av egne funn og gjennom å diskutere disse i lys av hverandre, tidligere forskning og aktuell teori. De temaene som har gått igjen er forklaringer på terroren med blick på enkeltaktøren Anders Behring Breivik og større sosiale fenomener og samfunnskontekster, den harmoniserende samfunnsdiskursen som har preget det norske samfunnet etter 2011 og bearbeidingen av kollektive traumer i meningsfulle narrativ. Følgende funn kan fremheves spesielt:

- Lærerne gir uttrykk for en antagelse om at elevene ikke har lært så mye om 22. juli i de foregående årene. Den kunnskapen de eventuelt har, har de med seg hjemmefra, fra media eller enkelte også fra skolen.
- Flere av lærerne uttrykker at læreboken har stor påvirkning på hva de underviser om, også når det gjelder problemstillinger som knyttes opp mot 22. juli, samtidig som flere lærere også velger å undervise om temaet, selv om bøkene de bruker ikke har inkludert det.
- Lærerne i min studie har ikke et utpreget fokus på gjerningsmannen når de skal forklare hvordan 22. juli kunne skje, men flere opplever at elevene har dette i noe større grad.
- Lærerne i min studie trekker frem ulike utfordringer i samfunnet og større sosiale fenomener når de skal forklare 22. juli i skolen, som for eksempel ekstremismens fremvekst i det åpne norske samfunnet, utfordringer knyttet til ytringsfriheten, økende tendenser til polariseringen i samfunnet og hatretorikk på internett.
- Den harmoniserende samfunnsdiskursen som har preget det norske samfunnet i stor grad etter 22. juli 2011, er ikke like dominerende i undervisningen om 22. juli. Elevene derimot har hatt et større fokus på samhold, rosetog og kjærlighet i utstillingene de har produsert.
- Lærerne har tatt en aktiv rolle når det gjelder å bearbeide 22. juli-hendelsene inn i meningsfulle narrativ.

Som jeg skriver i innledningen og i teorikapitlet har man tendert til å fokusere på gjerningspersoner som enkeltaktører for å forklare dramatiske hendelser i historien i tiden rett etter at de fant sted, og man har i mindre grad sett på mer generelle strukturer i samfunnet som muliggjorde begivenhetene. Samtidig har det blitt argumentert for at samhold og fellesskapsorienteringen preget skolens behandling av 22. juli på et tidlig stadium (Anker & von der Lippe, 2015, s. 94). I tillegg har lærere opplevd temaet som for sensitivt og emosjonelt

å ta opp, da de har kjent på at det som skjedde har følt for nært i tid. I mine intervjuer var lærer 6 en representant for alle disse elementene knyttet til 22. juli sin posisjon i skolen; hun hadde fokusert på psykologiske faktorer hos gjerningsmannen for å forklare hvorfor det kunne skje, rosetog og samhold hadde preget den lille undervisningen hun hadde hatt om 22. juli de siste årene, og hun uttrykte sterke personlige følelser og emosjoner som hadde forhindret henne i å ta tak i 22. juli-tematikk i samfunnsfagundervisningen. Men hun er også den eneste læreren som passet inn i dette mønsteret.

Et hovedfunn i mitt studium er at drøye seks år etter terroranslagene opplever lærere at det er tid for å rette blikket mot utfordringer i samfunnet for å forklare hvordan 22. juli kunne skje. De ser at tiden er moden for å ta tak i 22. juli som tema i undervisningen, og da ikke bare samhold og fellesskap, men å studere årsaker i samfunnet, forklaringer på hvordan dette kunne skje, og diskutere hva som gjør terrorhendelser av en slik art som i 2011 mulige. Eksempler på slike forklaringer er ulike ekstreme ideologiers fremvekst i det åpne norske samfunnet, problemer med ytringsfriheten vår og en tendens til økt polarisering mellom ulike politiske- og religiøse grupperinger. Temaet oppleves fortsatt som sensitivt og vanskelig, men tiden går, faren for å glemme øker for hvert år som går, og lærerne ser nødvendigheten av at de vanskelige temaene må konfronteres i skolen.

Det er flere funn som tyder på at samfunnet og skolen har kommet et godt stykke på vei i å bearbeide det som skjedde; lærere inkluderer vanskelige temaer som ideologi og ekstremisme i sin undervisning, det kulturelle minnet etableres kontinuerlig gjennom bøker, gjennom etablering av 22. juli-senteret, i minnesmerker og filmer som vil nå et større publikum i tiden fremover. Dette står litt i motstrid til ideene til Rüsen og Assmann om at det ville kunne ta svært lang tid å bearbeide, kanskje begrunnet i at 22. juli ikke var så katastrofalt i en global kontekst, og fordi den teknologiske utviklingen satte fart på å bearbeide hendelsene.

Som nevnt tidligere er det flere tematikker rundt 22. juli 2011 som kan knyttes opp mot ulike mål i læreplanen, både på ungdomsskolen og på videregående trinn. Funnet jeg har gjort illustrerer dette mangfoldet godt, med at 22. juli knyttes til mange ulike temaer hos de jeg intervjuet. Det er ikke overraskende i og med at jeg intervjuer et bredt utvalg lærere fra ulike trinn i skolen. Samtidig er det viktig å stille spørsmålet om hva vi vil at elevene skal lære om det som skjedde. Som jeg har skrevet i innledningen er det stemmer i samfunnsdebatten som etterlyser mer fokus på Breiviks ideer og hvordan disse motiverte til handling, og at disse sidene har vært for lite synlig i samfunnet og skolen. Mine intervjuer har vist at mange lærere faktisk ser at tiden er moden for å diskutere disse sidene ved 22. juli. Men det er likevel

tilfeldig om og hvordan dette gjøres. I min studie forteller åtte informanter at skolen de jobbet på ikke hadde noen felles strategi eller overordnede retningslinjer for å ta opp 22. juli. Funnene mine viser hvor usystematisk og tilfeldig undervisningen om 22. juli er med tanke på temaer det knyttes opp mot og tidsbruk. Anker & von der Lippe (2016, s. 265–266) gjorde tilsvarende funn i 2016, der de fant at lærerne ble overlatt til seg selv med dette vanskelige emnet, uten noen felles retning eller strategi på hvordan det burde tas opp i undervisningen. Lærebøkene er en viktig støtte for mange lærere, og også her er det tilfeldig hva som inkluderes om 22. juli. I utarbeidelsen av disse bøkene er det opp til forfattere og forlag å inkludere og ekskludere temaer, så lenge verkene er i tråd med gjeldende læreplan.

6. Konklusjon og veien videre

Undersøkelsene mine er gjennomført med ni informanter i løpet av høsten 2017 og begynnelsen av 2018. I tillegg har jeg gjennomgått 237 elevutstillinger. Resultatene representerer slik et bredt utvalg av lærere og elever fra ulike alderstrinn på ungdoms- og videregående skole. Gjennom prosjektet har jeg belyst flere problemstillinger knyttet til 22. juli i skolen. Ved å ta utgangspunkt i empiri fra både elever og lærere, har jeg belyst problemfeltet mitt fra ulike perspektiver. Kombinasjonen av analyse av flere elevutstillinger, samt analyse av ni lærerintervjuer har gitt prosjektet et solid datagrunnlag som kan gjenspeile virkeligheten på en god måte.

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet *Hvordan formidles 22. juli i skolen i dag?* Tidligere forskning hadde antydnet at jeg ville finne at 22. juli i liten grad faktisk ble formidlet i undervisningen. I mitt prosjekt har jeg funnet at dette ikke stemmer i særlig stor grad med virkeligheten i skoleverket i 2017–2018. Flere av lærerne jeg intervjuet kunne fortelle at minnene om det dramatiske som skjedde hadde preget deres egen undervisning om temaet, men at de nå så at tiden var moden for å behandle 22. juli mer grundig.

Videre hadde tidligere studier antydnet at jeg ville finne at den politiske siden ved terrorangrepene 22. juli ville være sterkt nedtonet, og at en dominerende samholds- og fellesskapsdiskurs ville prege undervisningen som var knyttet til 22. juli. Dette er heller ikke fullt ut i samsvar med mine funn. Jeg har derimot funnet at lærere ikke fokuserer på denne diskursen i særlig grad, og at flere faktisk trekker inn de politiske sidene ved 22. juli, og utfordringer i det norske samfunnet som gjorde terroren mulig. Her viste imidlertid elevutstillingene litt andre resultater ved at et flertall av disse hadde et overordnet kjærlighets- og samholdsbudskap.

Kunnskap fra tidligere dramatiske hendelser i historien, som holocaust, hadde antydnet at jeg kunne finne at gjerningsmannen bak terroren ville ha et stort fokus i skolen, noe jeg ikke fant. Mange elever er imidlertid opptatt og fascinert av Anders Behring Breivik.

Til slutt hadde tidligere forskning antydnet at lærerne følte seg overlatt til seg selv når det gjaldt behandlingen 22. juli siden temaet ikke nevnes eksplisitt i nåværende læreplan. På dette punktet fant jeg at det er helt opp til den enkelte lærer i den enkelte klasse å avgjøre om, og eventuelt hvordan 22. juli skal inkluderes i undervisningen. 22. julis posisjon i skolen nå og i tiden fremover er uavklart. Dette bekrefter altså tidligere forskning.

I forbindelse med lanseringen av 22. juli-senterets undervisningsopplegg *Hva skal vi lære bort om 22. juli?* i september 2016, uttalte daværende kommunal- og moderniseringsminister Jan Tore Sanner at «skolen er en viktig arena for å lære om 22. juli», og at «det er viktig at skolene behandler hendelsene på en god og pedagogisk måte» (Regjeringen, 2016). I mars 2018 understreket Jan Tore Sanner, da i rollen som kunnskaps- og integreringsminister, hvor viktig skolen er for formidlingen av kunnskap om, og for refleksjon rundt, 22. juli (NRK, Debatten, 2018). Som minister representerer Sanner det offentliges intensjoner i forhold til 22. juli-undervisningen. Når mine funn viser hvor sprikende og usystematisk dette da behandles i skolen i dag, kan man stille spørsmålsteget ved om disse intensjonene oppnås. Det er ingen målformuleringer eller retningslinjer som beskriver eller forklarer for lærerne hvordan 22. juli skal tematiseres i skolen, på hvilket trinn det er aktuelt, tidsbruk eller lignende. Det er opp til den enkelte lærer i den enkelte klasse å avgjøre om, og eventuelt hvordan det skal inkluderes i undervisningen.

Videre er det kanskje slik at behandlingen av 22. juli i skolen blir fragmentert og usammenhengende fordi man ikke fullt ut har funnet en måte å plassere det i historiske narrativ. Knapstad (2012, s. 69) fant at lærerne opplevde at 22. juli-hendelsene fortsatt pågikk og at man ikke var ferdig med dem eller har fått dem nok på avstand. Historie oppstår i ettertiden, etter at noe har funnet sted, etter at vi faktisk vet hva som skjedde (Eriksen, 1999, s. 13). Kanskje er det slik at vi enda ikke kan si at vi fullt ut vet hva som skjedde 22. juli 2011, og at historien derfor ikke er klar. Funnene mine kan vise at man er på vei til å lage en ny fortelling der 22. juli har en eksplisitt plass i skolen og slik får vi en vellykket konstruksjon av et kulturelt og historisk traume (jf. Alexander, 2012, s. 17).

Funn i min studie viser at lærere ser på angrepene 22. juli som sentrale hendelser i norsk historie, og at skolen derfor bør inkludere temaet i fremtiden. Funnene understreker også skolens rolle som en viktig institusjon i sammenhengen med å bearbeide slik dramatiske historiske begivenheter og gjøre det responsive minnet konstruktivt (Rüsen, 2007, s. 174). Dersom de som styrer skolen ikke tar denne oppgaven på alvor, risikerer man at hendelsene forblir et historisk traume der vi ikke trekker lærdom av det som skjedde, og med fare for at 22. juli nærmest blir glemt av kommende generasjoner.

Denne studien kan til dels forstås som et øyeblikksbilde av 22. juli-undervisningen i den norske skolen i 2017/18. Tidligere forskningsarbeider har gitt tilsvarende innblikk i situasjonen i skolen de første årene etter 22. juli-hendelsene, og ut fra dette kan det konkluderes med at bruken av temaet er i endring. Kanskje det er i ferd med å finne en tydeligere plass som

undervisningsemne? Nye forskningsarbeider vil på nytt kunne løfte frem temaets posisjon i skoleverket de kommende årene, og slik følge utviklingen og etableringen av 22. juli som kulturelt og politisk minne.

Videre er det flere sider ved 22. juli-senteret og dets rolle i skolesammenheng som kan være interessante å utforske. Evaluering av selve undervisningsopplegget *Hva skal vi lære bort om 22. juli?* i samarbeid med 22. juli-senteret kan være forskningsmessig interessant og relevant. Videre vet man lite om regionale ulikheter per i dag. I min studie er kun én informant lærer ved en skole som ligger utenfor Oslo-området. Det er derfor mye man ennå ikke vet om hvordan tematikken har blitt, blir og vil bli håndtert utenfor hovedstadsregionen.

Tilslutt vil jeg peke på at en kvantitativ undersøkelse med lignende problemstillinger som jeg har vært inne på, kunne gitt spennende bidrag til forskningen. Å få til en større spørreundersøkelse som inkluderte lærere fra hele landet, om bruken av 22. juli i skolen kunne frembrakt interessante data om et tema som har preget vår nære fortid sterkt, og som sannsynligvis også vil ha stor relevans i tiden fremover.

Litteraturliste

- Aftenposten. (2011, 18. Oktober). Jens Stoltenbergs tale i Oslo Domkirke. *Aftenposten (nettutgave)*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/P97oz/Jens-Stoltenbergs-tale-i-Oslo-Domkirke>.
- Alexander, J. C. (2009). The Social Construction of Moral Universals. I J. C. Alexander, *Remembering the Holocaust – A debate* (s. 3–102). New York: Oxford University press.
- Alexander, J. C. (2012). *Trauma. A Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Alm, M. (2009). Katastroffhotet före og efter. I K. G. Karlsson & U. Zander (red.), *Katastrofernas århundrade* (s. 263–286). Lund: Studentlitteratur AB.
- Anker, T & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2/15, s. 85–96, Universitetsforlaget.
- Anker, T & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. *Prismet forskning*, årgang 67, hefte 4, s. 261–272, IKO-forlaget.
- Arendt, H. (1965). *Eichmann i Jerusalem. En beretning om det ondes banalitet*. Oslo: Pax forlag AS.
- Assman, A. (2006). Memory, Individual and Collective. I R. E. Goodin and C. Tilly, *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (s. 210–223). Oxford: Oxford University Press.
- Assmann, A. (2008). Transformation between History and Memory. *Social Research, Vol:75:No 1: Spring 2008*, s. 49–72, The New School.
- Bakken, A. & Vestel, V. (2016). *Holdninger til ekstremisme* (NOVA-rapport 4/16). PDF-dokument lastet ned fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Holdninger-til-ekstremisme>.
- Bentzen, A. (2012). Breivik-teater til Oslo i oktober. *TV2 (nettsider)*. Hentet 02.02.18 fra <https://www.tv2.no/a/3878609/>.
- Bergmo, T. (2011, 30. august). 22. juli: Nå kommer bøkene. *NRK (nettsider)*. Hentet 02.02.18 fra <https://www.nrk.no/kultur/na-kommer-bokene-om-22.-juli-1.7770578>.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11–16). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bromark S. (2016, 15. juni). 22. juli er tabu i klasserommet. *Agenda magasin*. Hentet 24.4.2017 fra <http://agendamagasinet.no/kommentarer/22-juli-er-tabu-klasserommet/>.
- Claussen, T. (2012). 22. juli – perspektiver, verdier og ansvar. I S. Østerud (red.), *22. juli, forstå – forklare – forebygge* (s. 70–93). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dahl, O. (1993). Forklaring og fortelling i historievitenskapen. *Historisk tidsskrift*, 1/1993, s. 61–73.
- Den kulturelle skolesekken (udatert), hentet 27.11.17 fra <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken>.
- Duckworth, C. L. (2015). *9/11 and Collective Memory in US Classrooms*. New York: Routledge.
- Døving, C. A. (2011). Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 229–245). Oslo: Universitetsforlaget.
- Enjorales, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., & Wollbæk, D. (2013). *Liker – Liker ikke*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, A. (1999). *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Erikstad, G. (2015). *Motstand, samarbeid og de midt i mellom ...* Analyse av okkupasjonshistorien I lærebøker fra 1950-tallet til i dag. Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, HiOA.
- Fangen, K. (2012). Mellom konspirasjonsteori og galskap. I S. Østerud (red.), *22. juli, forstå – forklare – forebygge* (s. 178–198). Oslo: Abstrakt forlag AS.

- FN-sambandet (2018, 2. Januar). Ekstremisme og terrorisme. Hentet 18.04.2018 fra <https://www.fn.no/Tema/Konflikt-og-fred/Ekstremisme-og-terrorisme>.
- Giesen B. (2009). From Denial to Confessions of Guilt: the German Case. I J. C. Alexander *Remembering the Holocaust – A debate* (s. 114–122). New York: Oxford university press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger, Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldberg, A. (2015). Ethics, Identity, and Antifundamental Fundametalism. I A. Goldberg & H. Hazan (red.), *Making Evil* (s. 3–29). New York/Oxford: Berghahn books.
- Granlund, L. & Andersen, G. (2005). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter – Et hjelpehefte*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Granlund, L & Erdal, S. F. (2017). *FOKUS Sosiologi og sosialantropologi*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Halldèn, O. (1998). Personalization in historical descriptions and explanations. *Learning and Instructions, Vol 8, no 2*, (s. 131–139), Elsevier Science Ltd.
- Heberlein, A. (2011). *En liten bok om ondskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hovdenakk, S. (2012, 5. oktober). *Bokandmeldelse: Den komplette tragedie av Aage Storm Borchgrevink*. Hentet 29. 1.2018 fra: <http://www.vg.no/rampelys/bok/bokanmeldelse-den-komplette-tragedie/a/10046840/>.
- Hutton, P. (2000). Recent Scholarship on Memory and History. *The History Teacher, vol 33, No 4 (Aug, 2000)*, (s. 533–548), Society for History Education.
- Hverven, T. E. (2012). Megalomani og selvutslettelse. I S. Østerud (red.), *22. juli, forstå – forklare – forebygge* (s. 33–50). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johansen, Ø. D. (2017, 3. november). Protesterer mot Netflix` 22. juli-film. VG. Hentet 29.1.2018 fra <https://www.vg.no/rampelys/film/protesterer-mot-netflix-22-juli-film/a/24178684/>.
- Karlsson K. G. (2005). Förintelsen som historiekulturellt fenomen – en översik. *Historisk tidsskrift (Sweden)*, 125:4 2005, (s. 720–733), Stockholm: Svenska Historiska Föreningen.
- Karlsson K. G. & Zander U. (2009). Modernitetens katastrofer. I K. G. Karlsson & U. Zander (red.), *Katastrofernas århundrade* (s. 13–28). Lund: Studentlitteratur AB.
- Karlsson K. G. (2009). Den dubbla katastrofen – folk mord och krig. I K. G. Karlsson & U. Zander (red.), *Katastrofernas århundrade* (s. 57–86). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kjos, I. (2013). *Anders Behring Breiviks manifest: En idéanalyse*. Hentet 05.04.18 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36983/IngeborgxKjosxmaster.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Knapstad, I. N. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen: En utforskende studie*. Hentet 05.04.18 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34126/Knapstad_Master.pdf?sequenc%20e=2&isAllowed=y.
- Kristiansen, K., Nymo, J., Ingebretsen, C. & Kvalnes, G. (2015, 21. juli). *Slik ser 22. juli-utstillingen ut*. Hentet 27.02.18 fra: <https://www.nrk.no/kultur/slik-ser-22.-juli-utstillingen-ut-1.12465980>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kverndokk, K. (2011). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo». På skoletur til Auschwitz. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 145–162). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lenz, C & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 11–25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Linenthal, E. T. (2001). *The Unfinished Bombing, Oklahoma City In American Memory*. New York: Oxford University Press.
- Lund, E. (2011). Hvordan kvalifisere elevers historiebevissthet ved bruk av bilder? Tema: tyskerjenter. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 214–228). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundby, K. (2012). Terrorens medialisering. I S. Østerud (red.), *22. juli, forstå – forklare – forebygge* (s. 225–245). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Löden, H. (2014). Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011. *National Identities* (s. 1–20). London: Routledge.
- Madsen, P. A., Killerud, I. H., Roaldset, H., Hansen, A. B. & Sæther, E. (2013). *Perspektiver. Historie Vg2 og Vg3*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Myrdahl, E. M. (2014). Recuperating whiteness in the injured nation: Norwegian identity in the response to 22 July, *Social Identities*, 20:6, (s. 486–500). London: Routledge.
- Nielsen, M. O. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden* (s. 269–295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, M. S. (2015). *Samfunnsfag og ekstremisme: En utforskende studie av hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme*. Hentet 05.04.18 fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45749/Strad_Nilssen_Masteroppgave2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Nilssen, T. R. (2011). Religiøs historiebruk ved tidligere konsentrasjonsleirer. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. (s. 63–85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Memoire. *Representations, No. 26, Special Issue: Memory and Counter-Memory*, (s. 7–24). University of California Press.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 05.04.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- Novick, P. (2015). The Holocaust Is Not a Global Memory. I A. Goldberg & H. Hazan (red.), *Making Evil* (s. 47–55). New York/Oxford: Berghahn books.
- NRK (2012, 1. januar). Statsministerens nyttårstale. Hentet 05.04.18 fra: <https://www.nrk.no/norge/statsministerens-nyttarstale-2012-1.7933654>.
- NRK. (2018, 15. mars). *Debatten*. [TV-program]. Oslo: NRK 1.
- NRK. (udatert). Strid om 22. juli-minnesmerket. Hentet 29.01.2018 fra <https://www.nrk.no/nyheter/strid-om-22.-juli-minnesmerke-1.11604830>.
- NTNU. (2014, 10. desember). *July 22 and the Negotiation of Memory*. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/web/july22memory/om>.
- Olofsson, H. (2014). Narrativa förkortningar i historieundervisningen – några möjligheter och problem. I L. Kvande (red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s. 151–175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- OsloMet (2014). *Etiske retningslinjer for forskning ved Høgskolen i Oslo og Akershus*. Hentet 05.04.18 fra

<https://tilsatt.hioa.no/documents/585743/53632647/Etiske+retningslinjer+for+forskning+ved+Oslo+Met/ca69e77b-fba1-b4f5-340e-b2e8127f464c>.

- Ottosen, R. & Bull, C. A. (2012). Hvordan forklare «det uforståelige»? I S. Østerud (red.), *22. juli, forstå – forklare – forebygge* (s. 246–270). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Politets sikkerhetstjeneste (2018, 30. januar). Trusselvurdering 2018. Hentet 01.03.18 fra: <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2018/>.
- Quartermaine, A. (2016). Discussing terrorism: a pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England, *British Journal of Religious Education*, 38:1, (s. 13–29). London: Routledge.
- Rachline, V. K. & Ask, A. O. (2017, 5. november). 22. juliterroristen inspirerer franske ekstremister: – Bekymringsfullt, sier terrorforsker. *Aftenposten (nettutgave)*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/verden/i/zRyLw/22-juli-terroristen-inspirerer-franske-ekstremister--Bekymringsfullt-sier-terrorforsker>.
- Rafoss, T. W. (2015). Kampen om demokratiet. 22. juli og konstruksjonen av et kulturelt minne. I H. Larsen (red.), *Kultursosiologisk forskning* (s. 198–212). Oslo: Universitets forlaget AS.
- Regjeringen. (2015). *22. juli-senter i regjeringskvartalet åpner i sommer*. Hentet 24.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/22.-juli-senter-i-regjeringskvartalet-apner-i-sommer/id2411090/>.
- Regjeringen. (2016). *Nytt undervisningstilbud om 22. juli-hendelsene*. Hentet 24.04.18 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-undervisningstilbud-om-22.-juli-hendelsene/id2510560/>.
- Reitan, J. (2015). *Møter med Holocaust. Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur*. Det humanistiske fakultet, Norges teknisk-vitenskapelige universitet. Hentet 09.05.18 fra: <http://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2017/02/phd-avhandling-innlevert-040915-090915.pdf>.
- Riksarkivet, arkivreferanse: RA/S-631.
- Rüsen, J. (2001). Holocaust Memory and Identity Building: Metahistorical Considerations in the Case of (West) Germany. I M. S. Roth & C. G. Salas (red.) *Disturbing Remains: Memory, History, and Crisis in the Twentieth Century* (s. 252–270). Los Angeles: The Getty Research Institute.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, Vol 3 no. 1, July 2007*, (s. 169–221).
- Rüsen, J. (2008). Emotional Forces in Historical Thinking: Some Metahistorical Reflections and the Case of Mourning. *Historiein*, 8, (s. 41–53).
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen; Fagbokforlaget
- Ryste, (2014, 31. juli). 22. juli-kommisjonen. I *Store norske leksikon*. Hentet 29. januar 2018 fra <https://snl.no/22.-juli-kommisjonen>.
- Seierstad, Å. (2013). *En av oss*. Oslo: Kagge forlag.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Torono: Nelson Education Ltd.
- Solstad, M. H. (2016). Mening i det meningsløse. En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52843/Master-III.pdf?sequence=1>.
- Stang, L. & Ryste, M. (2017, 8. november). Markeringene Etter Terrorangrepene I Norge 22. Juli 2011. I *Store norske leksikon*. Hentet 13. november 2017 fra https://snl.no/Markeringene_etter_terrorangrepene_i_Norge_22._juli_2011.

- St. meld. nr 28 (2015–2016). (2016). (St. meld. 28 (2015–2016), *Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Syse, H. (2011(a)). Historie forståelse og holocaust i Kunnskapsløftet. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. (s. 26–45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Syse, H. (2011 (b)). Forståelsen av gjerningsmenn i endring – medieomtale av saken Knut Rød som eksempel. I C. Lenz & T. R. Nilssen (red.), *Fortiden i nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. (s. 188–200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tangaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17–45). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ullvang, I. E. & Weiby, H. E. (2017, 29. juli). *Demonstrerte mot «homolobbyen» i Kristiansand*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/sorlandet/nynazister-demonstrerer-i-kristiansand-1.13621490>.
- Universitetet i Oslo. (udatert). *Senter for ekstremismeforskning, C-rex*. Hentet fra: <http://www.sv.uio.no/c-rex/om/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i samfunnsfag, (SAF1-02)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg1vg2-i-vidaregaande-opplaering>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013 (a)). *Læreplan i samfunnsfag, (SAF1-03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg1-vg2>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013 (b)). *Læreplan i samfunnsfag, (SAF1-03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>.
- Vestel, V. (2016). *I gråsonen – Ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Vettenranta, S. (2012). Statlige sorgriter og kollektiv smerte. I S. Østerud (red.), *22. juli, forstå – forklare – forebygge* (s. 271–288). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Wieviorka, A. (2006). *The era of the witness*. Ithaca & London: Cornell university press.
- Østerud, S. (2012 (a)). Innledning. I S. Østerud (red.), *22. juli, Forstå-forklare-forebygge* (s. 9–29). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Østerud, S. (2012 (b)). Kan vi forstå terrorhandlingene som rammet oss 22. juli? I S. Østerud (red.), *22. juli, Forstå-forklare-forebygge* (s. 94–113). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Åsende, S. H. (2016). *22. juli - et utgangspunkt for demokratiopplæring. En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres bruk av 22. juli i demokratiundervisningen*. Hentet 05.04.18 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2443337/%c3%85senden%2c%20Siri%20H.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
22. juli-senteret. (udatert (a)). *Hva skal vi lære bort om 22. juli?* Hentet 05.04.18 fra <http://22julisenteret.no/undervisning/hva-skal-vi-laere-bort-om-22-juli/>.
22. juli-senteret (udatert (b)). *Om senteret*. Hentet 21.3.18 fra <http://22julisenteret.no/om-senteret/>.
22. juli-senteret (udatert (c)). *Kompetansemaal i samfunnskunnskap og historie – 9. og 10. trinn*. Hentet 21.3.18 fra <http://22julisenteret.no/ressurs/kompetansemaal-historie-9-og-10-trinn/>.
22. juli-senteret (udatert (d)). *Læringsressurser*. Hentet 21.3.18 fra <http://22julisenteret.no/ressurser/>.

VEDLEGG 1: Samtykkeerklæring for deltakelse i intervju

Jeg er heter Janne Hafslund og er masterstudent ved Høgskolen i Oslo på studiet *Skolerettet utdanningsvitenskap, fordypning i samfunnsfag*. Jeg har påbegynt arbeidet med min masteroppgave som skal ferdigstilles våren 2018. Min veileder er Marlen Ferrer.

Tema for masteroppgaven er bruken av 22. juli-hendelsene i skolen.

Sett med norske øyne var 22. juli-terroren en alvorlig historisk hendelse som man ikke ønsker at skal skje igjen. Tidligere undersøkelser har vist at temaet behandles svært ulikt fra lærer til lærer, da det ikke foreligger noen nasjonale retningslinjer i form av læreplanmål eller lignede som sier noe om hvordan temaet skal behandles i skolen, og hvilket omfang det bør ha.

Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å kartlegge nærmere hvordan og hvorfor lærere som bruker 22. juli-hendelsene i sin undervisning behandler temaet, hvordan etterlivet etter 22. juli utvikler seg i skolen og hvilken plass 22. juli eventuelt bør ha i fremtidens skole.

Det er frivillig å delta i studien og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dersom du ønsker å trekke deg underveis, vil all informasjon knyttet til din deltakelse bli slettet og makulert. Du trenger ikke å begrunne avgjørelsen.

Selve intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker og deretter transkribert. Du vil få anledning til å lese igjennom og godkjenne det transkriberte intervjuet dersom du ønsker. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til lydopptaket og dette vil slettes så snart det er transkribert. Alle opplysninger du har gitt underveis vil slettes og makuleres når prosjektet avsluttes i juni 2018. Personopplysninger vil bli anonymisert i selve oppgavebesvarelsen, slik at det ikke skal være mulig å gjenfinne din identitet i informasjon som brukes.

Studiet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Før intervjuet ber jeg om ditt samtykke til å delta i masterprosjektet mitt ved å signere denne erklæringen. Ved å signere bekrefter du at du har lest og forstått opplysningen som er gitt i teksten over og du samtykker til å delta på intervju.

Signatur

Dato

VEDLEGG 2: Intervjuguide lærere på 22. juli-senteret

1. Navn
2. Skole, trinn
3. Undervisningsfag
4. Antall år i skolen

Tidligere undervisning om 22. juli

5. Har du brukt 22 juli i aktivt i undervisningen tidligere
 - I tilfelle hvor lenge
 - Hvis nei, hvorfor ikke?
6. Har du besøkt 22. juli-senteret med elever tidligere?
 - Hvor mange ganger?

Besøket på senteret og for- og etterarbeid

7. Hvorfor har du valgt å ta med elever til 22. juli-senteret?
 - Hva kan 22. juli-senteret bidra med til å i forhold til temaet i skolen?
8. Har dere gjort forarbeid?
 - hvis ja, Hvilken type forarbeid har dere gjort?
 - Omfang
 - Hvorfor?
9. Hvis forarbeid, hvordan har elevene opplevd forarbeidet?
 - spesielle reaksjoner for elevene på temaet
 - har de greid å holde fokus?
 - Og motivasjon?
10. Hvis forarbeid, I hvilken faglig kontekst/sammenheng har du valgt å plassere 22. juli i undervisningen din?
 - Hvorfor har du valgt denne tilnærmingen (og ikke en annen)?
11. Hvis forarbeid, Hvilke eller motiver/grunner til 22. juli-terroren har dere fokusert på?

IKKE SI DETTE EKSPISITT. ANTYD EVENTUELT

- Breivik som individ
 - I hvilken grad har strukturer i det norske samfunnet blitt analysert som årsaker som gjør terror mulig (oppvekst, barnevern, samfunnssikkerhet, ytringsfrihet, dataspill, sosiale medier og internett)
12. Har det norske samfunnets reaksjoner på terroren vært tema i undervisningen?
 - Fellesskap, rosetog, samhold, beredskap
 13. Har dere tenkt å gjøre etterarbeid?
 - Hvis ja, Hvilken type etterarbeid har dere planlagt?
 - Omfang
 - Hvorfor?

Generelt om 22. juli i skolen

14. Tenker du at 22. juli har tilstrekkelig plass i skolen i dag?

15. Hvilken plass bør 22. juli ha i fremtidens skole?
 - Hvorfor?
 - Hvordan kan det få denne posisjonen?

16. Hvorfor tror du at forskere finner at 22. juli i liten grad er tema i skolen?
 - Sammenheng med minner/traumer
 - Historie
 - Når er noe historie

17. I Sverige var Utøya tema på nasjonale prøver i historie, 9. trinn i 2013, mens det i Norge aldri har vært aktuelt verken til eksamen eller nasjonale prøver. Hvorfor tror du det kan være slik?

18. Kommer du til å bruke 22. juli aktivt i undervisningen i årene som kommer?

19. Kommer du til å besøke senteret igjen med elever?

20. Vil du anbefale andre å besøke 22. juli-senteret med elever?

21. Har din skole noen overordnede retningslinjer for behandlingen av dette temaet?

22. Hva tror du kan være konsekvensen av å ikke behandle dette temaet i skolen?

23. Hvordan kan lærere som ikke har anledning til å besøke 22. juli-senteret jobbe med temaet i skolen?

24. Ytterligere kommentarer:

VEDLEGG 3: Intervjuguide lærere utenom 22. juli-senteret

1. Navn
2. Skole, trinn
3. Undervisningsfag
4. Antall år i skolen

Nåværende bruk av 22. juli

5. Er 22. juli et planlagt tema i din samfunnsfagundervisning dette skoleåret?

Hvis ja:

- Hvilken kontekst/hvilket tema knytter det til?
 - i. Hvorfor denne konteksten?
- Ser du for deg andre temaer du kunne knyttet temaet opp mot?
- I hvor stort omfang skal temaet behandles?
 - i. Estimert tidsbruk
- Hvilke motiver eller grunner (årsaker) til 22. juli-terroren fokuserer dere på?

IKKE SI DETTE EKSPISITT. ANTYD EVENTUELT

- i. *Breivik som individ*
 - ii. *I hvilken grad har strukturer i det norske samfunnet blitt analysert som årsaker som gjør terror mulig (oppvekst, barnevern, samfunnssikkerhet, ytringsfrihet, dataspill, sosiale medier og internett)*
- Hvilke forkunnskaper hadde/tror du elevene har om temaet?
 - Vil/har det norske samfunnets reaksjoner på terroren være tema i undervisningen?
 - i. Fellesskap, rosetog, samhold, beredskap
 - Hvor finner du kilder og materialet til denne undervisningen?
 - Synes du det er et utførende tema å undervise om?
 - i. Hvis ja, hvorfor?
 - (Har du opplevd noen spesielle reaksjoner fra elevene?)

Hvis nei

- hvorfor ikke?
- Er temaet for sensitivt?
- Er temaet uaktuelt?
- Påvirker dine egne tanker og opplevelser undervisningen om 22. juli?
- Hva tror du elevene dine kan og vet om 22. juli 2011?

6. Har du undervist, eller skal du undervise om andre terroraksjoner dette skoleåret?

- Hvis ja, hvilke?

Tidligere bruk av 22. juli

7. Har du brukt 22. juli i aktivt i undervisningen tidligere?

Hvis ja, når?

- Hvilken kontekst/hvilket tema har du knyttet det til tidligere?
 - i. Hvorfor denne konteksten?
- I hvor stort omfang ble temaet behandlet?
 - i. Estimert tidsbruk
- Hvilke motiver eller grunner (årsaker) til 22. juli-terroren fokuserte dere på?

IKKE SI DETTE Eksplisitt. ANTYD Eventuelt

- i. *Breivik som individ*
 - ii. *I hvilken grad har strukturer i det norske samfunnet blitt analysert som årsaker som gjør terror mulig (oppvekst, barnevern, samfunnssikkerhet, ytringsfrihet, dataspill, sosiale medier og internett)*
- Var det norske samfunnets reaksjoner på terroren tema i undervisningen?
 - i. Fellesskap, rosetog, samhold, beredskap
 - Hvor fant du kilder og materialet til denne undervisningen?
 - Synes du det var et utforende tema å undervise om?
 - i. Hvis ja, hvorfor
 - Opplevde du noen spesielle reaksjoner fra elevene?

Hvis nei,

- hvorfor ikke?

8. Opplever du at elevene tar opp 22. juli spontant i forbindelse med temaer dere har i samfunnsfag?

- I tilfelle ja, i hvilke forbindelser kan du huske å ha opplevd det?

9. Har du noen gang besøkt 22. juli-senteret med elever?

Hvis ja,

- Hvor mange ganger?
- Hva tenker du senteret kan bidra med i forbindelse med undervisningen om 22. juli?

Hvis nei;

- hvorfor ikke

Generelt om 22. juli i skolen

10. Tenker du at 22. juli har tilstrekkelig plass i skolen i dag?

11. Hvilken plass bør 22. juli ha i fremtidens skole?

- Hvorfor?
- (Hvordan kan det få denne posisjonen?)

12. Kommer du til å bruke 22. juli aktivt i undervisningen i årene som kommer?

13. Hvorfor tror du at forskere finner at 22. juli i liten grad er tema i skolen?
- Sammenheng med minner/traumer
 - Historie
 - Når er noe historie
 - Når er skolen klar for å ta opp dette temaet?
14. I Sverige var Utøya tema på nasjonale prøver i historie, 9. trinn i 2013, mens det i Norge aldri har vært aktuelt verken til eksamen eller nasjonale prøver. Har du noen tanker om hvorfor det kan være slik?
15. Har din skole noen overordnede retningslinjer for behandlingen av dette temaet?
16. Vil det ha konsekvenser for samfunnet å ikke behandle dette temaet i skolen?
17. Ytterligere kommentarer:

VEDLEGG 4: Tilbakemelding NSD



Marlen Ferrer
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 12.09.2017

Vår ref: 55347 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.08.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55347</i>	<i>22. juli-terroren i skolens undervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marlen Ferrer</i>
<i>Student</i>	<i>Janne Hafslund</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via [et eget skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Janne Hafslund, jahafs@hotmail.com