

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk – Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar

Jenny Berge

Masteroppgave i samfunnsfag

En dokumentanalyse av norske lærebøkers fremstilling av terroren 22. juli 2011, og dens bidrag til historisk empati.

A document analysis of Norwegian textbooks'
portrayal of the 22nd of July 2011 terror
attacks, and their contribution to historical
empathy.

MGLU 5-10

Vår 2024

*«Når en mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen»
(Gannestad, 2011)*

FORORD

Da var det min tur til å levere masteroppgaven. Det er rart og vemodig å tenke på at denne femårige utdanningen nå er ved veis ende. Disse årene har gått så alt for fort, og jeg har lært så utrolig mye. Mamma og pappa hadde rett da de fortalte meg før jeg startet på studiet at studietiden kommer til å være den beste tiden i livet hittil.

Det å skrive en masteroppgave har på mange måter vært utrolig interessant. Det har vært morsomt og lærerikt, samtidig som at det til tider har vært frustrerende og utfordrende.

Det er mange som fortjener en stor takk når det kommer til denne prosessen. Først og fremst vil jeg takk min dyktige veileder Kariin Catharina Sundsbak. Tusen takk for god veiledning. Takk for motiverende ord og for at du har kommet med tips til hva enn jeg har lurt på. Jeg vil også takke deg for at du introduserte meg til begrepet 'historisk empati', uten ditt engasjement rundt dette temaet hadde ikke akkurat denne masteroppgaven blitt til.

Kine og Pernille, dere vet hvor mye jeg setter pris på dere og alle morsomme stunder vi har hatt sammen, uten dere hadde studietiden ikke vært på langt nær så bra som det den har vært. Strikkejentene mine, takk for at alle fine strikkekvelder med prat om alt og ingenting.

Jeg vil også takke familien min, mamma, pappa og Guro. Dere har vært en enorm støtte under hele studietiden, og jeg er så takknemlig for at dere alltid er der for meg. En ekstra takk til pappa som har korrekturlest oppgaven min.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke Vegard. Takk for at du lytter, støtter og heier på meg. Nå er det min tur til å heie på deg!

Jenny Berge

Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er terrorhandlingene 22. juli 2011 og historisk empati. Problemstillingen som belyses er «*Hvordan er 22. juli 2011 presentert i norske lærebøker for 10. trinn, og hvordan kan denne fremstillingen bidra til å utvikle historisk empati blant elevene?*». Det er viktig at dagens elever lærer om terroren som rammet Norge i 2011 da dette er en dag de ikke husker, men en dag Norge aldri kommer til å glemme. Å utvikle historisk empati knyttet til terrorhendelsene er også sentralt da dette gjør at man utvikler en helhetlig forståelse for den historiske hendelsen, samtidig som at man også utvikler forståelse for perspektivene fra mennesker som opplevde terroren. Både temaet 22. juli 2011 og historisk empati er temaer som har fått økt fokus i dagens fagplan i samfunnsfag.

For å svare på problemstillingen har det blitt utført en kvalitativ dokumentanalyse av tre ulike lærebøker, der alle tre er utgitt etter dagens læreplanverk ble iverksatt. Utvalget av lærebøkene består av *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm*, *Arena 10* og *Relevans 10*. Grunnlaget for dokumentanalysen er Sara Karn sin modell *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy*. Det ble etablert fire ulike hovedkoder med utgangspunkt i denne modellen, med tilhørende underkoder. Alt av tekst, bilder og oppgaver som omhandlet 22. juli 2011 ble plassert inn under passende hovedkoder og underkoder.

Resultatene fra dokumentanalysen viser at de tre læreverkene vier ulik grad av oppmerksomhet til de ulike elementene knyttet til terrorhandlingen. Kun læreverket *Arena 10* fra Aschehoug inneholder elementer knyttet til alle underkodene. Dette er den eneste læreboka som formidler offerfortellinger fra 22. juli 2011, og dermed også den læreboka som grundigst fremmer historisk empati.

Studien konkluderer med at de tre læreverkene vektlegger og fremmer temaet 22. juli 2011 i svært varierende omfang, noe som igjen påvirker hvordan elever utvikler historisk empati knyttet til terrorhendelsen. Denne masteroppgaven belyser hvordan ulike lærebøker tar for seg dette temaet.

Abstract

This master's thesis examines the portrayal of the terrorist attacks in Norway 22nd of July 2011 in Norwegian textbooks for 10th grade, and its potential impact on the development of historical empathy among pupils. Given the significance of this tragic event in Norway's history and the importance of understanding and empathizing with past events and people, this study seeks to assess the extent to how textbooks address these aspects.

A qualitative document analysis was conducted on three textbooks: *Samfunnsfag 10 av Cappelen Damm*, *Arena 10*, and *Relevans 10*. Utilizing Sara Karn's model, *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy*, four main codes with associated subcodes were established to categorize text, images, and tasks related to 22nd of July 2011.

The findings reveal varying degrees of attention to different elements of the terrorist attack across the textbooks. Notably, only *Arena 10* from Aschehoug comprehensively covers all subcodes. This is also the only textbook that conveys victim narratives from the terror attack, thereby also the textbook that most thoroughly promotes historical empathy.

The study concludes that the three textbooks emphasize and promote the terror attacks 22nd of July 2011 to varying extents, which in turn affects how pupils develop historical empathy linked to the terror attacks. This master's thesis illuminates how different textbooks promote this topic.

Innholdsfortegnelse

1.	INNLEDNING	1
1.1	Problemstilling	1
1.2	22. juli 2011 i læreplanen	2
1.3	Historisk empati i læreplanen	3
1.4	Læringsressurser	5
1.5	Oppgavens relevans	5
1.6	Avgrensninger	6
1.7	Oppgavens struktur	6
2.	TEORETISK RAMMEVERK	8
2.1	Forskjellen på empati og sympati	8
2.2	Hva er historisk empati?	9
2.3	Historisk empati – kognitiv-affektiv prosess?	10
2.4	Karn – Fem affektive elementer av historisk empati	11
2.4.1	Bevis og kontekstualisering	12
2.4.2	Informert historisk fantasi	13
2.4.3	Historiske perspektiv	13
2.4.4	Etiske vurderinger	14
2.4.5	Omsorg	15
2.5	Lærebok	16
2.6	Tidligere forskning	17
2.6.1	Forskning på 22. juli 2011	17
2.6.2	Historisk empati i undervisning om holocaust i Norge, og temaene terrorisme og ekstremisme i nederlandske klasserom	18
3.	METODE	21

3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv: Hermenutisk tilnærming	21
3.2	Kvalitativ metode	22
3.3	Kvalitativ dokumentanalyse som metode	23
3.4	Valg av lærebøker	25
3.4.1	Arena 10	26
3.4.2	Relevans 10	27
3.4.3	Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm	27
3.5	Validitet og reliabilitet.....	27
3.5.1	Oppgavens reliabilitet	28
3.5.2	Oppgavens validitet.....	28
3.6	Forskningsetiske vurderinger	29
4.	ANALYSE AV LÆREBØKENE	31
4.1	Fremgangsmåte	31
4.2	Koding.....	32
4.2.1	Kode nummer 1: Bevis og kontekstualisering	33
4.2.2	Kode nummer 2: Historiske perspektiver.....	35
4.2.3	Kode nummer 3: Omsorg	37
4.2.4	Kode nummer 4: Diverse	38
4.3	Trender	38
4.3.1	22. juli 2011 – <i>Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm</i>	40
4.3.2	22. juli 2011 – <i>Relevans 10</i>	43
4.3.3	22. juli 2011 – <i>Arena 10</i>	47
5.	DRØFTING OG DISKUSJON	52
5.1	Bevis og kontekstualisering	52
5.2	Omsorg.....	59
5.3	Historiske perspektiver.....	64
5.4	Konklusjon: 22. juli 2011 og historisk empati i lærebøker	69



5.5	Avsluttende kommentarer	71
6.	AVSLUTNING.....	73
	LITTERATURLISTE	76
	VEDLEGG	81

1. Innledning

22. juli 2011 er en dag som har blitt skrevet ned i historiebøkene. Norge ble utsatt for de to verste terrorangrepene etter andre verdenskrig. Klokken 15.25 rett før det tikket inn til helg, eksploderte en bilbombe utenfor Høyblokka i regjeringskvartalet, og åtte personer ble drept. En time og 52 minutter senere ankom en «politimann» Arbeiderpartiets ungdomsfylking (AUF) sin sommerleir på Utøya. Tre minutter senere begynte «politimannen» å skyte, og det første offeret på øya ble drept. Klokken 18.34, 1 time og 13 minutter etter at gjerningsmannen ankom Utøya, ble han pågrepet. I løpet av denne tiden hadde han tatt livet av 69 mennesker. Gjerningsmannen, Anders Behring Breivik, tok livet av 77 personer denne dagen (22.juli-senteret, u.å.-a). Den terrorsiktedes motiv var å svekke Arbeiderpartiet som den gang var ledende i regjeringen, da han mente dette partiet drev et «multikulturelt prosjekt» (22.juli-senteret, u.å.-b). Delen av befolkningen som gikk på barneskolen og oppover, husker dagen som om den var i går. For mange er denne grusomme dagen umulig å glemme. Jeg selv var 12 år gammel, og husker hva jeg gjorde og hvor jeg var da jeg hørte om at det hadde gått av en bombe i Oslo.

For oss som husker denne dagen er det lett å ta det som en selvfølge at fredag 22. juli 2011 er en dag alle i Norge husker og vet om, men slik er det ikke. Dagens grunnskoleelever var så vidt født, og de yngste barneskoleelevene var ikke født da Norge ble utsatt for disse to terrorangrepene. De neste generasjonene av elever i norske skoler har derfor ikke et forhold til 22. juli 2011 på samme måte som vi som husker dagen Norge ble angrepet har. Det er viktig at det som skjedde denne fredagen ikke blir glemt, og at dagens elever lærer om dette. Like viktig som at elevene lærer om selve terrorhendelsen, er det også viktig at elever klarer å forstå fortiden og hendelsen fra historien, der de evner å sette seg inn i hvordan det var for menneskene som ble berørt av terrorhandlingene. Slike temaer er noe som vektlegges i fagplanen for faget samfunnsfag, og som danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

1.1 Problemstilling

Både terrorhandlingene 22. juli 2011 og historisk empati legger grunnlag for min problemstilling. Problemstillingen jeg har utarbeidet og som skal svares på i løpet av denne oppgaven er «*Hvordan er 22. juli 2011 presentert i norske lærebøker for 10. trinn, og hvordan*

kan denne fremstillingen bidra til å utvikle historisk empati blant elevene?». Gjennom denne oppgaven skal jeg gi en nøye og systematisk presentasjon over hvordan lærebøker for 10. trinn i samfunnsfag fremstiller terrorangrepene 22. juli 2011, og hvordan disse fremstillingene kan bidra til å utvikle historisk empati blant elever. Med begrepet historisk empati mener man evnen til å forstå og til å føle med mennesker ved å kunne sette seg inn i deres perspektiver (Karn, 2023). For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg valgt å utføre en dokumentanalyse av tre ulike lærebøker i og med at lærebøker er ressurser lærere og elever bruker i sin hverdag på skolen. Samtidig har jeg selv opplevd at lærebøker er nyttige hjelpemidler i planlegging og utføring av undervisning. Jeg har valgt å begrense oppgaven til lærebøker og ikke digitale verktøy, da flere skoler bruker lærebøker enten sammen med digitale verktøy, eller alene.

1.2 22. juli 2011 i læreplanen

I 2013 ble Ludvigsen-utvalget utnevnt av regjeringen for å vurdere innholdet i skolen og hvordan dette innholdet imøtekommer fremtidens samfunns- og arbeidskrav noe som førte til at læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020* ble utarbeidet og implementert i norske skoler i 2020 (Utdanningsforbundet, 2014). Et av de nye punktene i læreplanverket var fokuset på tverrfaglige temaer. Fagfornyelsen inneholder tre ulike tverrfaglige temaer som elever og lærere skal arbeide med både i og på tvers av alle fag. De tre tverrfaglige temaene som ble utnevnt var «bærekraftig utvikling», «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap». Disse tre tverrfaglige temaene er temaer som er spesielt viktig at elever får kjennskap til da de tar opp aktuelle samfunnsutfordringer som fremtidens samfunnsborgere må kunne ta del i (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-15).

Det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» er særlig relevant for denne masteroppgave da temaet direkte nevner at elever skal lære om terroren 22. juli 2011. I fagplanen for samfunnsfag beskrives arbeidet med det tverrfaglige temaet slik:

«I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og

forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Man ser dermed gjennom fagplanen at terrorhandlingene er noe samfunnsfaglærere er pliktig til å undervise om. Fagplanen nevner ingenting om hvordan eller når slik undervisning skal foregå, det understrekes kun at dette er noe elever skal lære om. Lærere har dermed et vidt handlingsrom når det kommer til undervisning om 22. juli 2011. I tillegg til at det tverrfaglige teamet er sentralt med tanke på søkelyset som er satt på 22. juli 2011, er også historisk empati indirekte nevnt i «demokrati og medborgerskap». Begrepet historisk empati innebærer å forstå ulike perspektiver, og under det tverrfaglige temaet understrekes det at elevene skal «innta ulike perspektiver», noe som med andre ord indikerer at historisk empati også er en del av temaet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4; Karn, 2023). Dermed er arbeid med det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» aktuelt for denne masteroppgaven, både fordi den nevner 22. juli 2011 direkte, og historisk empati indirekte.

1.3 Historisk empati i læreplanen

Vi som menneskehet er formet av historie. Vi er formet av andre menneskers valg, handlinger, følelser og tanker. Samfunnsfag er et fag der det er sentralt at elever får kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å forstå fortidens og dagens mennesker. Med det blir historisk empati en viktig kompetanse å utvikle. Historisk empati er et relativt nytt begrep, og begrepet er for første gang inkludert i læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*. I fagplanen for samfunnsfag er begrepet nevnt under kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger». Her understrekes det at elever skal «utvikle historisk empati» i løpet av årene de går på grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Historisk empati er med andre ord direkte nevnt i fagplanen for samfunnsfag.

Det å innta ulike perspektiver er viktig for å få økt forståelse for en konkret hendelse da det gjør det mulig å se sammenhenger og hendelser fra flere sider, hvilket er svært sentralt i fagplanen for samfunnsfag i *Kunnskapsløftet 2020*. I forrige delkapittel nevnte jeg at fagplanen understreker at elever blant annet skal få kjennskap til å innta ulike perspektiver i arbeid med det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap». Det ble også nevnt at dette er sentralt med tanke på å utvikle historisk empati i og med at dette handler om og nettopp forstå andres

perspektiver. Når det kommer til å innta ulike perspektiver, er dette også nevnt en rekke andre steder i fagplanen for samfunnsfag. Under kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» hvor også «historisk empati» eksplisitt nevnes, påpekes det også at elever «skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Kjerneelementet «demokrati og deltakelse» nevner også at «Innholdet i dette kjerneelementet skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). «Bærekraftig samfunn» er et tredje kjerneelement som understreker det store søkelyset som er satt på å forstå ulike perspektiver. Her står det at «Bærekraftig utvikling i samfunnsfag skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, nåtid og framtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg til nevnes også perspektiver i kjerneelementet «identitetsutvikling og fellesskap» hvor det står «Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Å forstå ulike perspektiver er gjennomgående i hele fagplanen, og dermed kan man også si at historisk empati er i stor grad vektlagt. Historisk empati er sentralt når man lærer om terrorhandlingene 22. juli 2011, da det vil kunne bidra til å gi helhetlig forståelse for hva som skjedde denne dagen og forståelse for menneskene som opplevde terroren, noe som igjen er sentralt i utviklingen av historisk empati. I arbeidet med 22. juli 2011 er det viktig å undersøke perspektivene til de som overlevde både på Utøya og i regjeringskvartalet, gjerningsmannens perspektiv, de pårørende som mistet noen av sine nærmeste, og perspektiver til andre sentrale aktører fra terrorhendelsen. Å undersøke ulike perspektiver vil kunne bidra til å belyse ulike aspekter ved hendelsen, og igjen utvikle historisk empati. Elever vil da være i stand til å kunne plassere seg selv i «skoene» til de som opplevde den konkrete hendelsen, noe som kan bidra til å utvikle en dypere forståelse for disse menneskenes opplevelser, handlinger, tanker og følelser rundt den spesifikke konteksten.

For å utvikle historisk empati er det nødvendig å studere flere sentrale perspektiver. Når man undersøker en hendelse som 22. juli 2011 kan man ikke unnlate å studere gjerningsmannens perspektiv. Å lære om gjerningsmannens perspektiv betyr ikke at man skal bagatellisere eller rettfærdiggjøre det han har begått, men det handler om å forstå hendelsen i sin helhet. Ved å

lære om hans bakgrunn og motiv, utvikler man forståelse for både årsaker og konsekvenser av handlingen, samt tanker rundt hvordan man kan forebygge at noe lignende skal skje igjen.

Her igjen, slik som i arbeidet med 22. juli 2011, er det et stort handlingsrom for lærere. Fagplanen har heller ikke her lagt noen føringer for hvordan eller når elever skal innta ulike perspektiver eller utvikle historisk empati, men på grunn av fagplanens store fokus rundt perspektiver kan man si at dette er noe som skal være sentralt i undervisningen i faget. Ettersom at perspektivtakning og å forstå ulike perspektiver har en stor rolle i fagplanen, kan man si at historisk empati også indirekte har en sentral plass i samfunnsfag. Dermed er det aktuelt å undersøke om lærebøkene knyttet til læreplanverket, står i tråd med det som er skrevet i læreplanverket når det kommer til utvikling av historisk empati.

1.4 Læringsressurser

Ved utgivelse av nytt læreplanverk utgir ulike forlag nye lærebøker og læringsressurser som skal samsvare med kravene i læreplanen. Denne studien omfatter analyserer av lærebøker for elever på 10.trinn fra tre ulike forlag. *Relevans 10* fra Gyldendal, *Arena 10* fra Aschehoug og *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* utgitt av Cappelen Damm. Jeg har valgt lærebøker fra disse forlagene da disse er noen av de mest ledende undervisningsforlagene i Norge, og det er dermed høyst sannsynlig at disse ressursene blir brukt i norske skoler i dag. Jeg har også undersøkt hvilke læringsressurser som blir brukt på ulike skoler rundt om i nærområdet ved at jeg hadde uformelle samtaler med medstudenter i praksisperioden høsten 2023. Jeg spurte om hvilke lærebøker som ble brukt ved deres skole, og det var disse lærebøkene som var framtrepende. Jeg hadde i utgangspunktet også tenkt å analysere enkelte digitale læringsressurser, men da jeg undersøkte hva ulike skoler og lærere brukte i undervisning og i planlegging av undervisning, viste det seg at de fleste skoler fortsatt hovedsakelig bruker lærebøker i samfunnsfag. Digitale læringsarenaer i samfunnsfag var flere steder ikke brukt eller så ble det brukt som et supplement til lærebøkene. Derfor har jeg valgt at analysen for min masteroppgave begrenses til kun å inkludere lærerbøker.

1.5 Oppgavens relevans

De tidligere delkapitlene om 22. juli 2011 og historisk empati i læreplan viser oppgavens relevans knyttet til dagens samfunnsfagundervisning. Det at disse begrepene nevnes spesifikt

tydeliggjør at dette er noe lærere må undervise om, og det vil da være naturlig at også lærebøker i faget har fokus på dette. De ansatte på 22. juli senteret i Oslo nevnte i forbindelse med et besøk gjennom høgskolen, at tilnærmet ingen forskning på hvordan temaet fremstilles i lærebøker er utført, og heller ingen forskning hvor terrorhandlingene er koblet sammen med historisk empati. Dette er overensstemmende med mine erfaringer da jeg prøvde å finne tidligere forskning på samme tema i Oria. Gjennom analyser av lærebøker har jeg funnet tekster og oppgaver som omhandler dette temaet som er vektlagt i fagplanen for samfunnsfag. Mitt arbeid kan bidra til å øke bevisstheten til lærere rundt undervisning om terroren og utvikling av historisk empati. I tillegg til at lærere kan vurdere og eventuelt implementere andre læringsressurser i arbeidet med temaet. På den andre siden kan det være nyttig for lærere og skoleledelser å ha en oversikt over hvordan ulike lærebøker fremstiller temaet i utvelgelsen av læreverker. Denne studien gir en indikasjon på hvordan temaene blir fremstilt og de kan dermed velge læreverker deretter. Derfor tror jeg at masteroppgaven kan bidra med ny kunnskap og innsikt knyttet til 22. juli 2011 og historisk empati.

1.6 Avgrensninger

Jeg har valgt å rette denne masteroppgaven mot elever på 10. trinn da 22. juli 2011 er et tema som kan være krevende og både undervise i for lærere, men også å lære om for elever (Det Europeiske Wergelandsenteret, u.å.). Det er et tema som fordrer en viss modenhet hos elevgruppen. Det kan være et sårt tema, og for at elevene skal forstå hendelsen i sin helhet, forutsettes det at elevene er modne nok. Lærebøker fra barneskolen og de nedre trinnene på ungdomsskolen vil dermed naturligvis være utelatt, og det vil derfor ikke komme frem hvordan temaet blir behandlet i disse lærebøkene. Som allerede nevnt har jeg valgt å avgrense oppgaven ved å velge og forholde meg til lærebøker fra tre ulike forlag, Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm.

1.7 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert med seks kapitler der hvert kapittel har tilhørende delkapitler. I dette kapitlet har jeg gjort rede for oppgavens tema og problemstilling. Jeg har også introdusert hvordan både 22. juli 2011 og historisk empati kommer frem i fagplanen for samfunnsfag, og kort introdusert hvilken forskningsmetode som blir brukt i masteroppgaven. Kapittel to

presenterer det teoretiske rammeverket som legger grunnlag for dokumentanalysen. I masteroppgavens tredje kapittel blir oppgavens metode, relabilitet og validitet og forskningsetikk gjennomgått. Kapitlet gir også en detaljert gjennomgang og beskrivelse av de tre utvalgte lærebøkene. Kapittel fire tar for seg analysen av de tre lærebøkene, fremgangsmåter, trender og funn, mens i det femte kapitlet diskuteres funnene fra lærebøkene i lys av teori og tidligere forskning. Til slutt avsluttes oppgaven med en konklusjon og veien videre.

2. Teoretisk rammeverk

Historisk empati er et relativt nytt begrep som har fått mer oppmerksomhet de siste tiårene (Endacott & Brooks, 2013). Begrepet virker uklart for mange, og det kan være et vanskelig begrep å forstå, i og med at det ikke finnes en entydig definisjon på hva det innebærer. Det finnes mange ulike forklaringer på hva historisk empati er, og hva det handler om. I dette kapitlet definerer jeg hva historisk empati er, og hvordan begrepet brukes i min studie. Kapitlet presenterer også det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for masteroppgaven og som blir brukt i drøftingskapitlet. Ulike aspekter som har vært diskutert når det kommer til historisk empati, som forskjellen mellom empati og sympati, og om begrepet baserer seg på en kognitiv eller affektiv prosess, blir også presentert i det teoretiske rammeverket. Sarah Karn (2022) sin modell *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy* blir detaljert gjennomgått. Karns (2022) sin modell danner grunnlag for store deler av analysen og drøftingskapitlet. Det teoretiske rammeverket definerer også begrepet «lærebok» slik at det er klart hva som legges i begrepet. Til slutt oppsummeres fem ulike forskningsartikler som også er relevant for oppgaven og oppgavens problemstilling. Kapitlet tar dermed for seg aktuell teori og forskning innenfor fagfeltet som er relevant for masteroppgaven. På den måten er det klart hva som ligger til grunn for analysen og drøftingen.

2.1 Forskjellen på empati og sympati

Empati og sympati er to begreper som ofte brukes om hverandre, men som har ulik betydning. Dette er forskjeller som er viktig å vite om slik at man bruker begrepene og begrepenes tilnærming i den konteksten de tilhører. Empati er et ord som stadig blir brukt i både hverdagstale og i profesjonsspråket. I overordnet del av læreplanverket understrekes det at elever skal utvikle empati gjennom skolegangen som forutsetter at man klarer å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Empati handler i stor grad om å forstå andre, og det omhandler det å kunne sette seg inn i medmenneskers oppførsel, tanker og følelser, uavhengig av egne erfaringer (Svartdal & Blystad 2022; Traagstad, 2011). Begrepet sympati derimot handler i større grad om å bruke egne erfaringer og kunnskap for å vise støtte og omsorg ovenfor de man er i kontakt med (Traagstad, 2011). Forskjellen mellom disse to begrepene er dermed at empati handler om å forstå medmennesket, mens sympati handler i større grad om å dele medmenneskets følelser (Svartdal & Blystad, 2022). Verken

sympati eller empati er synonym med historisk empati. Historisk empati legger vekt på å forstå menneskers perspektiver og kontekst fra fortid, men også fra nåtid på en forutinntatt måte. Det handler om at man engasjerer seg kognitivt og følelsesmessig med personer for å forstå deres erfaringer, valg eller handlinger i en sammenheng og i en bestemt historisk kontekst (Endacott & Brooks, 2013; Karn, 2023). Å vite forskjellen mellom empati, sympati og historisk empati er viktig for denne oppgaven da det er tre begreper som ofte brukes om det sammen, men som har ulik betydning. Det er nødvendig å vite hva som skiller historisk empati fra sympati og empati for å forstå masteroppgavens innhold.

2.2 Hva er historisk empati?

Som allerede nevnt har begrepet historisk empati fått økende oppmerksomhet de siste tiårene, og oppmerksomheten har vært rettet mot hvordan man skal forstå begrepet, men også hvordan dette skal være en del av undervisningen i skolen. (Endacott & Brooks, 2013; Sarah Karn, 2023). Jason Endacott og Sarah Brooks, og senere Sara Karn skriver at det har vært mye debatt og diskusjon rundt begrepets definisjon, og flere forskere har utarbeidet ulike forklaringer og definisjoner på historisk empati er og hvordan dette skal tilegnes i klasserommet. Debatten rundt begrepet har i stor grad handlet om det er en kognitiv prosess eller en affektiv prosess (Endacott, 2010).

Jukka Rantala, Marika Manninen og Marko van den Berg (2015) har skrevet en artikkel om forståelse av historisk empati hos finske ungdommer. Der viser forfatterne til at allerede i 1987 beskrev Ashby og Lee historisk empati som evnen til å kunne sette historiske hendelser og mennesker inn i større sammenhenger (Rantala, Manninen & Van der Berg, 2015, s. 324-325). Foster beskrev i 1999 at historisk empati innebærer en prosess som fører til forståelse og forklaring på hvorfor mennesker fra fortiden har gjort som de har gjort, der man evner å forstå den historiske konteksten disse menneskene befant seg i (Foster, 1999, s. 19).

Senere har forskere lagt til at historisk empati også innebærer historisk tenkning, samt evnen til å kunne forstå ulike perspektiver og evnen til å unngå presentismer slik at man unngår en skjev presentasjon av fortiden (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Å unngå presentismer handler om at man innehar evnen til å forstå historiske situasjoner uten at dagens normer, verdier og perspektiver inngår i tolkninger da det kan føre til misvisende tolkninger av den historiske hendelsen (Bangstad, 2017). Endacott (2010) viser til Yeager, Foster og Maleys

teori som peker på at historisk empati innebærer å sette seg inn i en historisk kontekst hvor man undersøker hvordan mennesker i den gitte konteksten handlet. Man må forstå den gitte konteksten for å forstå hvorfor mennesker handlet slik som de gjorde.

Ut fra ulike definisjoner av hva historisk empati er kan man definere dette som en prosess der man evner å forstå ulike perspektiver fra mennesker i en gitt historisk hendelse. Når man evner dette, klarer man å forstå deres tanker, handlinger og følelser på en ikke forutinntatt måte (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Endacott, 2010; Karn, 2023).

2.3 Historisk empati – kognitiv-affektiv prosess?

Som det fremkommer i delkapittel 2.2. synes historisk empati å være et begrep som er vanskelig å definere på en klar og presis måte. En av årsakene til dette er fordi det er ulike meninger knyttet til om det er en kognitiv prosess eller om det er en affektiv prosess. Tidligere definisjoner har beskrevet begrepet som en ren kognitiv prosess, der man skal utvikle ferdigheter innen historisk tenkning (Bryant & Clark, 2006; Doppen, 2000, Foster, 1999). Andre mener derimot at historisk empati er en affektiv prosess. Det kognitive aspektet handler om at man evner å tenke historisk, man samler inn bevis fra fortiden og undersøker hvordan disse bevisene har en sammenheng. Det affektive aspektet handler om å forstå og sette seg inn i personen fra fortidens perspektiver og følelser (Davison, 2017). Som beskrevet tidligere handler empati om følelser, og enkelte mener derfor at man ikke kan utelukke følelsene til personen(e) man undersøker når man snakker om historisk empati (Endacott, 2010; Karn, 2023).

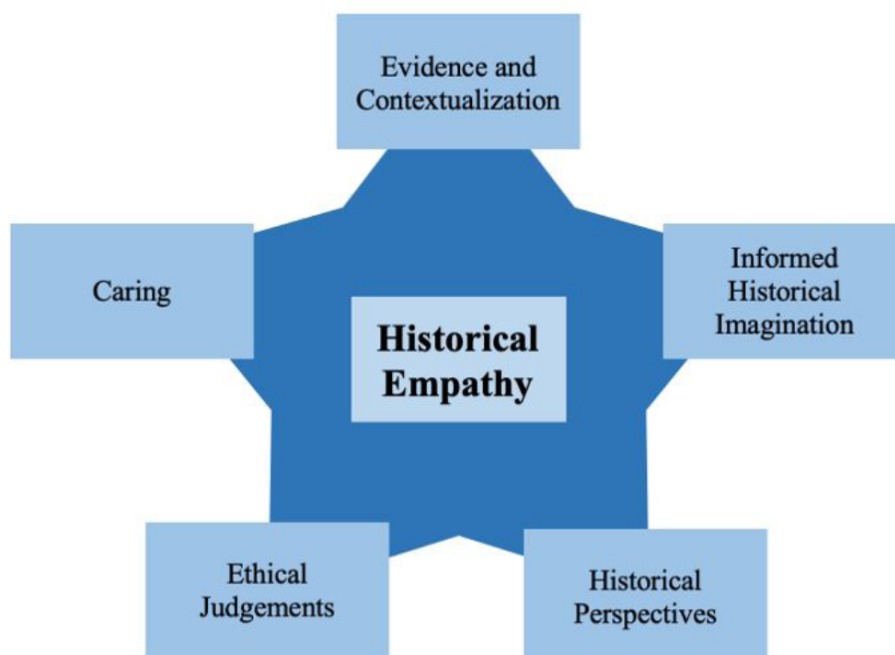
Det siste tiåret har ulike forskere undersøkt dette nærmere, og flere understreker at historisk empati verken er en ren kognitiv prosess eller en ren affektiv prosess, men en kognitiv-affektiv prosess (Brooks, 2011; Endacott & Brooks, 2013; Davison, 2017; Karn, 2023). Disse forskerne peker på at historisk empati er et samspill mellom det kognitive og det affektive. Endacott og Brooks (2013) støtter opp under at historisk empati er en kombinasjon av affektiv og kognitiv prosess. De peker på at når man prøver å forstå mennesker fra fortiden sitt perspektiv, må man veksle mellom å prøve og forstå hva personen følte og gjorde i den gitte historiske situasjonen, med hva én selv har gjort i lignende situasjoner fra eget liv som forårsaket en lignende affektiv respons. De skriver videre at den affektive prosessen gjør én i stand til å se på mennesker fra fortiden på en medmenneskelig måte og mener at det gir en rikere og dypere forståelse av

personen og hendelsen som studeres (Endacott & Brooks, 2013). Karn (2023) argumenterer for at den affektive prosessen ved historisk empati er sentral når det kommer til å utvikle ansvarlige og omsorgsfulle samfunnsborgere. Konklusjonen er dermed at historisk empati er verken en ren affektiv eller en ren kognitiv prosess, men en affektiv-kognitiv prosess. Det er dette masteroppgaven fokuserer på i analysene og presentasjonene av funnene fra lærebøkene.

2.4 Karn – Fem affektive elementer av historisk empati

Pedagog og forsker Sara Karn har utarbeidet en modell som hun kaller *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy* (Karn, 2022, 2023). Modellen inneholder fem ulike kognitive og affektive elementer som er sentrale for utviklingen av historisk empati som hun beskriver i artikkelen *Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada* (Karn, 2023). Disse elementene er 1. bevis og kontekstualisering, 2. informert historisk fantasi, 3. historiske perspektiver, 4. etiske vurderinger og 5. omsorg. De ulike elementer har ingen spesifikk rekkefølge og ingen elementer er viktigere enn andre. Ofte vil man finne seg selv i å jobbe med de ulike elementene samtidig og ikke hver for seg. Karn (2023) argumenterer selv for at pedagogikk innenfor historisk empati bør inkludere disse fem elementene i den kognitiv-affektive prosessen for at elevene skal utvikle historisk empati. Tre av Karns fem elementer i hennes modell vil bli brukt videre i analysen for denne masteroppgaven, og disse er ‘bevis og kontekstualisering’, ‘historiske perspektiver’ og ‘omsorg’. Begrunnelsen for valget er forklart i mer detalj i kapittel 4. Analyse av lærebøker, under delkapittel 4.2 Koding.

Figur nr 1. *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy*



Note. Modellen er lagd i 2022, men hentet fra Karns artikkel fra 2023, *Historical Empathy: A cognitive-affective Theory for History Education in Canada*. Fra *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy*, 2022, (<https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>). CC BY-NC-ND

2.4.1 Bevis og kontekstualisering

‘Bevis og kontekstualisering’ handler om at for å forstå og utvikle historisk empati er det nødvendig med tilstrekkelig bakgrunnskunnskap om den gitte hendelsen og personen(e). Denne kunnskapen kan elever få gjennom læreren, aktuelle lærebøker, filmer og andre relevante kilder. I utviklingen av historisk empati er det viktig å undersøke bevis fra fortiden og å kunne se sammenhenger. Bevis i denne sammenhengen handler om å stille kritiske spørsmål, trekke slutninger og analysere sentrale kilder (Karn, 2023, s. 87-90). Derfor er det aktuelt å se hvordan lærebøkene fremstiller terrorhandlingene som fant sted 22. juli 2011 og hvordan lærebøkene setter temaet inn i kontekst.

Karn (2023) peker på at «kontekstualisering» omhandler det å forstå ulike sammenhenger og hvordan dette påvirker hvordan man forstår fortiden. Her referer hun til Lévesque som understreker at det er tre ulike sammenhenger man må ta i betraktning. Disse tre sammenhengene i følge Lévesque er den personlige, den sosiokulturelle og dagens tid. Man må forstå både den tiden hendelsen foregikk i og de aktuelle personene fra fortiden, samtidig må vi også rette blikket mot tiden vi lever i i dag og hvordan den påvirker forståelsen av fortiden (Karn, 2023, s. 87-90). Kontekstualisering er et viktig element når det kommer til historisk empati fordi det gir oss nødvendig informasjon for å kunne plassere hendelsen og menneskene som opplevde den historiske hendelsen i riktig sammenheng. Ved å rette fokuset på kontekstualisering vil det bidra til å unngå presentismer (Karn, 2023). Som beskrevet under delkapittel 2.2 handler presentismer om at man evner å forstå historiske situasjoner uten å bruke dagens normer, verdier og perspektiver da bruken av dette kan føre til misvisende tolkninger av den historiske hendelsen (Bangstad, 2017). Man unngår å skape presentismer ved å plassere den historiske hendelsen og personene fra denne situasjonen i riktig kontekst, fordi man da har den nødvendige informasjon som trengs for å forstå hendelsen. Dermed unngår man ukorrekte tolkninger og forståelser. I tillegg er kontekstualisering viktig for å forstå sosiale og politiske forhold som påvirket hendelsen. Det gir økt forståelse for forholdene noe som igjen kan gi økt

forståelse for hvorfor bestemte hendelser fant sted og hvorfor bestemte beslutninger ble tatt (Karn, 2023, s. 87-90).

For min masteroppgave er 'bevis og kontekstualisering' i Karns (2022, 2023) modell relevant med tanke på hvordan lærebøkene tar opp dagens samfunn, og hvordan vår forståelse av dagens samfunn påvirker vår forståelse av hvordan og hvorfor terrorangrepene fant sted. Det er sentralt å se på hvordan lærebøkene har satt terrorangrepene 22. juli 2011 inn i kontekst, og hvordan dette påvirket og fortsatt påvirker menneskene som opplevde og var til stedet under angrepene. Ved å stille spørsmålene «Hvordan fremstiller forfatterne viktige forhold som fant sted i samfunnet da angrepene ble utført, og hvordan fremstiller lærerbøkene alle menneskene som ble berørt av hendelsen» kan man få en større forståelse for hendelsene uten at kunnskapen vi har fått i ettertid påvirker forståelsen.

2.4.2 Informert historisk fantasi

Elementet 'informert historisk fantasi' ved historisk empati handler om å bruke følelsesmessige og tankemessige tilnærminger for å forstå fortiden bedre. Det har vært diskusjoner om hvorvidt fantasi skal brukes når man undersøker hendelser fra historien eller ikke. Enkelte mener at historie skal være basert på bevis og at det ikke er rom for fantasi. For enkelte historiske hendelser finnes det ikke tilstrekkelig bevis. Ved slike hendelser hvor dette er tilfelle kan bruk av informert historisk fantasi hjelpe til med å øke forståelsen av den konkrete historiske hendelsen eller personen. For å bruke informert historisk fantasi samler man bevis og informasjon fra ulike kilder om hendelsen eller personen, og deretter forestiller man seg hvordan situasjonen var basert på bevisene man har funnet (Karn, 2023, s. 90-92). Som nevnt tidligere inngår ikke dette elementet i dokumentanalysen for masteroppgaven. Grunnen til dette er fordi dette elementet ikke er like relevant for masteroppgavens tema. Likevel er det nødvendig å gi en kort beskrivelse av elementet da det gir en helhetlig forståelse for Karn (2023) sin modell.

2.4.3 Historiske perspektiv

Det tredje elementet i modellen er 'historiske perspektiv'. Som nevnt tidligere innebærer det å forstå perspektivene til mennesker fra fortiden en viktig del av historisk empati. Ved hjelp av å undersøke historiske bevis kan man trekke slutninger om hva personer fra fortiden tenkte og følte (Karn, 2023, s. 92-94). Karn (2023) referer her til Seixas og Morton som påpeker at man

ikke nødvendigvis skal identifisere seg med den historiske personen, og heller ikke rettferdiggjøre det denne personen har gjort, men forstå hvordan deres perspektiver og forutsetninger for handlinger har oppstått. Flere forskere innenfor fagfeltet peker på at undervisning må unngå presentismer slik at man unngår en skjev presentasjon av fortiden, og at man heller må vurdere sammenhenger, trekker slutninger på bakgrunn av bevis og at man må undersøke ulike sider av den historiske hendelsen. Når man undersøker ulike perspektiver, bidrar kunnskapen man får til dypere forståelse for den historiske hendelsen og for mennesker fra hendelsen, og dermed muligheten til utvikling av historisk empati, samt redusere mulighetene for å skape presentismer (Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999).

Karn (2023) skriver videre at historiske perspektiver handler om å forstå hvordan og hvorfor mennesker fra fortiden har tenkt og følt som de har gjort uten at man nødvendigvis rettferdiggjør og godtar deres handlinger. Dette er viktig å påpeke med tanke på tematikken i denne masteroppgaven. Når man forsker på 22. juli 2011 må man nevne Anders Behring Breivik og hvordan hans perspektiv fremstilles i lærebøkene. Perspektivet hans er fremstilt, men det betyr derimot ikke at man ønsker å rettferdiggjøre hans handlinger. For å få en helhetlig forståelse for den historiske hendelsen er det likevel av vesentlig betydning at også gjerningsmannens perspektiv tas med nettopp for å utvikle historisk empati og forståelse for fortiden. Når man analyserer de aktuelle lærebøkene vil det være nødvendig å undersøke hvilke perspektiver fra terroren 22. juli 2011 som er representert. Desto flere perspektiver representeres, desto dypere forståelse vil elevene få for hendelsen, i tillegg til at flere perspektiver fremmer empati i større grad (Karn, 2023, s. 92-94).

2.4.4 Etske vurderinger

‘Etske vurderinger’ innenfor historisk empati handler om å vurdere om hendelser og valg fra fortiden var riktig eller gale basert på både samfunnets og sitt eget syn på hva som er gode valg. Dette vil ifølge artikkelen kunne gjøre det lettere å finne mening i historien, samt forstå sammenhenger mellom historien, i dag og fremtiden. Karn (2023) påpeker at det er viktig at elever vurderer egen posisjon og hvordan deres overbevisning påvirker deres vurderinger av fortiden. Ved å ta etske vurderinger vil elevene lettere kunne forstå hvorfor valg fra fortiden også påvirker samfunnet i dag. Utforsking av etske spørsmål fører også ofte til stort engasjement siden man blir følelsesmessig tilknyttet til den historiske hendelsen eller personen man undersøker (Barton & Levstik, 2004; Karn, 2023). På samme måte som at elementet

‘informert historisk fantasi’ ikke er en del av dokumentanalysen, er heller ikke ‘etiske vurderinger’ en del av analysen. Årsaken til ‘etiske vurderinger’ ikke inngår i analysen er fordi at ved refleksjon rundt etiske vurderinger knyttet til 22. juli 2011, vil det være enstemmighet om hvorfor terrorhandlingene ikke var moralsk riktig.

2.4.5 Omsorg

Det er viktig å legge vekt på de affektive dimensjonene ved historisk empati for å forbedre historisk tenkning og for å få større forståelse for hendelser og personer fra fortiden (Karn, 2023, s. 97-100). Barton og Levstik (2004) har utviklet fire former av det de kaller ‘care’ og som jeg har valgt å oversette til omsorg. Disse formene for omsorg er sentrale i utviklingen av historisk empati og inngår i de affektive dimensjonene. Den første formen for omsorg er det Barton og Levstik (2004) omtaler som omsorg for mennesker og hendelser fra fortiden. Denne formen for omsorg handler om å genuint være interessert i mennesker og hendelser fra fortiden. Omsorg for at spesifikke hendelser har skjedd er den andre formen for omsorg, og dette innebærer forståelse og anerkjennelse for at en spesifikk hendelse faktisk har skjedd. De mener også at det å vise omsorg for mennesker i historien som har opplevd urettferdighet eller undertrykkelse er sentralt. Denne formen for omsorg handler om at man ønsker å rette opp i urettferdighet som har skjedd i fortiden. Den siste formen for omsorg som Barton og Levstik (2004) fremhever er omsorg for å endre våre oppfatninger og handlinger i lys av å undersøke fortiden. Her understrekes det at man skal lære av fortiden, og at vår forståelse av fortiden skal påvirke tankene og handlingene vi utfører i dag (Karn, 2023; Barton & Levstik, 2004, s. 229-240).

Karn (2023) skriver at dette elementet, som hovedsakelig handler om den affektive tilnærmingen, skal fremme solidaritet og omsorgsfulle informerte medborgere, villige til å gjennomføre endring. Slike samfunnsborgere utvikles dersom undervisningen klarer å treffe elevene på en slik måte som gjør at de bryr seg om det som har skjedd i fortiden, og hvordan dette påvirker dagens samfunn og fremtidens samfunn. For å oppnå dette er det nødvendig at elevene lærer å ha empati med ulike mennesker og hendelser (Karn, 2023, s. 97-100). Dette elementet er et sentralt element for analysen av lærebøkene. For at lærebøkene skal fremme historisk empati er det aktuelt å undersøke hvordan de ulike lærebøkene fremmer ulike former for omsorg og forståelse av ulike perspektiver.

2.5 Lærebok

Masteroppgaven baserer seg på analyser av tre ulike lærebøker for 10. trinn i samfunnsfag. Ifølge Utdanningsdirektoratet er læringsressurser ulike ressurser man bruker i fag på skolen, og disse ressursene inneholder relevant informasjon om læringsfaget. Lærebøker er et eksempel på slike ressurser. Man bruker disse ressursene i planlegging og utføring av undervisning på en didaktisk måte. Det som kjennetegner slike læringsmidler er at de er lagd med en hensikt om å bruke det i undervisning, det brukes regelmessig og det dekker store deler av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2-3). Forskrift til opplæringsloven § 17-1 understreker at læremidler er «alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 17-1). Man ser dermed at det er relevant og aktuelt å undersøke hvorvidt læringsmidler, som i denne sammenheng er lærebøker, fremmer kunnskaper, ferdigheter og temaer, læreplanverket understreker at opplæringa skal fremme.

Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken (2017) presenterer generelle kjennetegn ved lærebøker i boken «Norsk lærebokhistorie». Bruken av lærebøker i norske klasserom har en lang tradisjon. De påpeker at lærebøker er ulike tekster hvor forfatter(e) bruker ulike elementer for å formidle et budskap til en bestemt målgruppe. Slike elementer kan være bilder, tabeller, grafer, tekster, oppgaver og ulike layouts, samt språklige virkemidler (Skjelbred et. al., 2017, s. 11). For å skape engasjement og formidle budskap på en interessant og lærerik måte, bruker lærebokforfattere med andre ord virkemidler som er tilpasset ulike temaer, elevenes alder og kunnskapsnivå. Læreboka presenterer informasjon og kunnskap fra noen som har mye kunnskap om ulike temaer, til noen som har ingen eller mindre kunnskap om de samme temaene, og dette mener forfatterne av «Norsk lærebokhistorie» gjør at læreboka inngår i en «asymmetrisk kommunikasjonssituasjon» der forfatterne av lærebøkene må tilpasse fagstoffet for at leseren skal få utbytte av det (Skjelbred et. al., 2017, s. 11).

Det er relevant å undersøke om fremstillingene av terrorangrepene 22. juli 2011 i lærebøkene er skrevet på nivået til målgruppen. Dette kan undersøkes ved å se på om det blir brukt begreper og tilpasninger rettet mot elever på 10. trinn, slik at det er mulig for elevene å forstå temaet og de ulike perspektivene som (eventuelt) blir presentert. Dette vil ha stor betydning for om lærebøkene kan bidra til å utvikle historisk empati hos målgruppen.

2.6 Tidligere forskning

Som nevnt tidligere i oppgaven er det lite forskning på hvordan 22. juli 2011 blir behandlet i skolen. Dette ble også bekreftet da jeg hadde uformelle samtaler med de ansatte på 22. juli senteret våren 2023 ved et besøk i regi av høgskolen. Selv om det er begrenset med forskning innenfor teamet, er det likevel noe tidligere forskning som er relevant. På grunn av lite forskning innfor fagfeltet har jeg valgt å inkludere dette som et underkapittel i det teoretiske rammeverket, i stedet for et eget hovedkapittel.

2.6.1 Forskning på 22. juli 2011

Både Tomas Stølen (2022) og Claudia Lenz (2018) har forsket på tematikken rundt 22. juli 2011. Stølen (2022) har skrevet artikkelen *Terror og opplysning: Danning til medborgerskap etter 22. juli* hvor han analyserer 22. juli 2011 fra et dannelsingsperspektiv. I hans studie skriver han om hvilke fortellinger som ofte knyttes til temaet 22. juli 2011 i både biografisk og akademisk litteratur. Her understrekes det at fortellingene som ofte fremstilles er ofrenes opplevelser av terroren, tiden etter terrorangrepene, inkludert rettssaken, mediedekningen og de etterlatte (Stølen, 2022).

I tillegg har Claudia Lenz (2018) forsket på temaet i artikkelen *22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden*. Hun undersøker fire fremtredende fortellinger knyttet til hendelsen og tiden etterpå: demokratifortellinger, kjærlighetsfortellinger, mangfoldsfortellinger og beredskapsfortellinger. Disse fortellingene, er ifølge Lenz, fortellinger som preger hvordan vi oppfatter og tolker terroren (Lenz, 2018).

Demokratifortellingene handler ofte og i stor grad om datidens statsminister Jens Stoltenberg sin tale hvor han understreker viktigheten av demokratiske verdier og at disse må stå støtt i bekjempelsen av slike grusomme handlinger. De samme fortellingene handler også ofte om rettssaken, og at selv om Anders Behring Breiviks angrep var et angrep mot demokratiet, så skulle han bli behandlet på lik linje som alle andre både under og etter rettsaken, altså ut fra demokratiske prinsipper (Lenz, 2018, s. 96-97). Kjærlighetsfortellingene handler om at kjærlighet er større enn hat. Hun fremhever sitatet «når en mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» (Lenz, 2018, s. 97). Slike fortellinger er fortellinger som startet i det terroren var over, og fortellinger som preget og fortsatt preger folket (Lenz, 2018, s. 97-99). Mangfoldsfortellingene kaster lys på at terrorhandlingene denne

dagen var terror mot det mangfoldige og flerkulturelle samfunnet i Norge. Det var et angrep mot innvandring og multikulturalisme, og fortellingene om dette handler ofte om å inkludere innvandrere og spesielt muslimer inn i det norske «vi-et» (Lenz, 2018, s. 99-101). Beredskapsfortellingene tar for seg hva som kunne vært gjort annerledes for å forhindre terroren, og manglende beredskap fremheves som noe som ofte diskuteres (Lenz, 2018, 101-102).

Lenz (2018) sin studie gir innsikt i hvilke fortellinger som er fremtredende i diskusjonen om 22. juli-hendelsen og dens etterspill, og Stølen (2022) sin artikkel gir innsikt i hvilke temaer som ofte blir tatt opp i litteratur knyttet til terrorhandlingene. Det er relevant å undersøke om disse fortellingene gjenspeiles i lærebøkene som er studert i denne masteroppgaven. Sammen danner disse studiene et bilde av hvordan hendelsen blir forstått og formidlet i både akademiske og offentlige sammenhenger.

2.6.2 Historisk empati i undervisning om holocaust i Norge, og temaene terrorisme og ekstremisme i nederlandske klasserom

Fredrik Stenhjem Hagen (2023) har skrevet en artikkel hvor han undersøker historisk empati og ungdomsskoleelevers forståelse av motivene for gjennomføringen av Holocaust. Han har utført intervju av elever og understreker gjentatte ganger at elevene viser en a-historisk empati. Han mener at elevene mangler viktig kunnskap innenfor temaet og at dette gjør at deres evne til refleksjon rundt historien svekkes. Med andre ord peker han på at elevene mangler sentral historisk kontekst for å utvikle historisk empati. Han understreker at elevene hovedsakelig forbinder nazisme med Hitler alene, og det er derfor vanskelig å overføre dette til nåtiden og dagens utfordringer knyttet til ekstremisme i og med at Hitler ikke lever. Mangel på viktig kunnskap gjør det derfor vanskelig for elevene å koble nazisme og holocaust opp mot dagens samfunn. Elevene i hans undersøkelse har dermed i liten grad utviklet historisk empati, og han understreker at dersom elevene skal utvikle historisk empati i større grad, er det nødvendig med tilstrekkelig informasjon. Det er nødvendig at elevene ikke kun lærer om Holocaust, men også lærer av Holocaust (Hagen, 2023).

Selv om forskningsartikkelen ikke tar for seg 22. juli 2011, så tar den for seg historisk empati og derfor er Hagens (2023) forskning svært relevant for min masteroppgave. Gjennom hans studie fant han ut at elevers manglende kontekst og kunnskap vanskeliggjør etablering av historisk empati. Dette samsvarer godt med det Karn (2023) skriver om kontekst i sin modell

om historisk empati. Karn peker på at for å utvikle historisk empati er det nødvendig med tilstrekkelig bakgrunnskunnskap og forståelse for konteksten, noe Hagen beskriver at mangler i undervisning om holocaust (Karn, 2023; Hagen, 2023). Dette er relevant for masteroppgavens problemstilling i og med at dokumentanalysen blant annet undersøker hvordan lærebøkene fremstiller konteksten rundt hendelsene 22. juli 2011, eller om det er fravær av kontekst slik som resultatene fra Hagen (2023) sin studie om holocaust.

Forskningsartikkelen *Discussing Terrorism in the Classroom – Adopting an Empathizing and Historical Perspective: A Research Note* undersøker hvordan terror og ekstremisme blir behandlet i klasserom i Nederland (de Graaf, Sterkenburg, Dijkstra & Glas, 2024). I denne studien ses det på hvilke kunnskaper, holdninger og følelser elever har og viser i forhold til terrorisme og ekstremisme. Resultatene viser at lærere og elever var entusiastiske til en tilnærming til slike temaer der man bruker historien og ser på historiske hendelser for å få økende forståelse for terrorisme og ekstremisme. Intervjuobjektene mente at å lære om terrorismens historie hjalp dem til å sette terrorhendelser i perspektiv og forstå hvorfor noen velger å utføre terrorhandlinger. Et annet relevant funn fra de Graaf et. al (2024) sin studie er at elevene ble mer engasjert når undervisningen om slike temaer tar i bruk ulike virkemidler slik som bilder, tekst, animasjoner og videoer (de Graaf et. al, 2024). For denne masteroppgaven er det relevant å undersøke om lærebøkene formidler kunnskap om høyreekstremisme. Det vil også være relevant å undersøke om forfatterne av lærebøkene tar i bruk ulike tilnærminger i fremstillingen av 22. juli 2011 slik som både tekst og bilder for å vekke engasjement hos elever.

Konklusjon: Tidligere forskning

Den tidligere forskningen som har blitt presentert viser ulike perspektiver og fremstillinger på hvordan terrorhendelsene fra 22. juli 2011 blir fremstilt. Artikkene peker på ulike fortellinger og temaer som er sentrale i diskusjon og i akademisk og biografisk litteratur rundt terrorangrepene og tiden etter (Stølen, 2022; Lenz, 2018). Videre understreker studien om historisk empati knyttet til holocaust at kontekst og bakgrunnskunnskap er nødvendig i utviklingen av historisk empati blant elever (Hagen, 2023). Mangel på dette kan begrense elevens forståelse for den historiske hendelsen, noe også Karn (2023) understreker. Internasjonale studier om undervisning knyttet til terror og ekstremisme understreker viktigheten av å bruke historien og multimedia som en måte for å forstå og diskutere ekstremisme og terrorisme (Graaf et. al, 2024).

Disse fire forskningsstudiene er relevante for masteroppgaven da de alle tar for seg viktige aspekter knyttet til problemstillingen. Det vil være relevant å undersøke om funnene til Stølen (2022) og Lenz (2018) samsvarer med funnene fra lærebøkene. I tillegg vil det være relevant å undersøke om lærebøkene evner å formidle bakgrunnskunnskap, samt sette terrorhendelsene inn i kontekst slik som Hagen (2023) peker på som nødvendig for å utvikle historisk empati. De Graaf et. al (2024) sin studie belyser også viktige aspekter som er sentrale å undersøke, slik som bruk av multimedia og lærebøkernes evne til å formidle bakgrunnskunnskap om terrorisme.

3. Metode

Forskningen i denne masteroppgaven baserer seg på en kvalitativ dokumentanalyse av tre ulike lærebøker for 10. trinn i samfunnsfag. I dette kapitlet presenteres den valgte metoden som er brukt for å besvare masteroppgavens problemstilling: «*Hvordan er 22. juli 2011 presentert i norske lærebøker for 10. trinn, og hvordan kan denne fremstillingen bidra til å utvikle historisk empati blant elevene?*». I det første delkapitlet blir oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv presentert. Deretter går kapitlet videre inn på hva kvalitativ metode er, og hva dokumentanalyse er. Forskningen i denne oppgaven baserer seg på å undersøke lærebøker, og dermed vil også de tre aktuelle lærebøkene som blir brukt i analysen presentert med begrunnelser. Til slutt diskuteres forskningens pålitelighet og gyldighet, samt forskningsetiske vurderinger som ligger til grunn.

Før jeg presenterer oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv vil jeg kort gå gjennom oppgaves forskningsdesign som kan diskuteres å være en casestudie eller om det er en komparativ studie. I en casestudie studeres en situasjon som befinner seg i en spesifikk kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). I denne sammenheng vil hver enkelt lærebok være en bestemt situasjon som studeres hver for seg. Disse lærebøkene studeres og analyseres for å finne ut hvordan lærebøkene presenterer 22. juli 2011 og hvordan hver enkelt lærebok fremmer historisk empati gjennom fremstillingen av 22. juli 2011. Samtidig kan man også argumentere for at denne analysen faller inn under det som kalles for en komparativ casestudie, der flere situasjoner studeres, i dette tilfellet lærebøker, og disse situasjonene sammenlignes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 68). I denne masteroppgaven analyseres tre ulike lærebøker, og det er disse lærebøkene som danner grunnlaget for forskningen. Hovedhensikten med oppgaven er ikke å sammenligne disse tre lærebøkene, men å finne ut hvordan de tre lærebøkene fremmer historisk empati gjennom temaet 22. juli 2011. Gjennom analysen vil det naturligvis komme frem ulikheter og likheter mellom de ulike lærebøkene uten at det nødvendigvis er ulikhetene og likhetene som er hovedfunnene i forskningen. Man kan dermed si at oppgaven har komparative elementer.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv: Hermeneutisk tilnærming

For å besvare masteroppgavens problemstilling blir det vitenskapsteoretiske perspektivet hermeneutisk tilnærming brukt. Hermeneutikk handler om å fortolke tekster (Grønmo, 2016, s. 393). Det innebærer å forstå og å fortolke menneskers handlinger for å kunne se en dypere

mening en den meningen som umiddelbart viser seg (Thagaard, 2018, s. 37). Thagaard (2018) beskriver videre at dette vitenskapsteoretiske perspektivet «legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av» (Thagaard, 2018, s. 37). I denne masteroppgaven hvor forskningen baserer seg på dokumentanalyser av lærebøker, er det dermed viktig at man er bevisst på at informasjonen og funnene man får gjennom analysene, må ses i lys av sammenhengen lærebøkene er en del av.

I en hermeneutisk tilnærming forstår man helheten i lys av delene, og man forstår delene i lys av helheten. For å forstå noe bruker vi alltid det vi allerede vet fra før av, og det er dette den polske filosofen Gadamer betegner som den hermeneutiske sirkelen (Gilje, 2019, s.175). I en forskningsprosess der det vitenskapsteoretiske perspektivet er hermeneutikk er forskeren opptatt av sin egen tolkning av innholdet som studeres (Grønmo, 2016, s. 393). I følge Gadamer vil vår forståelse av noe nytt alltid være påvirket av våre forforståelser og fordommer (Gilje, 2019, s. 155). Dette er kunnskap vi har fra før av som vi har tilegnet oss på ulik vis i løpet av livet. Når man tolker tekster vil det alltid være på grunnlag av hva vi vet fra før, og derfor er det viktig at man som forsker er klar over egne forforståelser og tar hensyn til disse i tolkningsarbeidet. Forsker må gå inn i analyseprosessen og tolkningsarbeidet med en åpen holdning, og etter hvert i forskningsprosessen når man får nye innsikter og ny informasjon vil forforståelsen forandres (Gilje, 2019, s. 162-164).

3.2 Kvalitativ metode

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller man ofte mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Det betyr ikke at en studie må være enten eller fordi man kan kombinere både kvalitativ og kvantitative forskningsmetoder, men ofte skiller man mellom disse, eller så snakker man om ulik grad av kvalitativ og kvantitativ metode man benytter seg av er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Videre skriver Christoffersen og Johannessen at en av de viktigste forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode er graden av fleksibilitet. Kvantitative forskningsmetoder har oftest liten grad av fleksibilitet i motsetning til kvalitative studier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I kvantitativ forskning er datagrunnlaget som regel store kvanta og tall, noe som gjør at forsker må utarbeide kriterier som er lite fleksible. Dette kan blant annet være spørreundersøkelser. I kvalitative studier undersøker forsker få enheter, og dermed åpner det for større muligheter til økt fleksibilitet i

forskningsprosessen ettersom at man kan endre prosjektet i løpet av prosessen (Thagaard, 2018, s. 16). I denne masteroppgaven utføres en kvalitativ dokumentanalyse, og derfor blir kvalitativ metode beskrevet nærmere i det kommende avsnittet.

I en kvalitativ forskningsmetode forsker man på virkeligheten gjennom ord og språk. Virkeligheten beskrives gjennom tekster som forskeren enten har funnet i dokumenter, eller tekster forsker selv har skrevet ned under intervju eller observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89; Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s.122). Postholm og Jacobsen (2018) skriver at i kvalitative studier er beskrivelse, forståelse og mening viktige begreper, og at slike studier ofte har som formål og beskrive og forstå «den andre» og de fenomenene man studerer, det samme understreker Thagaard (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95; Thagaard, 2018, s. 16). I forskning er epistemologi et sentralt begrep og dette handler om forholdet mellom forsker og det forskeren forsker på. I kvalitative studier er distansen mellom forsker og forskningsobjektene liten, kunnskapen blir skapt i samspill mellom forskeren og forskningsobjektene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 91). Kvalitativ metode er forskningsmetoder som benyttes når forskeren er opptatt av et fenomens kvaliteter, og der forsker går i dybden for å studere det spesifikke fenomenet (Edgren et al., 2021, s. 122). I denne masteroppgaven er fenomenet hvordan terrorhandlingene 22. juli 2011 blir fremstilt i lærebøker og hvordan denne fremstillingen kan bidra med å utvikle historisk empati.

3.3 Kvalitativ dokumentanalyse som metode

For å svare på masteroppgavens problemstilling «*Hvordan er 22. juli 2011 presentert i norske lærebøker for 10. trinn, og hvordan kan denne fremstillingen bidra til å utvikle historisk empati blant elevene?*» blir det gjennomført en kvalitativ dokumentanalyse. Jeg har valgt å gjennomføre en dokumentanalyse av lærebøker da det gir meg muligheten til å få innsikt i konkrete tekster som elever i norske skoler bruker som omhandler det aktuelle temaet. En dokumentanalyse vil også gi økt innsikt i hvordan forfatteren kontekstualiserer hendelsene, samt vil en slik analyse gi innsikt i hvordan informasjonen i lærebøkene blir formidlet på en måte som kan bidra til å utvikle historisk empati blant elever. En slik analyse åpner også opp for å identifisere ulike perspektiver, hendelser og viktig informasjon knyttet til terrorangrepene, og hvordan ulike lærebøker tar hensyn til og fremmer ulike perspektiver og fortellinger fra sentrale aktører.

Dokumentanalyse som metode gjør det mulig å undersøke lærebøkene og det konkrete teamet på en systematisk måte. På den andre siden er det forskerens tolkninger av hvordan temaet fremstilles i lærebøker som danner grunnlag for resultatene. Som forsker er det vanskelig å være hundre prosent objektiv, og dermed vil funnene være basert på forskerens subjektive tolkninger. Det er derfor viktig at jeg som forsker gir en detaljert og strukturert fremstilling av hvordan jeg har kommet frem til de resultatene jeg har kommet frem til.

Et dokument er alle type former for skriftlige kilder, alt fra offentlige dokumenter til private brev og dagbøker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). Filmer, bilder og innlegg på sosiale medier er dokumenter på lik linje som stortingsmeldinger og læreplaner. Dokumenter er formidlinger som ikke er publisert av forskeren, men et material som har oppstått fra eller i en situasjon fra fortiden. Det gir oss informasjon om en situasjon fra en spesifikk tid og sted, og dokumentene er ofte utarbeidet med tanke på lesere. Forskere bruker dokumenter for å beskrive og forstå hendelser fra fortiden (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87).

Når en forsker utfører en dokumentanalyse er det problemstillingen som definerer hvilke dokumenter som skal analyseres og hvordan disse dokumentene skal analyseres. I analyseprosessen bruker forsker relevant teori for å bygge opp under analysen av dokumentene. Analysen av dokumentene og teorien blir dermed brukt for å skape en helhet i forskningsstudien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87). I denne masteroppgaven er det teori om historisk empati slik som modellen til Sara Karn (2023) som er beskrevet i kapittelet «teoretisk rammeverk» som er særlig relevant. Denne modellen er brukt som utgangspunkt for kodene i analysen, og uten denne vil man ikke kunne utføre analysen slik som den har blitt utført. Karn (2023) sin modell gjør at det er mulig å se koblinger mellom fremstillingen av 22. juli 2011 i lærebøker og historisk empati på en oversiktlig måte, og det bidrar til å skape en helhet i forskningen.

Øivind Bratberg (2021) skriver at en kvalitativ dokumentanalyse er en analyse av ulike tekster som utføres for å få økt innsikt i og for å forstå meningsinnholdet. Tall og store kvanta er i liten grad relevant i slike analyser, og meningen er å gi en objektiv og konkret beskrivelse av temaet og området man forsker på (Bratberg, 2021, s. 80). I en dokumentanalyse er det viktig at man som forsker velger dokumenter ut fra kildekritiske kriterier. Forsker må tenke over dokumentenes relevans i forhold til problemstillingen. Dokumentets autentisitet er også sentralt, og dette handler om i hvilken grad dokumentet er ekte, og om dokumentets forfatter er

sann. Til slutt må vi vurdere dokumentets troverdighet, og om innholdet er troverdig. I tillegg må det vurderes hvordan og hvorfor dokumentet har blitt til. Dette er tre kriterier som forsker må undersøke ved en dokumentanalyse (Edgren et. al, 2021, s. 154; Thagaard, 2018, s. 119). I denne masteroppgaven hvor problemstillingen er «*Hvordan er 22. juli 2011 presentert i norske lærebøker for 10. trinn, og hvordan kan denne fremstillingen bidra til å utvikle historisk empati blant elevene?*», er lærebøker relevante dokumenter å undersøke. Det vil også være nødvendig å studere lærebøker som er utgitt i forbindelse med gjeldende læreplanverk. Når man velger lærebøker som skal studeres må forsker vurdere hvilke forlag man skal studere lærebøker fra, og det vil da naturligvis være gunstig å velge lærebøker fra anerkjente forlag med forfattere som har god faglig bakgrunn. Dette vil bidra til å øke dokumentanalysens autenticitet og også dokumentanalysens troverdighet.

Som beskrevet i det teoretiske rammeverket benyttes Sara Karns (2022, 2023) modell *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy* for å utrede hvordan lærebøkene fremmer historisk empati når det kommer til temaet 22. juli 2011. Analysen av lærebøkene og kodene som blir brukt for å analysere tekstene tar utgangspunkt i modellens ulike elementer. De ulike elementene er hovedkodene for analysen, og under disse hovedkodene har det blitt utarbeidet ulike underkoder for å kategorisere og systematisere innholdet. Ved å bruke modellen som grunnlag for analysen vil sammenhengen mellom historisk empati og terrorhandlingene 22. juli 2011 i lærebøker komme tydelig frem.

3.4 Valg av lærebøker

I dagens digitale samfunn er det flere norske skoler som har valgt å gå vekk fra lærebøker og i stedet bruker digitale ressurser i flere fag. Det er opp til hver enkelt skoleledelse å velge hvilke typer ressurser den enkelte skolen skal ta i bruk for å formidle kunnskap. For å finne ut av hvilke type ressurser ulike skoler i nærområdet bruker i samfunnsfag, har jeg hatt uformelle samtaler med både lærer og praksisstudenter på ulike skoler. Ved hjelp av disse samtalene har jeg funnet ut at flere skoler bruker lærebøker i planlegging og gjennomføring av undervisning, i tillegg til at enkelte også bruker digitale ressurser som et supplement. De få skolene som ikke har tilgang til lærebøker i samfunnsfag, har uttrykt et ønske om å ha muligheten til å bruke lærebøker. Lærere opplever at lærebøker og det å ha tilgang til lærebøker er en stor hjelp for både lærere og elever. Siden lærebøker fortsatt blir brukt eller ønskes å bli brukt i norske klasserom i samfunnsfag, falt valget på å analysere ulike lærebøker for 10. trinn: *Arena 10, Relevans 10 og*

Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm omfattes derfor i masteroppgavens analyse. Lærebøker for 10. trinn undersøkes siden temaet kan være sårt og utfordrende å både lære om, men også undervise om. Temaet krever en viss modenhet, og dermed er det naturlig å undersøke hvordan temaet blir behandlet i bøker for de eldste elevene i grunnskolen. I begynnelsen av masterskrivingen bladde jeg gjennom lærebøker også for 8. trinn og 9. trinn, og fant ved dette ut at temaet 22. juli 2011 blir fremstilt i liten grad på disse trinnene sammenlignet med fremstillingen i lærebøker for 10. trinn. En naturlig forklaring på dette kan være at temaet er et alvorlig tema som det kan være vanskelig å forstå og å sette seg inn i når man er yngre og antatt mindre kognitivt utviklet. I de neste avsnittene blir hver enkelt lærebok presentert kort. Avsnittene inneholder også begrunnelse for hvorfor disse lærebøkene ble valgt ut til å besvare problemstillingen.

3.4.1 Arena 10

Arena 10 samfunnsfag er et norsk læreverk for samfunnsfag fra forlaget Aschehoug (Hellerud, Erdal, Johansen, Westersjø, 2021). Aschehoug er et av Norges ledende forlag innenfor blant annet læreverkvirksomhet. Læreboka er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen og Martin Westersjø, og disse forfatteren har selv bakgrunn fra undervisning og skolevesenet. Aschehoug har utarbeidet læreverket «Arena» for alle trinn i grunnskolen. På sine egne nettsider skriver de at dette er bøker som skal «ruste elevene til å ta kunnskapsbaserte og reflekterte valg for seg selv og samfunnet» (Aschehoug, u.å.). Læreboka er delt inn i tre deler der hver del tar for seg kjerneelementene i samfunnsfag. Læreboka som denne masteroppgaven tar for seg, er læreboka som er utarbeidet for 10.trinn, og den følger læreplanen og kompetansemålene i samfunnsfag for 8-10. trinn i dagens læreplanverk *Kunnskapsløftet 2020*. Læreverket består av grunnbok, digitalbok, digitalt læremiddel og lærerveiledning. Bakgrunnen for at denne læreboka er valgt i dokumentanalysen for denne masteroppgaven er fordi den tar for seg temaet 22. juli, den kommer fra et anerkjent forlag, i tillegg er dette en av lærebøkene som enkelte lærere i nærområdet nevnte at de brukte. En liten bemerkelse når det kommer til analysen av denne læreboka: Biblioteket hadde kun et eksemplar av denne læreboka, og det eksemplaret er på nynorsk. Derfor vil tekstutdrag og sitater som blir presentert senere fra *Arena 10* være på nynorsk.

3.4.2 Relevans 10

Relevans 10 er utgitt av forlaget Gyldendal som er et av Norges største forlag (Heidenreich & Waage, 2022). «Relevans» er Gyldendals læreverk for elever på ungdomstrinnet, og læreboka skrevet for 10. trinn er skrevet av Vibeke Heidenreich og Kristine Borggaard Waage som begge har lektorbakgrunn. Læreverket består av grunnbok, bokstøtte, skolestudie med digitalt fagrom og digital grunnbok som skal hjelpe elever med å forstå sammenhenger mellom ulike perspektiver, samt inspirere dem til å tenke selv og forstå sin egen rolle i samfunnet (Gyldendal, u.å.). Læreboka tar også for seg masteroppgavens tema, og ble også nevnt som en av lærebøkene som blir brukt i klasserom i nærområdet. Gyldendal er også et anerkjent forlag, og bøkene de gir ut blir sett på som pålitelige og troverdige.

3.4.3 Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm

Den siste læreboka som blir brukt i dokumentanalysen er *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* skrevet av Liv Bredahl, Erik Dehle, Haakon Larsen, Kristina Quintano, Christian Ranheim, Ingerid Salvesen og Solbjørg Øvretveit (Bredahl, Dehle, Larsen, Quintano, Ranheim, Salvesen, Øvretveit, 2022). Læreverket er utgitt av Cappelen Damm og består av lærebøker og læringsressurser for samfunnsfag for hele grunnskolen. Cappelen Damm skriver selv at dette er et læreverk som skal engasjere elever gjennom engasjerende tekster og bilder. Læreboka tar for seg viktige elementer fra læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*, det være seg tverrfaglige temaer, kritisk tenkning og kjerneelementer i faget. Komponenter i læreverket er grunnbok, lærerens bok, digital lærebok – unibok og digital lærebok – brettbok. Grunnen til at læreboka blir analysert i dokumentanalysen er fordi det er et anerkjent forlag som selv omtaler seg som Norges største forlag, i tillegg til at også denne læreboka blir brukt i klasserom på 10. trinn i nærområdet (Cappelen Damm, u.å.).

3.5 Validitet og reliabilitet

Som forsker må man tenke over og være bevisst på to forhold når det kommer til forskningsprosessen. Disse forholdene handler om begrensninger knyttet til forskningen og hvordan forskeren selv kan ha påvirket forskningsresultatene. Det er dette man innen forskningsfeltet betegner som validitet og reliabilitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222).

3.5.1 Oppgavens reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig forskningsprosessen har vært. Begrepet referer til hvor troverdig forskningen er utført, og er et kriterium når det kommer til alle typer former for forskning. I kvalitativ forskning dreier reliabilitet seg om å gi en detaljert, konkret og spesifikk beskrivelse av forskningsprosessen, slik at andre personer kan vurdere prosessen steg for steg. Reliabiliteten styrkes ved at man som forsker signaliserer hva som er egne tolkninger og hva som kommer fra primærkilden. Reliabilitet handler dermed om at forsker reflekterer over og presenterer sin forskningsprosess på en systematisk og detaljert måte, slik at andre forskere kan utføre samme forskning og oppnå like resultater. I tillegg handler det om hvilke relasjoner man har til det man forsker på (Thagaard, 2018, s. 188). Dersom reliabiliteten i en forskningsprosess er høy, vil resultatene samsvare fra forsker til forsker (Christoffersen & Johannessen, 2012 s.23)

For å styrke oppgavens reliabilitet vil jeg som forsker gi en detaljert presentasjon av dokumentene jeg analyserer. Analyseprosessen er beskrevet detaljert fra start til slutt slik at lesere og eventuelle andre forskere kan utføre samme forskningsprosess og få samme resultater. Selv om en detaljert prestasjon av dokumentene og analyseprosessen finner sted, er forskningen basert på mine tolkninger av hvordan 22. juli 2011 fremstilles i de utvalgte lærebøkene og hvordan dette kan bidra til å utvikle historisk empati. Det er derfor nødvendig at jeg som forsker, gir en konkret og nøyaktig beskrivelse av analyseprosessen der det tydelig kommer frem når det er mine tolkninger som presenteres, og at det er tydelig fremstilt når det blir referert direkte til tekst og utsagn fra lærebøkene og relevant teori.

3.5.2 Oppgavens validitet

I forskning bruker man validitet for å beskrive gyldigheten av tolkningene som forskeren oppnår (Thagaard, 2018, s. 189). Det handler om i hvilken grad man studerer det man faktisk skal studere (Edgren et. al, 2021, s. 16). En forskningsoppgaves validitet kan styrkes ved at forsker gir en konkret beskrivelse av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for tolkningene av data. For å styrke oppgavens validitet er det også nødvendig at man velger å bruke dokumenter som er relevante for den aktuelle problemstilling. Det er også viktig at disse dokumentene har blitt nøye vurdert slik at man er sikker på at kildene man bruker er pålitelige (Thagaard, 2018, s.189). I kvalitativ forskning er det viktig at det reflekteres over om begrepene én bruker representerer empirien, og at det er samsvar mellom begrepet slik forsker bruker det og slik det er definert i teorien. Det er viktig at begreper defineres slik at lesere er klar over

hvilke definisjoner som ligger til grunn i forskningen og drøftingen av resultater (Postholm & Jacobsen, 2018, s.229).

Denne masteroppgaven har en klar og definert problemstilling, og ut fra problemstillingen har det blitt nøye valgt ut hvilken metode som skal brukes. Dokumentanalyse er den mest relevante metoden for å svare på problemstillingen, og dokumentene som er valgt til analysen er pålitelige og troverdige dokumenter. I oppgaven er begrepene historisk empati og lærebøker relevante begreper. Det er derfor sentralt og viktig at disse begrepene er presentert i kapittelet «teoretisk rammeverk» slik at leser vet hvilken definisjon som ligger til grunn når man kommer til analyse- og drøftingskapittelet. Disse elementene er elementer som bidrar til å styrke oppgaven og forskningsprosessens validitet.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetikk er et sett med retningslinjer som er til for å vite hvordan man skal utføre forskning på en slik måte at forskningen er moralsk forsvarlig (Grønmo, 2004, s. 27). Disse retningslinjene er hensyn som en forsker må ta i sine studier. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske normer som må tas hensyn til i forskningsprosesser. Mange av disse normene retter seg mot forskningsprosesser der man har deltakere i form av personer, med hensyn som må tas i betraktning når man bruker andre mennesker i sin forskning. Selv om denne masteroppgaven ikke bruker andre mennesker for å svare på problemstillingen, men bruker lærebøker, er det likevel ulike forskningsetiske hensyn som må tas. En av retningslinjene fra NESH som er relevant for denne studien er god henvisningsetikk. Punktet handler om at man referer til andres arbeid på en god og korrekt måte noe som viser at man anerkjenner hva andre forskere har funnet ut før deg (NESH, 2023, s. 14). Dette forskningsetiske hensynet fører oss over på et annet hensyn som masteroppgaven også retter seg mot, og det er plagiat. NESH understreket at «Det er uforenelig med god vitenskapelig praksis å stjele andres arbeid og fremstille det som sitt eget.» (NESH, 2023, s. 15). For å unngå plagiat har jeg som forsker vært oppmerksom på å ikke gjengi direkte tekst uten å sitere kilden, samt forsikret meg om å henvise til direkte sitater korrekt. Her er det også viktig å parafrasere tekster med korrekt bruk av kildehenvisning (NESH, 2023, s. 15).

Siden masteroppgaven baserer seg på en dokumentanalyse betyr det at resultatene fra forskningen er basert på mine egne tolkninger. Jeg vil dermed også inkludere viktigheten av å gi en detaljert fremstilling av prosessen inn under forskningsetiske hensyn slik at andre kan gjennomføre samme prosess og få samme resultater. Dette forskningsetiske hensynet er dermed knyttet til oppgavens validitet og reliabilitet.

I dagens samfunn er det også verdt å nevne bruken av kunstig intelligens. Denne masteroppgaven er et produkt av forskning utført og beskrevet av meg som forsker. Kunstig intelligens er kun brukt for å få forståelige oversettelser av kompliserte engelske ord og tekster.

4. Analyse av lærebøkene

Denne oppgaven tar for seg hvordan terrorhandlingene 22. juli 2011 blir fremstilt i tre ulike lærebøker for 10. trinn, videre blir det studert hvordan denne fremstillingen bidrar til å utvikle historisk empati blant elever. Dette kapitlet vil dermed presentere lærebøkene tar for seg temaet 22. juli 2011. I de tilhørende underkapitlene vil jeg gi en systematisk og oversiktlig fremstilling av analysens fremgangsmåte. Det forekommer også beskrivelser av hvordan jeg har kommet frem til forskningsfunnene der ulike koder og underkoder blir presentert. I tillegg til dette blir funnene som er relevant for å besvare min problemstilling presentert.

4.1 Fremgangsmåte

Første steg i prosjektet var å finne relevante lærebøker. Lærebøkene som er analysert er *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm*, *Arena 10* og *Relevans 10*. En detaljert begrunnelse for hvorfor valget landet på disse er skrevet i metodekapitlet. Da de tre lærebøkene var plukket ut begynte kartleggingen av innhold knyttet til tematikken 22. juli 2011. Alt av innhold fra de tre ulike lærebøkene som omhandlet tematikken ble skrevet ned i hvert sitt dokument i Word. Dette ble gjort for å få et nært forhold til tekstene som senere ble analysert. Da alt av relevant innhold fra de ulike bøkene var kartlagt, fant jeg relevant teori knyttet til historisk empati. Teorien som analysen bygger på, er Karn (2023) sin modell om historisk empati som hun har utviklet ut fra Endacott og Brooks (2013) sin teori knyttet til historisk empati. Teorien er presentert i kapitlet 'teoretisk rammeverk'.

Etter at det teoretiske rammeverket var på plass, og alt av tekster knyttet til 22. juli 2011 fra lærebøkene var skrevet ned, begynte analyseringen av tekstene fra lærebøkene. For å få en strukturert og oversiktlig analyse valgte jeg å bruke analyseverktøyet F4. Dette er et digitalt analyseprogram hvor man skriver inn alt man har av tekst, og deretter organiseres teksten i koder og underkoder. Analyseprogrammet gjør at man kan analysere store mengder tekst på en oversiktlig måte. Det var mye tekst som ble analysert, og verktøyet F4 gjorde det enklere å få en oversiktlig presentasjon over innholdet i de tre lærebøkene. De tre lærebøkene ble analysert hver for seg for å få fram hvordan hver enkelt lærebok fremmer temaet. Det ble dermed utarbeidet tre ulike analyser i analyseprogrammet F4, én analyse for hver lærebok.

De ulike lærebøkene inneholder ulik mengde med tekst og bilder knyttet til temaet 22. juli 2011. I *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* dreier det seg om lag 1500 ord, i *Relevans 10* er det ca. 2200 ord knyttet til temaet, mens i *Arena 10* er det snakk om ca. 5300 ord. Dette beskrives i tabellen over resultater senere i kapittelet.

4.2 Koding

I forskningssammenheng handler koding om å dele opp teksten man analyserer med kodeord for å kategorisere og organisere innholdet (Thagaard, 2018, s. 153). For å kunne svare på om fremstillingen av terrorhandlingene 22. juli 2011 i lærebøkene bidrar til å utvikle historisk empati hos elever, er det sentralt å bruke Karn (2023) sin modell om historisk empati for å velge ut hovedkoder. Fremgangsmåten i masteroppgavens dokumentanalyse er dermed deduktiv. I en deduktiv tilnærming bruker man begreper fra teori som koder i analysen, og det er det som har blitt gjort i denne oppgaven (Thagaard, 2019, s.154). I en deduktiv tilnærming går forskeren fra teori til empiri, mens på den andre siden vil en induktiv tilnærming gå fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Dersom kodende hadde vært utarbeidet ut fra det man finner i lærebøkene, og ikke ut ifra teori, ville analysen hatt en induktiv tilnærming da denne tilnærminger går fra empiri til teori (Thagaard, 2019, s.153).

Ved å ta utgangspunkt i Karn (2023) sin modell for utarbeiding av koder vil man bedre kunne koble historisk empati sammen med innholdet av 22. juli 2011 i lærebøkene. Siden modellen og begrepet historisk empati er bredt og rommer mye, var det nødvendig å avgrense kodene. Analysen har derfor tre hovedkoder: 1) 'bevis og kontekstualisering' med underkodene 'Utøya', 'regjeringskvartalet', 'rettssaken', 'faktaoppgaver' og 'refleksjonsoppgaver', 2) 'historiske perspektiver' med underkodene 'offerfortellinger', 'Anders Behring Breivik', 'muslimer', 'politikere og kongen' og 3) 'omsorg' med underkodene 'sorg', 'rosetog' og 'refleksjonsoppgaver'. Ved å tilordne underkoder under hovedkodene, er det lettere å systematisere og få en oversikt over lærebøkens innhold med tanke på hva de ulike tekstene innenfor hovedkodene handler om. Jeg har valgt å avgrense analysen til disse tre hovedkodene og dermed utelate 'etiske vurderinger' og 'informert historisk fantasi', da jeg mener at disse tre kodene er mer relevante og viktige for tematikken for masteroppgaven og tekstene i lærebøkene.

Som nevnt i det teoretiske rammeverket handler 'etiske vurderinger' i stor grad om å vurdere om handlinger og valg fra fortiden var riktige eller gale for å finne mening i historien (Karn, 2023). Når man diskuterer og undersøker etiske vurderinger knyttet til 22. juli 2011, vil det mest sannsynlig være mer eller mindre enstemmighet om hvorfor handlingene ikke var moralsk riktig. Derfor har jeg valgt å ikke inkludere dette elementet fra Karn (2023) sin modell som en av hovedkodene for analysen. 'Informert historisk fantasi' er heller ikke inkludert som en av hovedkodene i analysen da denne delen av modellen til Karn (2023) ikke er like relevant som det andre koder er med tanke på tematikken for masteroppgaven. 'Informert historisk fantasi' handler om å bruke egen fantasi der det er mangelfulle kilder for å forstå en situasjon eller en person fra fortiden. Man bruker da egen fantasi basert på det man allerede vet for å forestille seg hva som skjedde (Karn, 2023). Lærebøkene i analyse tar alle for seg informasjon om temaet terrorhandlingene 22. juli 2011. Dersom det ikke er nok informasjon i lærebøkene, er det enkelt å finne tilleggsinformasjon på internett da det er mye informasjon om 22. juli 2011. I tillegg kan man få informasjon om hendelsene fra både primærkilder og sekundærkilder. Ut ifra dette og min egen vurdering inkluderes ikke 'informert historisk fantasi' som en egen hovedkode når det gjelder lærebøkene og tematikken som studeres i denne oppgaven. Det betyr ikke at 'etiske vurderinger' og 'informert historisk fantasi' ikke er viktige, men på grunn av oppgavens omfang var det nødvendig å utelate noe.

De tre elementene som da står igjen i Karn (2023) sin modell er 'bevis og kontekstualisering', 'historiske perspektiver' og 'omsorg', og det er disse som danner grunnlaget for kodingen i analysen. I de neste avsnittene blir de tre hovedkodene og deres underkoder beskrevet kort. Hovedkodene er beskrevet mer i detalj i kapittelet 'teoretisk rammeverk', derfor vil disse avsnittene være en kort oppsummering.

4.2.1 Kode nummer 1: Bevis og kontekstualisering

Den første hovedkoden er 'bevis og kontekstualisering' som retter seg mot bakgrunnskunnskap lærebøkene presenterer i forbindelse med tematikken 22. juli 2011. Hovedkoden handler om hvordan lærebøkene formidler det som skjedde og hvordan de presenterer menneskene som opplevde terroren på en slik måte som gjør det mulig å sette seg inn i konteksten av hva som skjedde denne dagen. Dette er et viktig element innenfor historisk empati da det gjør det mulig å forstå hendelsene som fant sted denne dagen og menneskene som var til stedet da det skjedde, noe som er viktig for å unngå feilaktige tolkninger av fortiden (Karn, 2023). Inn under denne

koden undersøkes det hvordan forfatteren av lærebøkene fremstiller viktige forhold knyttet til angrepene, slik som informasjon om hvor angrepene fant sted og rettssaken i ettertid av angrepene, samt relevante fakta- og refleksjonsoppgaver.

Underkode 1: Utøya

Den første underkoden som er utarbeidet under 'bevis og kontekstualisering' er 'Utøya'. Et av terrorangrepene 22. juli 2011 fant sted på Utøya, og det er ikke til å unnlate og formidle dette gjennom lærebøkene. Både tekst og bilder som handler om Utøya er plassert under denne underkoden. Underkoden er svært viktig i og med at det er et såpass sentralt element når det kommer til terroren som rammet Norge denne dagen. Ved å ha Utøya som en underkode, vil man få et godt innblikk i hvordan lærebøkene fremmer bevis knyttet til Utøya og det som skjedde her. Ved å få kunnskap om Utøya vil det også være lettere for elevene å sette seg inn i konteksten til de som var der den dagen.

Underkode 2: Regjeringskvartalet

En annen sentral underkode er 'regjeringskvartalet'. Regjeringskvartalet var også en av stedene som gjerningsmannen angrep 22. juli 2011. Det er derfor naturlig at lærebøkene fremstiller angrepet mot regjeringskvartalet da det spiller en sentral rolle i terroren. I denne underkoden plasseres tekst og bilder som omhandler regjeringskvartalet. For at elevene skal forstå og også kunne sette seg inn i konteksten rundt 22. juli 2011, er det av avgjørende betydning at lærebøkene tar opp begge stedene angrepet fant sted.

Underkode 3: Rettssak

Under hovedkoden 'bevis og kontekstualisering' har jeg valgt å ha 'rettssak' som en underkode. Rettssaken omtales i lærebøkene og er en sentral hendelse fra tiden etter terrorangrepene. Underkoden er viktig fordi dersom lærebøkene formidler rettssaken og utspill fra rettssaken, samt hvilken dom gjerningspersonen fikk, bidrar det til å formidle alvorlighetsgraden av terrorhandlingene og viktig bakgrunnsinformasjon blant elevene. Noe som igjen kan bidra til å øke elevenes forståelse for hendelsen og hvordan hendelsen påvirket menneskene som opplevde 22. juli 2011.

Underkode 4: Faktaoppgaver

Jeg har også valgt å ha ‘faktaoppgaver’ som en av underkodene når det kommer til hovedkoden ‘bevis og kontekstualisering’. Dette har jeg valgt da jeg av erfaring vet at lærebøker ofte har oppgaver fortløpende gjennom kapitler, i tillegg til at de ofte har kapitteloppgaver på slutten av et kapittel. Inn under denne koden plasseres oppgaver som handler om å gjenfortelle det som har blitt formidlet i løpet av kapittelet. Det kan være oppgaver som «hva skjedde på Utøya?», «hvem var det gjerningspersonen angrep?» og lignende. Slike oppgaver skal elevene svare på for å vise at de har forstått konteksten og det kapitelet formidler. Dette er konkrete oppgaver som viser elevens forståelse for hendelsen.

Underkode 5: Refleksjonsoppgaver

Under ‘bevis og kontekstualisering’ finner man også underkoden ‘refleksjonsoppgaver’. Dette er oppgaver i løpet av kapitelet som tilhører bevis og kontekstualisering, som ikke er faktaoppgaver. Her er oppgaver som krever refleksjon rundt terroren, gjerningsmannen og årsaker plassert. Eksempler på slike refleksjonsoppgaver er blant annet «Hvordan kan samfunnet forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?» som er en av oppgavene i læreboka *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* (Bredahl et. al, 2022, s. 248). Et annet er «Hva er galt med å beskyldte muslimer for angrepet 22. juli?» fra læreboka *Relevans 10* og «Korleis kan vi skape eit samfunn der vi respekterer kvarandre sjølv om vi har ulike meningar?» fra læreboka *Arena 10* (Heidenreich & Waage, 2022, s. 222; Hellerud et. al., 2021, s. 99).

4.2.2 Kode nummer 2: Historiske perspektiver

Historiske perspektiver handler som nevnt i det teoretiske rammeverket om å forstå mennesker fra fortiden. I denne konteksten dreier det seg om sentrale mennesker både under og etter terrorangrepene sine tanker, følelser og handlinger. Ved å undersøke og få innsikt i ulike perspektiver fra mennesker som opplevde terrorhandlingene 22. juli 2011, vil det øke sjansen for å få en dypere forståelse for menneskene og selve hendelsen, og dermed vil det bidra til utviklingen av historisk empati noe hovedkoden tar utgangspunkt i (Karn, 2023). Analysen undersøker hvordan lærebøkene fremmer ulike perspektiver fra terroren 22. juli 2011, slik som gjerningsmannen, ofre, politikere og kongen, og muslimer. Jeg har valgt å inkludere taler og utsagn fra politikere og kongen, samt muslimer som opplevde trusler i etterkant av angrepene. Grunnen til at jeg inkluderer dette som historiske perspektiver er fordi masteroppgaven undersøker lærebøker som er skrevet for et par år siden, men i et historisk perspektiv fra den tiden. Altså lærebøkene er skrevet for dagens samfunn, men bruker taler og utsagn fra sentrale

personer fra den historiske hendelsen for å formidle hva samfunnet og viktige aktører fra samfunnet på denne tiden mente om situasjonen.

Underkode 1: Anders Behring Breivik

Under hovedkoden ‘historiske perspektiv’ finner man underkoden ‘Anders Behring Breivik’ som er gjerningsmannen bak terrorangrepene i regjeringskvartalet og på Utøya. Når man analyserer lærebøker hvor man ser på hvordan de fremstiller 22. juli 2011, må man ta med gjerningspersonens perspektiv i analysen. Som nevnt tidligere så handler ikke dette om å rettfærdiggjøre hans handlinger, og det handler heller ikke om å identifisere seg med gjerningspersonen, men om å forstå hvordan og hvorfor han gjennomførte terrorhandlingene. Det er viktig å inkludere gjerningspersonens perspektiv i analysen da det vil gi en indikator på hvordan lærebøkene fremstiller personen bak terroren. Dette er igjen viktig for å forstå faktorene som ligger bak terroren, samtidig som at det er viktig for få en helhetlig forståelse for hendelsen (Karn, 2023). Kunnskap om hans perspektiv vil føre til at elevene får en mer helhetlig forståelse for terrorhendelsene og forståelse for sentrale personer fra hendelsene, noe som igjen bidrar til å øke elevenes utvikling av historisk empati. I denne underkoden er alt av tekst fra lærebøkene som handler hvorfor Anders Behring Breivik gjorde som han gjorde plassert. Ved å undersøke hvordan lærebøkene fremstiller hans perspektiv, vil man få et innsyn i om forfatterne av lærebøkene klarer å fremme ulike sentrale perspektiver fra hendelsen, noe som igjen viser hvordan lærebøkene kan fremme historisk empati.

Underkode 2: Offerfortellinger

Et annet viktig historisk perspektiv som er sentralt å undersøke om lærebøkene fremmer er offerfortellinger. ‘Offerfortellinger’ er således den andre underkoden for hovedkoden ‘historiske perspektiver’. For at elevene skal kunne få en dypere forståelse for hendelsen, og hvordan dette påvirket de som ble berørt, er det sentralt at lærebøkene inkluderer offerfortellinger. I denne sammenheng handler offerfortellinger om personer som opplevde terroren. Dersom lærebøkene fremstiller slike perspektiver, vil det være lettere for elever å forstå hva personer tenkte og følte i den konkrete situasjonen. Ved kanskje å kunne identifisere seg med fortellingene til jevnaldrende personer som var på Utøya vil det kunne bidra til utviklingen av empati, historisk empati og forståelse for historien.

Underkode 3: Politikere og kongen

Jeg har også valgt å ha ‘politikere og kongen’ som en underkode i denne kategorien. Man kan argumentere for at spesielt taler er skrevet svært politisk og at det ikke nødvendigvis er et perspektiv, men samtidig er dette meninger og ord som viktige personer i Norge fremmet i tiden etter terrorhandlingene. Slike sentrale taler og utsagn er knyttet til den historiske konteksten og hvordan viktige personer omtalte og handlet i tiden etter terroren. Derfor har jeg valgt å ha ‘politikere og kongen’ som en underkode hvor slike taler og utsagn fra lærebøkene er plassert.

Underkode 4: Muslimer

‘Muslimer’ er den siste underkoden under hovedkoden ‘historiske perspektiv’. Perspektivet er på lik linje med de andre perspektivene sentralt å ta med i analysen da de tre lærebøkene har rettet søkelys mot dette. Ved å inkludere ‘muslimer’ som et av de historiske perspektivene fra 22. juli 2011 får man økt innsikt i hvordan lærebøkene fremmer ulike sider fra terrorhendelsen slik at elevene får forståelse for hvordan ulike personer opplevde terrorhendelsen. Underkoden er valgt som et av de historiske perspektivene ettersom at flere muslimer opplevde å få trusler og var redde i tiden rett etter terroren før man visste hvem gjerningsmannen var, og slike perspektiver fremstilles i de ulike lærebøkene. Under denne koden er alt av tekst knyttet til muslimer og hvordan mennesker med ulik bakgrunn opplevde timene rett etter terroren plassert.

4.2.3 Kode nummer 3: Omsorg

Den siste hovedkoden i analysen er ‘omsorg’. Hovedkoden ‘omsorg’ har hovedsakelig fokus på omsorg for menneskene som ble berørt av 22. juli 2011 og hvordan samfunnet viste omsorg og sørget. Koden handler også om å ha forståelse og anerkjenne det som har skjedd, samt ønske å rette opp i urettferdighet der mennesker har blitt undertrykt eller opplevd urettferdighet. Dersom lærebøkene klarer å fremme dette gjennom temaet 22. juli 2011 vil det være større muligheter for å utvikle omsorgsfulle samfunnsborgere som er sentral del av å utvikle historisk empati (Karn, 2023; Barton & Levstik, 2004, s. 229-240).

Underkode 1: Sorg

Første underkoden under hovedkoden ‘omsorg’ er ‘sorg’. I denne underkoden er alt av tekst som handler om å sørge, savne og minnes over de som døde under angrepet plassert, slik som sitater og utsagn som har blitt kjente for hvordan mennesker håndterte sorgen. ‘Sorg’ har blitt valgt som en underkode i og med at lærebøkene inneholder tekster om hvordan mennesker og

samfunnet opplevde disse angrepene. Slike temaer kan utvikle medfølelse og empati hos elever og det er dermed interessant å se på hvor mye dette vektlegges i lærebøkene.

Underkode 2: Rosetog

En annen underkode jeg har valgt å legge til under denne koden er ‘rosetog’. Mennesker i hele Norge samlet seg og gikk i rosetog etter 22. juli 2011 for å vise støtte og solidaritet, og for å samle seg som samfunn. Det er naturlig at lærebøkene beskriver og fremstiller rosetog på en eller annen måte i kapitlene som omhandler 22. juli 2011. Dermed er det også sentralt å inkludere dette som en underkode. Alt av tekst og bilder som omhandler rosetog og rosehav er plassert i denne underkoden.

Underkode 3: Refleksjonsoppgaver

Den siste underkoden er ‘refleksjonsoppgaver’. Som nevnt tidligere er det normalt at lærebøker inkluderer ulike former for oppgaver fortløpende i kapitler og på slutten av kapitler. Refleksjonsoppgaver krever at man undersøker og reflekterer over ulike sider, følelser og handlinger knyttet til terroren. I denne underkoden er refleksjonsoppgaver knyttet til sorg, ulike budskap, følelser og å minnes de døde plassert.

4.2.4 Kode nummer 4: Diverse

Når man analyserer tekst etter ulike koder vil det alltid være funn i tekstene som ikke passer inn under noen av kodene. Slik er det også i analysen for denne masteroppgaven. Enkelte av lærebøkene inneholder tekst knyttet til 22. juli 2011, som verken passer inn under hovedkodene eller underkodene. For å unngå å unnlate noe som helst fra lærebøkene, har jeg derfor valgt å inkludere en fjerde kode som er kalt ‘diverse’. Her er alt av tekst som ikke tilhører noen av de andre kodene blitt plassert.

4.3 Trender

Å analysere data handler om å se etter ulike mønster og skape en mening og forståelse for det som utpeker seg. Ved å lese gjennom dataen flere ganger og få et nært forhold til datamaterialet vil man i løpet av prosessen legge merke til viktige detaljer i datamaterialet (Leavy, 2020, s. 881). Når man har samlet inn de nødvendige kvalitative dataene og gjennomført første del av analysen begynner man å se etter ‘patterns’ som Leavy kaller det, men som jeg har valgt å kalle

trender. Dette handler om å undersøke hva som går igjen i datamaterialet der man ser etter likheter og mønster i dataene man har samlet inn. Her ser man da etter om det er enkelte temaer som tar større plass enn andre temaer, hvor stor plass de ulike temaene har i lærebøkene, hvor stor plass de ulike kodene har i lærebøkene, og om det er enkelte elementer som peker seg spesielt ut i flere av lærebøkene (Leavy, 2020, s. 881).

I tabellen under gis det en oversikt over hvor stor plass de tre ulike kodene har fått i de tre ulike lærebøkene og det beskrives i stikkordsform. Enkelte steder brukes ord som «mest tekst» og «minst tekst», og dette refererer til hvor stor plass den enkelte underkoden har fått i læreboka i forhold til de andre underkodene. Senere i kapittelet blir resultatene som fremstilles i tabellen under beskrevet i større og mer detaljert omfang. Masteroppgaven har også et vedlegg etter litteraturlisten som inneholder hele dokumentanalysen.

Koder Lærebøker	Bevis og kontekstualisering	Historiske perspektiv	Omsorg	Diverse
<i>Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm</i> Læreboka med minst fokus på 22. juli 2011. Temaet utgjør ca. 1500 ord.	Kort og lite detaljert oppsummering av hendelsesforløpet på Utøya. Kort og lite detaljerte beskrivelser av hendelsesforløpet i Regjeringskvartalet. Anders Behring Breiviks dom fra rettssaken. En faktaoppgave. En refleksjonsoppgave med fire underspørsmål.	Ingen offerfortellinger. Et avsnitt knyttet til muslimske anklager. Fokus på høyreekstremisme knyttet til Anders Behring Breiviks perspektiv. Tale og utsagn fra kongen, Jens Stoltenberg og Hadia Tajik.	Mest tekst og bilder om rosetog, fem elementer knyttet til underkoden. Tre elementer knyttet til sorg. Fire refleksjonsoppgaver.	Ingen
<i>Relevans 10</i> Læreboka med nest mest fokus på 22. juli 2011.	Detaljerte beskrivelser av hendelsesforløpet på Utøya, drepte og viktige steder.	Ingen offerfortellinger	Rosetog og sorg utgjør ca. like mye av hovedkoden. Fire refleksjonsoppgaver	En setning om sjokket Norge følte på da landet ble rammet av terror.

<p>temaet utgjør ca. 2200 ord.</p>	<p>Detaljert beskrivelse av hendelsesforløpet i regjeringskvartalet, antall drepte og skadde.</p> <p>Kort forklart Breiviks dom.</p> <p>Tre faktaoppgaver.</p> <p>To refleksjonsoppgaver.</p>	<p>Fire avsnitt knyttet til muslimske anklager.</p> <p>Mye fokus på høyreekstremisme og Breiviks hat mot Arbeiderpartiet.</p> <p>En setning fra Jens Stoltenberg.</p>	<p>der en av dem har tre underoppgaver.</p>	
<p>Arena 10 Læreboka med mest fokus på 22. juli 2011. Temaet utgjør ca. 5300 ord.</p>	<p>Svært stort fokus på Utøya. Hendelsesforløpet fra Breivik satt seg i bilen til han ble tatt, stedfesta tidspunkt, bilde av øya med stedspunkter, Utøya etter terroren.</p> <p>Detaljerte beskrivelser hva som skjedde i regjeringskvartalet.</p> <p>Utdrag fra Breiviks dom.</p> <p>Tre faktaoppgaver med underoppgaver.</p> <p>Seks refleksjonsspørsmål.</p>	<p>Følger ei jente som var på Utøya fra hun kommer dit til tiden etter angrepet. Introduseres for flere av ofrene. Stort fokus på offerfortellinger.</p> <p>En setning om muslimske anklager.</p> <p>Fokus på mulige årsaker for Anders Behring Breiviks handlinger.</p> <p>Tre utsagn fra Jens Stoltenberg, ett fra Eskild Pedersen (lederen i AUF i 2011).</p>	<p>Mest tekst knyttet til sorg. Tre avsnitt, et bilde med tilhørende bildetekst, to korte setninger.</p> <p>Minst tekst knyttet til rosetog. Et bilde med tilhørende bildetekst, en kort setning.</p> <p>En refleksjonsoppgave med tre underoppgaver.</p>	<p>To tekstutdrag. 1. angrep på demokratiet, 2. AUF og andre ungdomsparti.</p>

Tabell nr. 1. Resultater av analysene over 22. juli 2011 i lærebøker.

4.3.1 22. juli 2011 – Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm

I læreboka *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* er temaet 22. juli 2011 inkludert i kapittel seks som er kalt «ekstremisme og terrorisme» (Bredahl et. al, 2022, s. 206-249). Kapittelet tar for seg temaer knyttet til ekstremisme, konspirasjonsteorier, assasinere, nazister og 11. september. De to terroraksjonene som rammet Norge i 2011 har fått stor plass i kapittelet, og det er dette

kapittelet retter størst fokus mot. Læreboka inneholder ca. 1500 som kan knyttes til terrorangrepene 22. juli 2011.

Bevis og kontekstualisering

Gjennom analysen av denne læreboka ser man at forfatterne beskriver hendelsene som skjedde både i regjeringskvartalet og på Utøya i korte trekk. Læreboka går ikke i dybden på hva som skjedde, og når det kommer til faktakunnskapene som blir presentert så holdes det på overflaten. Det som skjedde i regjeringskvartalet, blir beskrevet slik: «Fredag 22. juli 2011 ble Norge rammet av terror. Først eksploderte en bombe utenfor regjeringskvartalet i Oslo. Åtte mennesker døde, mange ble alvorlig skadd, og hele området så ut som en krigssone.», med andre ord svært kortfattet (Bredahl et. al, 2022, s. 222). Læreboka tar for seg hendelsen på Utøya i noe større grad enn hva den gjør med tanke på bomben i regjeringskvartalet, i og med at det er litt mer skildringer fra hendelsen på Utøya. Likevel er også disse skildringene korte uten at forfatterne går i dybden. Gjennom læreboka får man informasjon om hva som skjedde på øya når ungdommene fikk høre om bomben i Oslo, og man får vite at gjerningsmannen var kledd ut som en politimann som begynte å skyte når han ankom øya. Man får også et lite innblikk i hvor og hvordan ungdommene gjemte seg og flyktet fra øya. Læreboka inkluderer også et lite avsnitt om hvor lang tid det tok før Anders Behring Breivik ble pågrepet, samt hvor mange han rakk å ta livet av på Utøya. Enkelte av tekstene fra læreboka faller inn under både underkategorien «regjeringskvartalet» og «Utøya». Dette er tekster som omhandler hvor mange som døde totalt, hvordan Oslo var og hvordan det norske samfunn var i sjokk (Bredahl et. al, 2022, kap. 6).

Når det gjelder rettsaken til Anders Behring Breivik, så blir denne kun beskrevet med et lite avsnitt som informerer om hvilken straff han fikk. Læreboka skriver følgende om rettsaken: «Terroristen fikk tildelt en forsvarer og ble stilt for retten. Det virket uklart om han ville bli dømt til fengsel eller erklært utilregnelig. Rettssaken endte med lovens strengeste straff, 21 års forvaring.» (Bredahl et. al, 2022, s. 224).

Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm inkluderer tre ulike faktaoppgaver som er knyttet til hovedkoden 'bevis og kontekstualisering'. Den ene av disse oppgavene handler om å gjenfortelle det som skjedde på Utøya og i regjeringskvartalet. Den andre oppgaven handler om å forstå og gjenfortelle det Kongen sier i sin tale, mens den tredje oppgaven handler om radikaliserings. I oppgaven som omhandler radikaliserings skal elevene velge seg en person som

har blitt radikalisert, og de skal lage en presentasjon om denne personen. Her nevnes Anders Behring Breivik som et eksempel, men også Philip Manshaus¹, noe som betyr at elevene kan velge å ikke la denne oppgaven handle om 22. juli 2011 (Bredahl et. al, 2022, kap. 6). Læreboka inkluderer også en refleksjonsoppgave som kan knyttes til hovedkoden ‘bevis og kontekstualisering’. Refleksjonsoppgaven tar også for seg radikalisering, og her må elevene reflektere rundt forebygging av radikalisering, hvordan mennesker kan bli radikalisert og hvordan radikalisering er en trussel mot demokratiet (Bredahl et. al, 2022, s. 248).

Omsorg

Når det kommer til hovedkoden ‘omsorg’ ser man at læreboka har en nokså lik fordeling av tekster, oppgaver og bilder knyttet til de tre underkodene. Læreboka retter mye oppmerksomhet mot rosetog og rosehav, og analysen viser at det er flere bilder og tekster som knyttes til denne underkoden. Underkoden ‘sorg’ er også representert, og her har læreboka et bilde av regjeringskvartalet rett etter angrepet, og et bilde av minnesmerke på Utøya med tilhørende bildetekster som beskriver bildene. I tillegg er Helle Gannestad sitt verdenskjente twitterinnlegg inkludert: «Dagen etter det grusomme terrorangrepet på Utøya i 2011 skrev den unge AUF-eren Helle Gannestad på Twitter: *Når en mann kan vise så mye hat, tenk hvor mye kjærighet vi kan skape sammen.*» (Bredahl et. al, 2022, s. 246). Dette er et sitat som ble verdenskjent etter angrepet og blitt et symbol på hvordan Norge taklet sorgen som terroren medførte i etterkant. Forfatterne av læreboka har også utarbeidet fem ulike refleksjonsoppgaver knyttet til omsorg. Disse oppgavene er plassert fortløpende gjennom hele kapitlet. Oppgavene omhandler budskap fra kongens tale, refleksjon rundt Jens Stoltenberg sin tale, spørsmål knyttet til muslimske anklager og følelser rundt dette, samt et spørsmål om hvordan det norske samfunnet har endret seg etter terroren (Bredahl et. al, 2022, kap. 6).

Historiske perspektiver

Det er flere historiske perspektiver som blir presentert i læreboka fra Cappelen Damm, likevel er det et sentralt perspektiv som ikke fremstilles en eneste gang og det er perspektiver fra ofre som var til stedet og opplevde terroren. Under underkoden ‘offerfortellinger’ er det dermed ingen tekster eller bilder fra læreboka som er plassert. Perspektivet til gjerningsmannen Anders Behring Breivik er presentert til en viss grad, og det som formidles om hans perspektiv er

¹ 21 år gammel gutt som i 2019 drepte sin adoptivsøster og utførte et terrorangrep mot moskeen Al-Noor i Bærum (Uleberg, Acharki, de Brito Jonassen, Lykke, Haugen, Stoltze, 2024).

knyttet til høyreekstremisme, tanker om mennesker som er mindre verdt og ensomhet. Læreboka skriver blant annet at «22. juli-terroristen brukte også mye tid på nettet og fulgte høyreekstreme blogger tett.», «Han framsto som en ensom ulv, men var tydelig inspirert av høyreekstreme nettverk.» og «Etter massakrene viste han ingen tegn til anger. Tvert imot: Han beklaget under rettssaken at han ikke hadde rukket å drepe fler.» (Bredahl et. al, 2022, s. 219, 222, 224). I tillegg kommer det fram at Anders Behring Breivik var misfornøyd med samfunnet og menneskene i samfunnet, og at han mente at enkelte i samfunnet var mindre verdt enn andre. Læreboka inkluderer også et avsnitt om hva mennesker med utenlandsk bakgrunn opplevde i tiden etter terrorren, noe som faller inn under underkoden ‘muslimer’ (Bredahl et. al, 2022, s. 224). Når det kommer til kongens og politikeres perspektiver er kongens tale presentert. Hele hans tale til folket fra minnesmarkeringen 2. august 2011 er skrevet ned i læreboka med et tilhørende bilde av kongen da han holder talen. I tillegg til kongens tale er også et budskap fra daværende statsminister Jens Stoltenberg presentert. Budskapet fra Stoltenberg handler om at terrorren og frykten ikke skal få ødelegge Norge og det norske demokratiet. Også et sitat fra Hadia Tajik fra tiden etter terrorren om hva som definerer Norge er inkludert (Bredahl et. al, 2022, kap. 6).

4.3.2 22. juli 2011 – Relevans 10

I læreboka *Relevans 10* finner man temaet 22. juli 2011 under kapittel sju med navn «Å forandre verden med vold» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 198-229). Kapitlet presenterer ulike temaer som er naturlig å ta opp når man lærer om 22. juli 2011, det være seg ulike former for ekstremisme, ulike former for terrorisme, og kjente terroraksjoner. Likevel er det terroraksjonene i Oslo og på Utøya kapitlet retter hovedfokus mot. Læreboka har ca. 2200 ord som omhandler tematikken rundt 22. juli 2011.

Bevis og kontekstualisering

Flere av elementene fra læreboka viser at mye av teksten som faller inn under hovedkoden ‘bevis og kontekstualisering’ hører til både underkoden ‘Utøya’ og underkoden ‘regjeringskvartalet. Tekstene som faller inn under begge disse underkodene er blant annet: «22. juli 2011 ble 77 mennesker drept i en terroraksjon som rammet regjeringskontorene i Oslo og en politisk sommerleir for ungdommer på Utøya», «I de fleste tilfeller er det land med krig og uro som rammes av terrorisme. Mange i Norge ble derfor sjokkert da Norge i 2011 ble åsted for en stor terroraksjon.» og «Terroraksjonen 22. juli 2011, mot regjeringskvartalet i Oslo og

sommerleiren til Arbeiderpartiets ungdom på Utøya, er eksempler på høyreekstrem terrorisme.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 199 & 212). Læreboka har en detaljert beskrivelse av hendelsesforløpet i regjeringskvartalet fra Anders Behring Breivik parkerte bilen med bomben, til han kjører vekk og bomben eksploderer. Læreboka skildrer også hvordan regjeringskvartalet så ut da bomben eksploderte, samt hvor mange som døde og hvor mange som ble alvorlig skadet. Det er også inkludert et bilde av regjeringskvartalet (Heidenreich & Waage, 2022, s. 216).

Når det kommer til bevis og kontekstualisering knyttet til 'Utøya' viser analysen at Utøya i større grad blir fremstilt enn hendelsen i regjeringskvartalet. Utøya blir beskrevet detaljert med tanke på hvem som var der, hvordan de bodde og hva ungdommene gjorde på sommerleiren. Også hvordan været var denne dagen blir beskrevet. Deretter er det en detaljert fremstilling av da ungdommene fikk høre om hva som hadde skjedd i Oslo, samt beskrivelser av hva som skjedde da Anders Behring Breivik ankom Utøya og frem til han drepte sine første offer. Senere i kapittelet ser man et bilde av Utøya ovenfra. På venstre side av dette bildet er det et langt avsnitt av hva som skjedde i de timene gjerningsmannen var på øya. Hvordan ungdommer prøvde å gjemme seg og også prøvde å flykte fra øya er også beskrevet. Bildet av Utøya ovenfra har 11 ulike tekstbokser som er plassert rundt om på bildet. Disse tekstboksene inneholder sentrale steder på Utøya med en liten setning som beskriver stedene, eksempler på slike tekstbokser er: «MS Thorbjørn. Ferga MS Thorbjørn går mellom Utøya og Utvika camping på fastlandet. Til Utøya kan man bare komme med båt.», «Skolestua. Skolestua inneholder soveplasser, dusj, kjøkken og forsamlingsrom.», «Kjærlighetsstien. Kjærlighetsstien er en tursti på vestsiden av øya.» og «Kafébygget. Kafébygget som vi ser på dette bildet er ikke synlig i dag. Noe av det er revet, mens deler av det er bevart og bygd inn i Hegnhuset.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 218-219). *Relevans 10* skildrer også konsekvensene AUF opplevde etter terrorangrepet på Utøya og hvordan dette har påvirket ungdomspartiet i tiden etter terrorhendelsen (Heidenreich & Waage, 2022, kap. 7).

Det er to elementer fra læreboka som knyttes til underkoden 'rettssak'. Rettssaken og dommen Anders Behring Breivik fikk er kort beskrevet. Læreboka nevner hvilken dom han fikk, samt forklarer at han mest sannsynlig kommer til å sitte i fengsel livet ut og hva en forvaringsdom er (Heidenreich & Waage, 2022, s. 222)

Når det kommer til faktaoppgaver inneholder læreboka tre av disse der to av oppgavene har tre ulike deloppgaver. En av faktaoppgavene handler om ungdomspartier og hva slike partier gjør, hvorfor noen velger å bli medlem i et sånt parti og konsekvenser av terroren i forhold til ungdomspartier. Det er også en oppgave knyttet til Utøya der elevene skal beskrive hva som skjedde der, og her skal elevene også bruke andre kilder som podcast, bok, film eller serie, får å få mer informasjon. Den siste oppgaven handler om hva 22. juli betyr i dag, og elevene skal lage en presentasjon der de forklarer hva som skjedde 22. juli 2011 tilpasset en bestemt målgruppe (Heidenreich & Waage, 2022, kap. 7).

Refleksjonsoppgavene som er knyttet til denne hovedkoden handler om hvorfor det ikke var greit å anklage muslimer for angrepene. Den andre refleksjonsoppgaven som er knyttet til hovedkoden 'bevis og kontekstualisering' har tre deloppgaver som handler om terror, avverging og ansvar knyttet til dette, samt hvorfor man ikke skal glemme det som skjedde fredag 22. juli 2011 (Heidenreich & Waage, 2022, kap. 7).

Omsorg

Relevans 10 har flere elementer som kan knyttes til hovedkoden 'omsorg' og de tilhørende underkodene. Gjennom analysen som er utført av læreboka ser man at mye av tematikken rundt omsorg omhandler rosetog, og man finner tre ulike bilder der det er enten rosetog eller rosehav som er avbildet. Forfatterne av læreboka formidler også hva disse rosetogene var et symbol på og hvorfor hele det norske samfunnet valgte å gå i rosetog. *Relevans 10* har også fire elementer som knyttes til underkoden 'sorg'. Tekst som er plassert under denne underkoden er blant annet; «Selv om det er lenge siden, har terroraksjonen satt spor. Tusenvis av mennesker i Norge lever med savnet av familie og venner som døde i terrorangrepet.» og «Mange unge mennesker og familiene deres fikk livet ødelagt. Tusenvis av mennesker opplevde at livet ble endret etter bomben i regjeringskvartalet og skytingen på Utøya.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 199 & 220). I tillegg formidles det at slike terroraksjoner fører til redsel, uro og usikkerhet. Læreboka presenterer også Helle Gannestad sin verdenskjente twittermelding. Det er fire refleksjonsoppgaver som kan knyttes til denne hovedkoden som elevene skal jobbe med fortløpende i kapittelet. Den ene oppgaven er knyttet til Helle Gannestads twittermelding og budskapet i meldingen. Det er også inkludert en refleksjonsoppgave om hvorfor 22. juli ikke må bli glemt. Man finner også en oppgave som heter «Å minnes de døde» som har tre deloppgaver der elever skal reflektere rundt de som mistet livet og minnesteder (Heidenreich

& Waage, 2022, s. 225). Den siste oppgaven handler om hva elevene mener at samfunnet bør ha lært av terrorangrepet og det som ble sagt i rettsaken (Heidenreich & Waage, 2022, kap. 7).

Historiske perspektiver

Når det kommer til hovedkoden ‘historiske perspektiver’ som er presentert i *Relevans 10*, så er de ulike perspektivene presentert i varierende grad. Det første resultatet viser at det ikke er presentert en eneste offerfortelling. Analysen viser også at perspektivene til kongen og politikere er fremstilt i liten grad. Man finner en setning som er plassert under underkoden ‘politikere og kongen’ som handler om Jens Stoltenbergs budskap om det norske demokratiet. Læreboka skriver følgende om dette: «I dagene etter 22. juli 2011 var statsminister Stoltenbergs viktigste budskap at Breivik hadde angrepet det norske demokratiet.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 221).

De to gjenstående perspektivene under hovedkoden ‘historiske perspektiver’ har fått tildelt betydelig større plass, og det er flere elementer som har blitt plassert under underkoden ‘muslimer’ og ‘Anders Behring Breivik’. Analysen viser at muslimske anklager i timene rett etter terrorhandlingene blir godt presentert. Blant annet skriver forfatterne dette: «Mange muslimer i Norge var redde 22. juli, før det ble kjent hvem gjerningsmannen var. Mange norske muslimer fryktet at terrorister med ekstreme islamistiske holdninger hadde angrepet regjeringskvartalet og Utøya - og at vanlige muslimer ville få skylden.», «Før det ble kjent hvem gjerningspersonen var, opplevde noen norske muslimer å få skylden for angrepet.» og «Også etter angrepet opplevde muslimer hets fra personer som er kritiske til innvandring. De som hetset muslimer, påstod at hvis ikke det hadde vært for muslimene i Norge, hadde ikke Breivik hatt noen å reagere på.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 222). Det er også inkludert et lite avsnitt om at selv om Breivik ble arrestert samme dag så var det flere som spekulerte i om det kunne være islamistiske terrorister innblandet, selv etter arrestasjonen av gjerningsmannen.

Anders Behring Breivik sitt perspektiv i læreboka handler i stor grad om hvorfor han valgte å utføre angrep mot Arbeiderpartiet og AUF. I tekstene som faller inn under denne underkoden presenteres det at Breivik var uenig i politikken og innvandring fordi han fryktet at de «norske verdiene» skulle forsvinne. Høyreekstremisme spiller også en sentral rolle når det kommer til hvordan gjerningsmannens perspektiv blir fremstilt i læreboka og hvordan læreboka presenterer hans motiv for handlingene han utførte (Heidenreich & Waage, 2022, kap. 7)

Diverse

I denne læreboka er det et tekstutdrag som ikke passer inn under noen av hovedkodene og underkodene, og det er: «I de fleste tilfeller er det land med krig og uro som rammes av terrorisme. Mange i Norge ble derfor sjokkert da Norge i 2011 ble åsted for en stor terroraksjon.» (Heidenreich & Waage, 2022, s. 199)

4.3.3 22. juli 2011 – Arena 10

Læreboka *Arena 10* retter et stort fokus på tematikken 22. juli 2011, og temaet inngår i to av kapitlene. 22. juli 2011 blir først introdusert i kapittel tre «folkemord og terrorisme – korleis kan det skje?» (Hellerud et. al., 2021, s. 56-83). I tillegg er lærebokas fjerde kapittel dedikert til Utøya, og har fått navnet «Utøya – den hjarteforma øya» (Hellerud et. al., 2021, s. 84-99). Læreboka fra Aschehoug er delt inn i tre hovedtemaer, og tematikken 22. juli 2011 omhandles både i kapittel tre og kapittel fire under hovedtema ‘demokrati og deltaking’. Denne læreboka har om lag 5300 ord som knyttes til tematikken rundt 22. juli 2011.

Bevis og kontekstualisering

Læreboka *Arena 10* inneholder mye tekst og bilder som knyttes til hovedkoden ‘bevis og kontekstualisering’. Forfatterne beskriver først kort men detaljert hva som skjedde i regjeringskvartalet. Det blir beskrevet at Breivik parkerte en bil med eksplosiv utenfor Høyblokka, hvem som hadde kontor der, og at Breivik forlot stedet før bomba eksploderer. Hvor mange som mista livet i angrepet i Oslo formidles også. Et bilde av regjeringskvartalet med den tilhørende bildeteksten «Da bomba gjekk av i regjeringskvartalet, var situasjonen kaotisk og uoversiktleg.» er også plassert innunder underkoden ‘regjeringskvartalet’ (Hellerud et. al., 2021, s. 76). Enkelte av tekstene fra læreboka kobles til både underkategorien ‘Utøya’ og ‘regjeringskvartalet’. Dette er tekster som handler om terroraksjoner og hvor mange som ble drept i angrepene (Hellerud et. al., 2021, kap. 3 & 4).

Deretter blir det nøye og detaljert beskrevet hva som skjer fra Anders Behring Breivik setter seg i bilen og kjører mot Utøya. Det blir også beskrevet hva Utøya er, hvorfor Utøya er viktig for Arbeiderpartiet, hvem som oppholdt seg på øya under sommerleiren, samt hvor øya ligger. Viktige kampsaker for ungdommene på Utøya blir også nevnt, og læreboka presenterer hva som skjedde da ungdommene fikk vite om bomben som eksploderte i regjeringskvartalet i Oslo.

Hendelsesforløpet blir også presentert i detalj. Læreboka inkluderer et bilde av øya ovenfra hvor det er inkludert ulike stedspunkter med tekstbokser som beskriver hva som skjedde på de ulike stedene under angrepet. Tekstboksene beskriver hva som skjedde fra gjerningsmannen ankom Utøya og begynte å skyte til han ble pågrepet av politiet (Hellerud et. al., 2021, kap. 4). Forfatterne fremstiller også ulike stedfesta tidspunkt fra politiet fra kl. 17.25 da en politimann fikk telefon om skyting på øya til kl. 18.34 da Breivik ble pågrepet. Eksempler på slike stedfesta tidspunkt er «17:25: ein polititenestemann som sit i staben i Oslo politidistrikt, får telefonen frå dottera, som er på Utøya, om skyting. Beredskapstroppen drar med det same.», «18:15: væpna tenestemenn forlèt oppmøtestaden på Storøya i retning Utøya i ein raud gummibåt. Etter kort tid får den motorstopp.» og «Ca. 18:34: Anders Behring Breivik blir på pågripen. Politiet losnar ikkje skot.» (Hellerud et. al., 2021, s. 90). Deretter blir det beskrevet hvor mange som døde, skadet, gjennomsnittsalder på de døde og hvor lenge angrepet varte. Det nevnes også at en av årsakene til at terroren tok livet av så mange kunne være mangel på beredskap og sikkerhet (Hellerud et. al., 2021, s. 77). Hva som har skjedd med Utøya i årene etter angrepet er også fremstilt, og blir presentert med bilder av ulike minnesteder slik som blant annet Lysingen, «Minnestaden Lysningen på Utøya er forma som ein metall sirkel der namn og alder på dei som mista livet på Utøya 22. juli 2011, står. Ingen namn kjem først eller sist» (Hellerud et. al., 2021, s. 96). Også Hegnhuset og hva dette symboliserer er forklart, i tillegg til at det er inkludert et avsnitt om den første sommerleiren på Utøya etter angrepet. Læreboka har også inkludert flere bilder knytta til Utøya (Hellerud et. al., 2021, kap. 4).

Arena 10 inkluderer også tekster som knyttes til underkoden 'rettssak'. Analysen viser at læreboka presenterer utdrag fra dommen Anders Behring Breivik fikk. Utdraget inneholder beskrivelser av hvem som ble drept, samt gjerningsmannens tanker og holdninger knyttet til høyreekstremisme. «Forskarar påpeikte likevel i rettssaka at tankegodset har lange historiske linjer både i Noreg og internasjonalt.» (Hellerud et. al., 2021, s. 91). Dette er også en setning som er inkludert i underkoden 'rettssak' som omhandlar det høyreekstremistiske tankegodset Breivik hadde.

Når det kommer til faktaoppgaver er det fire slike oppgaver som faller inn under denne koden. Tre av oppgavene har tilhørende deloppgaver. Den første oppgaven handler om å beskrive ulike terroristtyper og finne ut hvem av typene som passer best til Anders Behring Breivik. Deretter finner man en oppgave hvor elevene skal forklare hva som skjedde 22. juli 2011, mulige årsaker

til angrepene, forklare Eurabia-teorien², og tiltak rettet mot terrorisme. Elevene skal også jobbe med begrepet ‘politisk engasjement’, samt skrive en kort tekst om Utøya der de bruker begreper fra kapittelet. Den siste oppgaven som faller inn under ‘faktaoppgaver’ er en oppgave hvor elevene skal finne mer informasjon om Utøya og lage en presentasjon om historien, Utøya som leirsted, demokratilæring på øya og minnested (Hellerud et. al., 2021, kap. 3 & 4).

Seks av oppgavene i løpet av de to kapitlene faller inn under underkoden ‘refleksjonsoppgaver’. Den ene handler om at elevene skal diskutere rundt ulike forklaringer på hvordan disse angrepene kunne skje, mens de øvrige oppgavene handler om refleksjon og diskusjon rundt det å respektere uenigheter, grunner til at ungdommene vil tilbake til Utøya, hvordan AUF har påvirket norsk politikk og hvorfor Jens Stoltenberg mener at Utøya er et av de viktigste stedene i norsk politikk (Hellerud et. al., 2021, kap. 3 & 4).

Omsorg

Arena 10 har rettet mest søkelys på underkoden ‘sorg’ når det kommer til hovedkoden ‘omsorg’. I denne underkoden viser analysen at læreboka formidler at hele den norske befolkningen lurte på hvordan noen kunne utføre noe så grusomt. Læreboka inkluderer også en setning om verdens reaksjon på terrorhandlingene, «Terrorangrepa 22. juli 2011 sjokkerte ein heil verd med brutaliteten sin.» (Hellerud et. al., 2021, s. 92). I denne underkoden finner vi også tekst om hvordan Norge sto sammen i sorgen både i kirker og i samfunnshus, samt hvordan overlevende og etterlatte lever med traumer og sliter psykisk. Også her blir sitatet fra Helle Gannestad presentert som et symbol på hvordan Norge takla perioden etter terroren (Hellerud et. al., 2021, s. 94). Derimot har ikke læreboka et like stort fokus på rosetog, men i løpet av de aktuelle kapitlene ser man bilde av rosehavet i Oslo med tilhørende undertekst som lyder slik «I dagane etter terrorangrepet blei Oslo sentrum nærmast dekt av eit hav av blomster.» (Hellerud et. al., 2021, s. 95). Det er også en setning fra læreboka som faller inn under underkoden ‘rosetog’ og det er «Overalt i landet samla folk seg. Dei bar roser, gjekk i tog» (Hellerud et. al., 2021, s. 94). Når det kommer til underkoden ‘refleksjonsoppgaver’, er det en oppgave fra kapittel tre som faller inn under her. Denne oppgaven har tre deloppgaver og handler om tiden etter terrorangrepene hvor elever skal tolke ulike sanger, dikt og taler som ble skrevet i forbindelse med det som skjedde 22. juli 2011 (Hellerud et. al., 2021, s. 83).

² Konspirasjonsteori om at regjeringer i vesten har bestemt at muslimer skal ta kontroll over Europa (Thorsen, 2023).

Historiske perspektiver

I læreboka fra Aschehoug kommer alle de ulike historiske perspektivene fra analysen fram. Man ser at offerfortellinger fra Utøya har fått en stor plass i læreboka. Gjennom kapittelet «Utøya – den hjarteforma øya» følger vi ei jente med navn Iril som var på Utøya 22. juli 2011. Forfatterne av læreboka skildrer hvordan livet hennes var allerede før avreise til Utøya. Gjennom hennes fortelling blir man også kjent med vennene hennes som også dro på sommerleiren. Det hele starter med presentasjon av hvorfor hun valgte å reise på sommerleir. Deretter leser man om hvordan hun reagerte da hun fikk beskjed om bomben i Oslo, og hvordan hun ble trøstet og beroliget av vennene sine. Videre presenteres det hvordan Iril reagerte og hva hun og vennene hennes gjorde da de hørte skudd på øya, samt hvor hun og vennene hennes gjemte seg. Læreboka har detaljerte skildringer hvor man leser om følelsene Iril satt inne med mens terrorhandlingen pågikk. I tillegg får man detaljerte beskrivelser av vennene til Iril fra hennes perspektiv. Mot slutten av skildringene fra terroren på Utøya blir det også beskrevet hvordan hun ble redda av sivile båter, og hvordan vennene hennes ble skadet og hvem av disse som ble drept. Forfatterne beskriver og fremmer også hva Iril gjorde i ettertid av terroren, samt hvordan Norge som samfunn ga henne styrke i tiden etter. Det blir også beskrevet hva Iril synes er viktig at vi som samfunn gjør og ikke minst lærer av det som har skjedd. Mot slutten av kapittelet er det også en setning og et bilde av Iril hvor det er beskrevet hva hun gjør i dag, ti år etter terroren fant sted (Hellerud et. al., 2021, kap. 4).

Gjerningsmannen Anders Behring Breivik sitt perspektiv er også presentert i læreboka. Læreboka presenterer ulike forklaringer på hva som kan være mulige årsaker til at gjerningsmannen gjorde som han gjorde. De beskriver både barndommen hans, ungdomsåra og utfordringer han møtte på i voksenlivet. Deretter blir det beskrevet at han isolerte seg, samt at han oppsøkte høyreekstreme nettverk der han fant støtte i sine tanker. Eurabia-teorien er også beskrevet og nevnes som en av årsakene til terroren. I tillegg legges det vekt på høyreekstremisme og hans holdninger knyttet til innvandring og likestilling, og hvordan regjeringen støtta disse verdiene, noe han var uenig i (Hellerud et. al., 2021, kap. 4). Forfatterne skriver følgende om Anders Behring Breiviks motiv for sine handlinger «Terroristen meinte at det føregjekk ein borgarkrig, og at dette rettferdiggjorde drapa» (Hellerud et. al., 2021, s. 92).

Perspektivene til politikere og kongen er ikke presentert i like stor grad som offerfortellinger og gjerningsmannens perspektiv, men det er enkelte elementer og tekstutdrag fra læreboka som

faller inn under denne underkoden. Kongen er ikke presentert i det hele tatt, men daværende statsminister Jens Stoltenberg og hans budskap om hvordan ungdommer kan gjøre en forskjell og støtte demokratiet er fremmet, samt dette sitatet «Løfte i vår tid er «aldri meir 22. juli». Det sa daværende statsminister Jens Stoltenberg i ein tale like etter terrorangrepa.» (Hellerud et. al., 2021, s. 79). Læreboka har også inkludert et bilde av Jens Stoltenberg med en rose, samt et bilde av Eskil Pedersen (daværende leder i AUF) med tilhørende undertekst (Hellerud et. al., 2021, kap. 4).

Det er kun en liten setning som presenterer muslimske perspektiver, og det er denne setningen «Ein del medium melde først at ein gruppe islamistiske terroristar stod bak.» (Hellerud et. al., 2021, s. 76)

Diverse

Denne læreboka favner mye når det kommer til 22. juli 2011, og det er derfor også naturlig at enkelte av tekstene eller elementer fra tekster ikke passer inn under noen av hovedkodene eller underkodene. Analysen av læreboka avdekker to slike tekster. Den ene setningen som jeg ikke får plassert under noen av kodene er «I tillegg blei terroren også fordømt som eit angrep på det norske demokratiet, på folkevalde politikarar, tilsette i staten og alle politiske engasjerte ungdommar.» (Hellerud et. al., 2021, s. 92). Den andre teksten er et litt lengre avsnitt som ikke passer inn noen steder. Dette avsnittet finner man på side 97 i læreboka, og det handler hvordan ungdommene i AUF gjorde om knuste drømmer til håp, og hvordan det ble diskutert og reflektert rundt hvordan fremtiden til Utøya skulle bli (Hellerud et. al., 2021, s.97).

5. Drøfting og diskusjon

Så langt i oppgaven har det teoretiske rammeverket (kapittel 2), metode (kapittel 3) og dokumentanalysen (kapittel 4) av de valgte lærebøkene blitt presentert. I det kommende drøftingskapittelet vil disse tre kapitlene bli koblet sammen. Dokumentanalysens funn blir drøftet og diskutert i henhold til teori og tidligere forskning. Teorien som legger grunnlaget for drøftingen, er Sara Karn (2023) sin teori om historisk empati. I tillegg vil funnene fra forskningen til Stølen (2022) om hvilke temaer som ofte blir tatt opp i biografisk og akademisk litteratur knyttet til 22. juli 2011 og Lenz (2018) sine funn om fremtredende fortellinger knyttet til 22. juli 2011, bli drøftet opp mot funnene fra analysene av lærebøkene. De Graaf et. al (2024) sine resultater knyttet til undervisning om terrorisme og ekstremisme vil også bli koblet opp mot funnene fra dokumentanalysen. Denne delen av oppgaven vil svare på problemstillingen for masteroppgaven: *«Hvordan er 22. juli 2011 presentert i norske lærebøker for 10. trinn, og hvordan kan denne fremstillingen bidra til å utvikle historisk empati blant elevene?»*. Drøftingskapittelet er bygd opp på en slik måte der de tre hovedkodene og hvordan disse fremstilles i de ulike lærebøkene drøftes opp mot teori og tidligere forskning hver for seg. Under hver hovedkode er det avsnitt med tilhørende underoverskrifter som representerer hva avsnittene handler om, og på slutten av hvert delkapittel oppsummeres hovedfunnene. Deretter inkluderes et delkapittel som omhandler historisk empati i lærebøkene koblet opp mot Hagen (2023) sine funn knyttet til historisk empati og holocaust. Kapittelet avsluttes med et delkapittel med avsluttende kommentarer.

5.1 Bevis og kontekstualisering

I følge Karn (2023) er bevis og kontekstualisering svært viktig i utviklingen av historisk empati. Det er nødvendig med bakgrunnsinformasjon for å forstå hendelsens kontekst. Dersom bakgrunnsinformasjonen er mangelfull vil det i større grad kunne føre til etablering av presentismer (Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999; Karn, 2023). Gjennom dokumentanalysen ser man betydelige forskjeller i hver lærebok når det kommer til presentasjon av detaljerte bakgrunnskunnskaper og evnen til å sette terrorhendelsene inn i kontekst.

Bakgrunnsinformasjon

Alle tre lærebøker tar for seg bakgrunnsinformasjon om terrorangrepene i regjeringskvartalet og på Utøya og fremstiller dette på ulikt vis. I *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* mangler det detaljert og kontekstuell dyp informasjon. Eksempelvis ser man at angrepet i regjeringskvartalet og Utøya beskrives overfladisk, og forfatterne av læreboka utelater viktig informasjon fra terrorhendelsene slik som for eksempel hvordan angrepet utspilte seg (Bredahl et.al, 2022). På grunn av manglende detaljert bakgrunnsinformasjon vil det i henhold til kravene fra Karns (2023) modell, gjøre det utfordrende for elever å forstå den historiske hendelsen i et større perspektiv der man ser hendelsen i sin helhet. Når forfatterne av læreboka ikke presenterer nødvendig informasjon vil det hindre utviklingen av historisk empati, da elever ikke får informasjonen de trenger for å forstå omfanget av hendelsen. Resultatene fra læreboka *Relevans 10* og *Arena 10* viser at tilfellet er annerledes. Disse fremstiller detaljert og sentral bakgrunnsinformasjon som er nødvendig for utviklingen av historisk empati. Terrorhendelsene som fant sted denne fredagen settes i kontekst ved forfatternes detaljerte beskrivelser (Heidenreich & Waage, 2022, Hellerud et. al, 2021). Ved å formidle denne typen informasjon, imøtekommer lærebøkene forutsetningene Karn (2023) peker på som nødvendig innenfor elementet bevis og kontekstualisering i vesentlig større grad enn hvis de ikke hadde inkludert detaljert og viktig bakgrunnsinformasjon.

Et annet element som er verdt å bemerke seg når det kommer til bakgrunnsinformasjon er informasjon om media. Stølen (2022) peker på at media ofte blir behandlet i akademisk og biografisk litteratur knyttet til 22. juli 2011. Det er kun en kort delsetning om media i *Arena 10* hvor det beskrives at media raskt var på plass over Utøya (Hellerud et. al, 2021). Utover dette blir ikke media nevnt i disse lærebøkene. Stølen (2018) funn stemmer dermed ikke overens med resultatene fra min studie. Medias dekning spilte en stor rolle i etterkant av terroren, og er noe som har fått stor oppmerksomhet. Hadde det blitt inkludert ville elevene fått viktig bakgrunnskunnskap om 22. juli 2011 og tiden etter, noe som også ville vært et sentralt bidrag i utviklingen av historisk empati, da så mye bakgrunnskunnskap som mulig er viktig for å forstå hendelsen i helhet (Karn, 2023). De tre lærebøkene burde derfor beskrevet medias rolle i vesentlig større grad.

Beskrivelser av terroren på Utøya og i regjeringskvartalet

Når det kommer til beskrivelser av hendelsesforløp på Utøya og i regjeringskvartalet, viser analysen at Utøya har fått viet betydelig større grad enn regjeringskvartalet i samtlige lærebøker

(Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021; Bredahl et.al, 2022). Hver av de tre lærebøkene presenterer hendelsesforløpet fra Utøya mer detaljert og informativt enn hendelsesforløpet i regjeringskvartalet. En naturlig forklaring på at mengde informasjon fra de to terrorangrepene vektlegges ulikt, kan være at omfanget av skadde og drepte på Utøya var større, i tillegg til at gjerningsmannen bevisst angrep ungdommer. Likevel er det påfallende at terroren i Oslo ikke får samme oppmerksomhet som på Utøya i alle tre lærebøker. Ved å vie betydelig større oppmerksomhet mot det ene terrorangrepet, vil elever naturligvis få mer bakgrunnskunnskaper om det som skjedde her. Ifølge Karns (2023) påstander om at god og detaljert bakgrunnsinformasjon gjøre det lettere for elever å utvikle historisk empati, understreker dermed at elever vil utvikle historisk empati knyttet til Utøya i større grad kontra regjeringskvartalet. Selv om Utøya har fått viet mest plass, klarer forfatterne av *Relevans 10* og *Arena 10* likevel å sette terroren i regjeringskvartalet i kontekst fordi detaljerte beskrivelser fra denne hendelsen også inkluderes. Hendelsen blir beskrevet i mindre grad, men beskrivelsene i disse to lærebøkene er informative noe som bidrar til å øke elevenes muligheter til å kunne sette seg inn i hendelsen (Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Terrorhendelsen var to terrorhendelser som var utført av samme person, der angrepene var knyttet til hverandre. Det er dermed svært sentralt og gunstig i utviklingen av historisk empati at begge terrorhendelsene fra 22. juli 2011 blir satt i kontekst og beskrevet detaljert. Hvilket fører til bedre forståelse for sammenhengen mellom de to terrorangrepene, og for hele hendelsen i et større perspektiv (Karn, 2023).

I både *Arena 10* og *Relevans 10* er skildringene av terroren på Utøya virkelighetsnære, og via lærebøkene forstår man hvordan hendelsen utspilte seg fra Anders Behring Breivik ankom Utøya til han ble pågrepet. I begge lærebøkene er det et bilde av Utøya i fugleperspektiv med ulike stedspunkter. Stedspunktene som nevnes er sentrale steder som ofte kommer frem i samtaler om Utøya slik som «Kjærlighetsstien» og «Stoltenberget» (Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Dette er bilder som gir elever en visuell fremstilling av stedet terrorhendelsen utspilte seg, noe som kan øke elevens evne til å sette seg inn i situasjonen. Bildene av Utøya gir også sentral bakgrunnsinformasjon for å kunne forstå terrorens hendelsesforløp, noe som også i følge Karn (2023) er svært viktig for å øke helhetsforståelsen for den historiske hendelsen og dermed øke utviklingen av historisk empati. Slike bilder er også ifølge de Graaf et. al (2024) viktige bidrag for å skape engasjement og interesse blant elever.

Lærebøkernes fokus på Anders Behring Breiviks rettssak

Rettsaken i etterkant av terroren har fått begrenset oppmerksomhet i alle tre lærebøker, noe som avviker fra tidligere forskning utført av Stølen (2022). Stølen (2022) viser til at rettssaken ofte får stor oppmerksomhet innen biografisk og akademisk litteratur som omfatter 22. juli 2011, noe som ikke samsvarer med funnene fra analysen i min masteroppgave. Gjennom resultatene fra analysen av lærebøkene er det lite informasjon om rettssaken, og det som beskrives er hovedsakelig hvilken dom gjerningsmannen fikk (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Forfatterne velger å unnlate informasjon om de som deltok i rettssaken, forsvarere og andre viktige detaljer. Rettsaken var omfattende og involverte mange, noe som ikke kommer frem i lærebøkene. Mer detaljert bakgrunnsinformasjon om ulike sider av rettsaken ville gjort det enklere for elever å forstå alvorlighetsgraden av hendelsen. I tillegg ville de ha fått større forståelse for de involvertes perspektiver. På grunn av mangelfulle skildringer fra rettssaken, klarer ikke lærebøkene å sette rettsaken inn i kontekst, noe som kan gjøre det krevende for elever å utvikle historisk empati knyttet til hendelsen. Lærebøkene inneholder derfor ikke nok informasjon om dette forholdet ved 22. juli-terroren, og samsvarer ikke med kravene Karn (2023) stiller om nødvendig bakgrunnsinformasjon for å sette hendelser inn i kontekst for å utvikle historisk empati. Selv om ingen av lærebøkene evner å sette rettssaken inn i korrekt kontekst kan det tenkes at «sterke» elever på egenhånd klarer å sette rettssaken inn i konteksten den tilhører. Det gjelder spesielt ved bruk av lærebøkene *Arena 10* og *Relevans 10*. Disse lærebøkene beskriver selve terrorhendelsen svært detaljert, noe som gjøre at «sterkere» elever kan forstå omfanget av hendelsen, se sammenhenger og koble disse opp mot rettssaken (Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). «Svake» elever behøver derimot mer informasjon om selve rettssaken for å kunne trekke linjer og i større grad se det store bilde.

Tidligere forskning av Lenz (2018) understreker at demokratifortellingene er fremtredende fortellinger ved 22. juli 2011, og at denne type fortellingene ofte handler om Breiviks rettssak, hvor det formidles at han skulle bli dømt og behandlet ut ifra demokratiske prinsipper. Slike fortellinger er ikke beskrevet i noen av lærebøkene. Dermed samsvarer ikke funnene om demokratifortellingene med funnene fra analysene av lærebøkene. Det lærebøkene har valgt å fokusere på knyttet til denne underkoden 'rettsak' er først og fremst at Anders Behring Breivik fikk lovens strengeste straff. Noe mer enn dette kommer ikke særlig fram i lærebøkene (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021).

Lærebøkernes inkludering av fakta- og refleksjonsoppgaver knyttet til bevis og kontekstualisering

Fakta- og refleksjonsoppgavene i de tre lærebøkene varierer i omfang og i antall. Alle tre lærebøker har faktaoppgaver der elever skal gjenfortelle hva som skjedde 22. juli 2011 (Bredahl et.al, 2022; Hellerud et. al, 2021; Heidenreich & Waage, 2022). Oppgaver der elever selv skal sette ord på hva som skjedde under terrorhendelsene er sentrale i utviklingen av historisk empati, da elevene selv må sette seg inn i hendelsen og forklare hendelsens kontekst. Når det kommer til slike oppgaver i *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm*, må elevene ta i bruk andre tilleggsressurser for å kunne få optimalt utbytte av oppgaven med tanke på utviklingen av historisk empati (Bredahl et.al, 2022). Som tidligere nevnt er det i følge Karn (2023) nødvendig med tilstrekkelig bakgrunnsinformasjon for å utvikle historisk empati. Siden læreboka kun gir overfladisk informasjon om hva som skjedde denne dagen, og ikke kontekstualiserer hendelsen optimalt vil det være nyttig og nødvendig for elever å ta i bruk tilleggsressurser ved slike oppgavetyper. Tilleggsressurser kan bidra med viktig bakgrunnsinformasjon om terrorhendelsen som ikke nevnes i læreboka, og kan være et hjelpemiddel som kan øke evnen til å forstå hendelsen i et bredere perspektiv. Først når elevene har brukt nødvendige tilleggsressurser, vil de få tilstrekkelig bakgrunnsinformasjonen som er nødvendig for å svare på oppgaven og for å utvikle historisk empati (Karn, 2023). Tilfellet er ikke det samme i *Relevans 10* og *Arena 10* når det gjelder tilsvarende faktaoppgaver (Hellerud et. al, 2021; Heidenreich & Waage, 2022). Ettersom at disse lærebøkene har detaljerte skildringer og beskrivelser og i større grad setter hendelsen inn i kontekst som ifølge Karn (2023) er nødvendig, får elevene dekket kravet om bakgrunnskunnskap og informasjon som trengs for å kunne svare detaljert på oppgaven og for å utvikle historisk empati gjennom oppgavene.

Relevans 10 velger også å inkludere en faktaoppgave der det spesifikt står at elevene skal bruke andre kilder enn læreboka for å tilegne seg ny informasjon om terroren (Heidenreich & Waage, 2022). Elever får da muligheten til å sette seg inn i kunnskap om terrorhendelsen som læreboka ikke tar opp, hvilket kan bidra til å øke elevenes evne til historisk empati fordi de får dypere innsikt i temaet og tilegner seg nyttig bakgrunnskunnskap (Karn, 2023).

Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm har et stort fokus på radikaliseringsprosessen i både faktaoppgavene og i refleksjonsoppgavene. Radikaliseringsprosessen er viktig å undersøke i forhold til 22. juli 2011 da radikaliseringsprosessen er en av forklaringsmodellene for årsakene til terrorangrepene. Elever får økt forståelse for selve hendelsen, men også for gjerningsmannens perspektiv, noe som Karn (2023)

påpeker er svært viktig i utviklingen av historisk empati. Likevel er oppgavene mangelfulle. I faktaoppgaven der elever skal velge en person som har blitt radikalisert, kan de unnlate å velge Anders Behring Breivik. Dette fører til at elever som ikke velger Breivik, heller ikke vil få økende muligheter til å utvikle historisk empati knyttet til 22. juli 2011 i motsetning til elever som velger å skrive om Anders Behring Breivik. De som velger å skrive om han vil tilegne seg kunnskap knyttet til hans bakgrunn, noe som vil styrke utviklingen av historisk empati fordi de får økt forståelse for hans perspektiv (Karn, 2023). Oppgaven kan dermed skape et gap i utviklingen av historisk empati der de som velger Anders Behring Breivik vil oppnå dette i større grad enn de som ikke velger han. Dersom lærere ønsker å bruke denne oppgaven for å øke elevens muligheter for å oppnå historisk empati knyttet til 22. juli 2011, kan det derfor være nødvendig å sette føringer der elevene må skrive om Anders Behring Breivik, og ikke har muligheten til å velge en annen radikalisert person. Refleksjonsoppgaven knyttet til radikalisering er også sentral for tematikken, men her nevnes ikke 22. juli 2011 direkte (Bredahl et.al, 2022, s. 248). For at elever skal forstå at oppgaven er rettet mot 22. juli-terroren, er det viktig at læreren i undervisningen understreker dette slik at elever evner å trekke linjer mellom refleksjonsoppgaven og terrorhandlingene. Oppgaven har potensial til å bidra i utviklingen av historisk empati da den øker elevenes kompetanse omkring radikalisering og ekstremisme. Elever får økende bakgrunnskunnskaper og forståelse for konteksten og gjerningsmannens perspektiv gjennom den type oppgaver, som er aspekter Karn (2023) identifiserer som betydningsfullt i prosessen mot historisk empati. Dette er også noe de Graaf et. al (2024) peker som sentralt for å øke elevens kunnskaper for årsaker til at noen velger å utføre terrorangrep.

Relevans 10 og *Arena 10* inkluderer konkrete refleksjonsoppgaver om ulike elementer fra terrorhendelsen slik som anklager og årsaker (Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Oppgavene i *Relevans 10* hvor elever skal reflektere rundt hvorfor det var galt å beskyldte muslimer for terroren og det å ikke glemme terrorhandlingene 22. juli 2011, er oppgaver der elever må sette seg inn i muslimers og de etterlattes perspektiver for å forstå og føle med dem (Heidenreich & Waage, 2022, s. 222 & s. 225). Dette er det som Karn (2023) mener er essensen i historisk empati, nettopp det å kunne sette seg inn i perspektivene til noen som opplevde og ble berørt av den historiske hendelsen. Slike oppgaver er dermed bidragsytende for å forstå hendelsen og for å øke utviklingen av elevens historiske empati. I *Arena 10* oppfordrer refleksjonsoppgavene blant annet elevene til å gjøre betraktninger om årsaker til hvorfor terrorhendelsene fant sted og å sette terrorhandlingene inn i en større kontekst. Her listes det

opp flere mulige årsaker og en av disse er manglende beredskap (Hellerud et. al, 2021, s. 83). Manglende beredskap er også så vidt nevnt i *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* (Bredahl et.al, 2022, s. 222). Forskningsartikkelen til Lenz (2018) peker på beredskapsfortellinger som fremtredende fortellinger tilknyttet 22. juli 2011. Funnene fra hennes studie samsvarer ikke med funnene fra dokumentanalysen i denne masteroppgaven, da det kun er *Arena 10 og Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* som nevner dette, og da i svært liten grad, med kun en setning per bok (Hellerud et. al, 2021, s. 83; Bredahl et.al, 2022, s. 222). Ved å oppfordre elevene til å reflektere rundt dette som en mulig årsak, vil tilleggsressurser kunne bidra til at elevene får økt kunnskap om hvordan omfanget av terroren kunne bli så stort. Denne typen refleksjon øker elevenes bakgrunnskunnskaper, noe som ifølge Karn (2023) er avgjørende for utviklingen av historisk empati og som kommer inn under hovedkoden ‘bevis og kontekstualisering’. Manglende beredskap fikk mye oppmerksomhet i etterkant av terroren. For at elever skal forstå alvorligheten og utvikle dypere bakgrunnskunnskaper, ville det ha vært fordelaktig at alle lærebøkene i større grad beskriver forholdene rundt beredskapen 22. juli 2011, både i refleksjonsoppgavene og fortløpende i kapitlene.

Flere av refleksjonsoppgavene fra lærebøkene retter seg direkte mot Utøya og terroren som fant sted her. For at elevene skal utvikle historisk empati innenfor temaet 22. juli 2011, ville det vært fordelaktig å inkludere terroren i Oslo i refleksjonsoppgavene i større grad. Når det kommer til de ulike oppgavene blir regjeringskvartalet mindre prioritert enn Utøya, noe som er uheldig for å forstå det større bildet og hendelsen i sin helhet (Karn, 2023). Inkludering av dette ville også bidratt til økende muligheter for å forstå og se sammenhenger mellom terroren på Utøya og terroren i regjeringskvartalet.

Konklusjon bevis og kontekstualisering

Analysen viser at alle tre lærebøkene inkluderer hendelsesforløpet fra både Utøya og regjeringskvartalet, men det varierer i svært stor grad hvor detaljerte bakgrunnskunnskaper hver lærebok presenterer, og hvor godt lærebøkene klarer å sette hendelsen inn i kontekst og sammenheng (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Dette vil føre til at elever utvikler ulik forståelse og kunnskaper knyttet til det som faktisk skjedde avhengig av hvilken lærebok den enkelte skole benytter seg av. Det vil dermed også variere i hvilken grad elevene klarer å sette hendelsen inn i kontekst, noe som er viktig i utviklingen av historisk empati (Karn, 2023). Noe annet som også er gjentakende i de tre lærebøkene, som også er nødvendig at lærebøkene tar opp, er dødstallene fra Utøya og regjeringskvartalet.

Dødstallene blir presentert hver for seg, i tillegg til at totalt antall drepte blir presentert (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Dette er også viktig bakgrunnskunnskap som elevene trenger for å forstå alvorligheten, omfanget og konteksten til terrorangrepene (Karn, 2023).

Det er bemerkelsesverdig at forfatterne ikke setter rettsaken til Anders Behring Breivik inn i kontekst og unnlater viktig informasjon knyttet rettssaken i etterkant av 22. juli 2011. For elever ville det ha vært fordelaktig å få mer inngående informasjon og innsikt i rettssaken for forståelsen av hendelsen i sin helhet og utviklingen av historisk empati. For å utvikle historisk empati er det nødvendig med bakgrunnskunnskap og innsikt i ulike perspektiver, noe lærebøkene kunne inkludert i mye større grad med tanke på fremstillingen av rettssaken (Karn, 2023).

Alle tre lærebøker har også inkludert refleksjonsoppgaver og faktaoppgaver som går inn under 'bevis og kontekstualisering'. Dokumentanalysen viser at hver lærebok har faktaoppgaver der elever skal gjenfortelle og beskrive hendelsen og andre viktige elementer knyttet til 22. juli 2011 (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Oppgaver der elever må gjenfortelle, forklare og beskrive, gjør at de selv må tenke gjennom hva de har lært, og de må selv sette hendelsen inn i kontekst. For at elevene skal kunne svare på slike oppgaver, og i tillegg utvikle historisk empati må lærebøkene fremstille tilstrekkelig med bakgrunnsinformasjon, noe som tidligere er vist, ikke er tilfellet i alle lærebøkene.

5.2 Omsorg

Omsorg handler hovedsakelig om å utvikle omsorg for mennesker og hendelser fra fortiden, omsorg for at spesifikke hendelser har skjedd, omsorg for mennesker i historien som har opplevd urettferdighet eller undertrykkelse og omsorg for å endre våre oppfatninger og handlinger i lys av å undersøke fortiden (Barton og Levstik, 2004, s. 230-238; Karn, 2023). Dette elementet i historisk empati handler om å fremme solidaritet og omsorgsfulle medmennesker. Det er store variasjoner i måten lærebøkene fremmer omsorg på, der enkelte fremmer dette hovedsakelig gjennom rosetog, mens andre fremmer omsorg gjennom refleksjonsoppgaver eller etterlattes perspektiver.

Helle Gannestads twittermelding

Twittermeldingen til Helle Gannestad er beskrevet i alle tre lærebøker. Sitatet har fått plass under underkoden 'sorg'. Sitatet «Når en mann kan forårsake så mye ondt - tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» ble verdenskjent etter terroren i Norge, og alle som husker denne dagen, husker også disse ordene (Gannestad, 2011; Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Ordene har blitt et symbol på hvordan det norske samfunn taklet den tunge tiden, og hvordan troen på kjærlighet kan overvinne terror. Twittermeldingen kan vekke følelser hos elever og utvikle deres empati og omsorg for den historiske hendelsen da det er et sitat med et sterkt budskap fra en tung tid. Slik omsorg poengterer Karn (2023) er en viktig del av utviklingen av historisk empati. Sitatet til Gannestad er også et sitat som Lenz (2018) understreker er en viktig del av kjærlighetsfortellingene i etterkant at 22. juli 2011. Hun peker på at sitatet ofte gjenfortelles og er fremtredende når det kommer til denne tematikken. Hennes funn knyttet til twittermeldingen samsvarer derfor med resultatene fra analysene av lærebøkene (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021).

Lærebøkernes fremstilling av etterlatte

Et annet element som utpeker seg i lærebøkene når det gjelder underkoden 'sorg' er at kun to av tre lærebøker adresserer hvordan etterlatte og overlevende lever med savn og traumer som en konsekvens av terroren. I både *Relevans 10* og *Arena 10* får man innblikk i livene til pårørende og hvordan terroren har påvirket de som er etterlatt (Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Når elevene får innsikt i hvordan etterlattes liv har blitt påvirket av terrorhendelsene, kan det bidra til å utvikle elevenes omsorg for disse menneskene. Dette er en av formene for omsorg som går inn under historisk empati som Barton & Levstik (2004, s. 234-235) nevner i sitt arbeid, og som også Karn (2024) referer til. Det er bemerkelsesverdig at *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* ikke inkluderer disse perspektivene og fortellingene ettersom dette er viktig kunnskap å inneha for å forstå hendelsens omfang, og for å kunne sette seg inn i perspektivene til de berørte (Bredahl et.al, 2022). Mange overlevende og etterlatte har hatt problemer i ettertid med tanke på tapet av sine kjære, samt traumer over det de har opplevd, noe som er nødvendig å fremstille dersom man skal utvikle historisk empati blant elever.

Funnene til Stølen (2022) om etterlatte i biografisk og akademisk litteratur samsvarer til en viss grad med funnene fra analysen av *Relevans 10* og *Arena 10*, men lærebøkene kunne ha rettet mer oppmerksomhet på etterlatte enn det de gjør (Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Stølen (2022) sine funn passer ikke med funnene fra *Samfunnsfag 10 fra Cappelen*

Damm, siden læreboka ikke nevner de etterlatte i det hele tatt. For å utvikle historisk empati knyttet til tematikken, har dermed alle tre lærebøkene et forbedringspotensial når det kommer til å fremme slike perspektiver og fortellinger (Karn, 2023).

Rosetogs innspill i utviklingen av historisk empati

Både *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* og *Relevans 10* retter et stort fokus på rosetog gjennom tekst og bilder. Elever som benytter seg av disse lærebøkene får således innsikt og forståelse for hvordan Norges befolkning sto sammen og viste omsorg i etterkant av terrorangrepene (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022). De Graaf et. al (2024) peker på at ved å inkludere multimedia knyttet til temaet, slik som bilder, vekker engasjement hos elever. Beskrivelser av rosetog i form av både tekst og bilder er gunstige bidrag for å skape engasjement og interesse rundt temaet. Når forfatterne av lærebøkene fremmer rosetogets aspekter ved terroren får elevene kunnskap om alvorligheten av hendelsen, og hvordan befolkningen ble påvirket av det som skjedde. I tillegg får de innsikt i viktige verdier som var tydelig tilstedte i samfunnet slik som solidaritet, noe som kan bidra til å utvikle elevers solidaritetsevne. Kunnskap om rosetog og hva dette symboliserte kan bidra til å øke elevenes empati, og det kan føre til at de utvikler en slags omsorg for det som skjedde 22. juli 2011. Karn (2023) understreker at omsorg og det å utvikle omsorg for en historisk hendelse, er nødvendig med tanke på å utvikle historisk empati. Dermed er det svært sentralt at lærebøkene fremmer rosetog og hvordan befolkningen sto sammen. I *Arena 10*, inkluderes denne underkoden derimot i liten grad, noe som må antas å være uheldig med tanke på forståelse for hvorfor rosetog var et utbredt fenomen (Hellerud et. al, 2021). Ved å unnlate og fremme slike fortellinger, svekkes elevers muligheter for å utvikle empati og omsorg for hendelsen og mennesker fra hendelsen, noe som igjen hindrer utvikling av historisk empati (Karn, 2023).

Kjærlighetsfortellingene Lenz (2018) peker på som fremtredende fortellinger ved 22. juli 2011, er fortellinger som startet i det terrorangrepene var over. Man kan argumentere for at rosetog faller inn under disse fortellingene ettersom at rosetog var et fenomen som også begynte etter terrorhandlingene. Dermed ser man at funnene fra Lenz (2018) om kjærlighetsfortellinger, samsvarer med funnene fra analysene av *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* og *Relevans10* siden rosetog er synlig til stedet i disse to lærebøkene (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022). I motsetning til funnene fra *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* og *Relevans 10*, samsvarer ikke funnene i like stor grad med *Arena 10*, da forfatterne har viet begrenset med plass til dette temaet (Hellerud et. al, 2021).

Refleksjonsoppgavenes bidrag til historisk empati

Refleksjonsoppgavene knyttet til hovedkoden 'omsorg' spiller en viktig rolle for utviklingen av historisk empati. Slike oppgaver kan gi muligheter for følelsesmessig engasjement og refleksjon rundt viktige aspekter ved terrorhendelsene 22. juli 2011. I følge Karn (2023) er slike bidrag viktig for å øke elevenes forståelse for hendelsen og medfølelse for de berørte (Karn, 2023). Alle tre lærebøker inneholder oppgaver der elever skal reflektere rundt viktige budskap i sanger, taler, dikt eller sitater (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Slike oppgaver kan vekke følelser hos elever ved at de får økt forståelse for viktige budskap om ulike sider i tiden etter terroren, noe som igjen fører til økt forståelse for den historiske hendelsen og økt evne for å vise omsorg for både hendelsen og de berørte (Karn, 2023).

Relevans 10 og *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* er lærebøkene som inkluderer flest refleksjonsoppgaver. I *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* må elever reflektere rundt muslimers opplevelser i tiden etter terroren, og dermed må de sette seg inn i disse perspektivene (Bredahl et.al, 2022). Akkurat dette er det Karn (2023) nevner som kjernen i historisk empati, og det er dermed viktig og sentralt å inkludere denne type oppgaver for å bidra til utviklingen av historisk empati. Oppgaver der elever skal reflektere rundt hva man som samfunn har lært av terrorhendelsen og hvordan samfunnet har endret seg, er også oppgaver som lærebøkene tar for seg (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022). Slike refleksjonsoppgavene kan øke elevenes evne til historisk empati da det bidrar til at elever lærer å vise omsorg for urettferdighet rundt ulike sider ved terroren slik som hvem som ble rammet, samt urettferdigheten med tanke på hvordan muslimer til å begynne med ble beskyldt for å stå bak terroren. Ved at elever gjør seg sine egne betraktninger om hvem som fikk skylden rett etter terroren og oppfatninger knyttet til hvem som er terrorister kan også oppgavene føre til omsorg for å endre våre oppfatninger. Det å vise omsorg for både urettferdighet og omsorg for å endre våre oppfatninger er to av formene for omsorg som Karn (2023) og Barton og Levstik (2004, s. 233, 237-238) understreker er sentrale i utvikling av historisk empati. *Relevans 10* inkluderer også en refleksjonsoppgave som omhandler det å minnes de døde (Heidenreich & Waage, 2022). Å reflektere rundt dette kan bidra til økt omsorg for den historiske hendelsen, omsorg for personene som mistet livet, samt menneskene som opplevde å miste noen, noe som er fordelaktig med tanke på historisk empati (Barton & Levstik, 2004, s. 230, 234-235; Karn, 2023).

Muslimers perspektivers bidrag til omsorg

Et annet element som er relevant å inkludere under hovedkoden ‘omsorg’, men som også passer inn under hovedkoden ‘historiske perspektiver’ er informasjonen som kommer frem om muslimer. Muslimers perspektiver er inkludert i alle lærebøker (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Jeg velger å poengtere muslimers perspektiver også under hovedkoden ‘omsorg’ fordi lærebøkene beskrivelser av dette perspektiver og presentasjoner om hvordan muslimer ble behandlet, kan bidra til at elever lærer av fortiden. Ved å lese om slike fortellinger vil elever få en dypere forståelse for hvordan disse menneskene opplevde tiden etter terroren. Det var ikke islamister som sto bak terrorangrepene, men likevel var det muslimer som til å begynne med fikk skylden. De ble urettferdig behandlet og beskyldt for angrepene, noe elever får innsikt om gjennom lærebøkene. Ved å lese om anklager mot muslimer kan elevene forstå at dette var urettferdig og galt, noe som kan bidra til at de lærer av fortiden. Å lære av fortiden og å la våre tanker og handlinger være preget av det vi vet fra historien, er den siste formen for omsorg som Barton og Levstik (2004, s. 237-238) skriver om, og som også Karn (2023) retter oppmerksomhet mot. Lærebøkene bidrar derfor til utvikling av denne type omsorg ved å inkludere muslimers perspektiver. Fremstillingen av disse perspektivene kan også knyttes til den formen for omsorg som Barton og Levstik (2004, s. 233) skriver at handler om å ha et ønske om å rette opp i urettferdighet som har skjedd i fortiden. Ved å lese om muslimers perspektiver vil elever kunne innse at muslimer ble urettferdig behandlet, og at dette er noe de forhåpentligvis ønsker å rette opp i.

Konklusjon omsorg

Gjennom analysen av lærebøkene ser man visse trender som går igjen slik som sitatet til Helle Gannestad, men også at lærebøkene vier oppmerksomhet og retter fokus på ulike aspekter ved 22. juli terroren knyttet til hovedkoden ‘omsorg’. Selv om enkelte av lærebøkene inkluderer etterlatte, kunne alle tre i større grad inkludert slike fortellinger, samt hvordan mennesker som ble direkte og indirekte berørt av terroren har blitt påvirket av hendelsene. Dette ville ha gitt elever innsikt i viktige perspektiver og muligheten til å forstå omfanget av hendelsen i større grad, noe som er sentralt for utviklingen av historisk empati (Karn, 2023). Analysen viser at enkelte lærebøker ikke inkluderer alle relevante fortellinger, noe som synliggjør et behov for forbedring med tanke på å fremme en bredere forståelse og empati for hendelsen og de berørte.

Refleksjonsoppgaver om temaer som sorg, solidaritet og endrede oppfatninger bidrar til å utvikle elevens historiske empati og omsorgsevne. Alle tre lærebøker inkluderer

refleksjonsoppgaver, men i ulik grad. Analysen viser at lærebøkene som inkluderer refleksjonsoppgaver knyttet til refleksjon rundt samfunnets påvirkning, ulike perspektiver og de som mistet livet, fremmer historisk empati i større grad enn dersom slike oppgaver ikke er inkludert. Dette fordi disse oppgaven oppfordrer til refleksjon som utvikler ulike former for omsorg inn under historisk empati (Karn, 2023; Barton & Levstik, 2004, s. 230-238).

Samlet sett understøtter analysen at alle tre lærebøker både har styrker og svakheter knyttet til hovedkoden 'omsorg' og dens underkoder. Lærebøkene har rom for forbedring innenfor ulike elementer, dersom man som forfatter har et ønske om å fremme verdier som omsorg, solidaritet og medmenneskelighet knyttet til historisk empati gjennom temaet 22. juli 2011.

5.3 Historiske perspektiver

Hovedkoden 'historiske perspektiver' handler om å forstå hvordan og hvorfor mennesker fra fortiden har tenkt og følt som de har gjort uten at man nødvendigvis rettferdiggjør og godtar deres handlinger (Karn, 2023). Når man undersøker ulike perspektiver, bidrar kunnskapen man får til dypere forståelse for den historiske hendelsen og for mennesker fra hendelsen, og dermed muligheten til utvikling av historisk empati (Karn, 2023; Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999). Resultatene fra analysen viser at sentrale perspektiver som offerfortellinger er mangelfulle i flere av lærebøkene, og det varierer i stor grad hvor stor plass samtlige av perspektivene fra analysen har fått viet i de ulike lærebøkene.

Inkludering av offerfortellingens mulighet til utvikling i historisk empati

Læreboka *Arena 10* er den eneste læreboka som inkluderer offerfortellinger, og perspektivet til offeret Iril som opplevde terroren på Utøya, er til stedet gjennom hele kapittelet om Utøya. Fortellingene hennes er detaljerte og gir virkelighetsnære fremstillinger om hvordan det var å oppleve terrorhendelsen (Hellerud et. al, 2021). Stølen (2022) understreker at offerfortellinger ofte er sentrale fortellinger fra 22. juli 2011 i biografisk og akademisk litteratur, noe som samsvarer med resultatene av offerfortellinger fra Utøya i *Arena 10*. Derimot er det mangel på offerfortellinger fra terroren i regjeringskvartalet. Dette gjør at elever ikke får like detaljert og virkelighetsnær informasjon om hvordan det var å oppleve hendelsen i regjeringskvartalet. Historisk empati handler om å forstå perspektivet til mennesker som opplevde en spesifikk historisk hendelse, og for å forstå dette er det i henhold til Karn (2023) nødvendig å få innsikt i sentrale perspektiver. Selv om læreboka *Arena 10* ikke inkluderer offerfortellinger fra

regjeringskvartalet, er det et svært viktig bidrag at forfatterne inkluderer beskrivende og ekte fortellinger fra ei som opplevde terroren på Utøya for utviklingen av historisk empati, da dette gjør det mulig for elevene å sette seg inn i hennes perspektiv (Karn, 2023; Hellerud et. al, 2021).

Verken *Relevans 10* eller *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* inkluderer offerfortellinger fra Utøya eller regjeringskvartalet (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022). Dette svekker lærebøkens evne til å bidra i utviklingen av historisk empati hos elever. Karn (2023) understreker at historisk empati handler om å forstå hvorfor mennesker har gjort som de har gjort, og forstå deres tanker og følelser. En slik forståelse bidrar til å få en dypere forståelse og innsikt om menneskene fra den historiske hendelsen, noe som igjen vil føre til at man utvikler historisk empati (Karn, 2023). Offerfortellinger er svært sentralt når det kommer til 22. juli 2011. Ved å utelate og inkludere slike fortellinger, mister elevene muligheten til å forstå hvordan mennesker opplevde og ble berørt av terroren. Dette fører til manglende muligheter til å sette hendelsen inn i konteksten og perspektiver, noe som igjen vil gjøre det vanskelig å forstå hendelsen i sin helhet. Når lærebøkene ikke evner å presentere sentrale perspektiver vil det være større sannsynlighet for at elevene skaper egne forestillinger om hvordan mennesker opplevde terroren, og sannsynligheten for å skape presentismer øker (Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999, Karn; 2023). Ettersom historiske perspektiver er svært sentralt i utviklingen av historisk empati, er det vanskelig å argumentere for at lærebøkene som ikke fremstiller offerfortellinger, er optimale å bruke for å bidra til utvikling av historisk empati hos elever (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022).

Fremstillingen av gjerningsmannens perspektiv i utviklingen av historisk empati

Anders Behring Breiviks perspektiv er presentert i samtlige av lærebøkene. *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* presenterer Breiviks perspektiv overfladisk og kort med fokus på at han var en «ensom ulv» og hans høyreekstreme holdninger (Bredahl et al., 2022). Ved ikke å gå i dybden på Breiviks perspektiv og synspunkter, vil det kunne medføre en begrenset forståelse for hans ståsted. Dette er et svært sentralt perspektiv i utviklingen av historisk empati knyttet til terrorhendelsene 22. juli 2011. Kunnskap om hans perspektiv er viktig for å kunne forstå (men ikke akseptere) hvordan han kunne utføre terrorhandlingene. Ved å kun beskrive hans perspektiv i korte trekk, kan det føre til etablering av presentismer fordi man ikke har den kunnskapen som er nødvendig for å forstå den historiske hendelsen. Dette er svært uheldig for forståelsen av 22. juli 2011, da det kan føre til at elevene får en misoppfatning av Breiviks

perspektiv, og også en skjev presentasjon av hans tankegods og årsaker (Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999, Karn, 2023). I motsetning til *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm*, har perspektivet til gjerningsmannen fått mer fokus i *Relevans 10* og *Arena 10*. I *Relevans 10* går forfatterne dypere inn i gjerningsmannens perspektiv med tanke på hans høyreekstreme tankegods og hans politiske uenigheter knyttet til innvandring (Heidenreich & Waage, 2022). Forfatterne av *Arena 10* fremstiller gjerningsmannens perspektiv på en konkret og detaljert måte. Her får elever innsikt i hans tanker og historie noe som er svært sentralt for å forstå hans bakgrunn og årsaker for terrorhandlingene (Hellerud et. al, 2021). Breiviks perspektiv er informativt og konkret beskrevet i begge lærebøkene (Hellerud et. al, 2021; Heidenreich & Waage, 2022). Forfatterne får frem Breiviks perspektiv uten å rettferdiggjøre hans handlinger, noe ifølge Karn (2023) er viktig når det gjelder slike typer perspektiver. Likevel vil elevene gjennom disse to lærebøkene få en nøytral forståelse for hans meninger og synspunkter. Ved å presentere Breiviks høyreekstreme tankegods og hva som lå til grunn for dette, vil elevene i følge de Graaf et. al (2024) forstå hvorfor gjerningsmannen valgte å utføre terrorhandlingene, i tillegg til at det kan føre til økt mulighet til å sette terrorhendelsene inn i et større perspektiv. På bakgrunn av funnene fra studien til de Graaf et. al (2024), er det dermed svært gunstig at lærebøkene evner å formidle gjerningsmannens høyreekstreme holdninger for således å øke forståelsen for bakgrunnen for terrorhandlingene.

I *Arena 10* kommer mangfoldsfortellingene som Lenz (2018) skriver om frem gjennom beskrivelser av Anders Behring Breiviks perspektiv. Forfatterne skriver at Breivik hadde et hat mot muslimer, innvandring og multikulturalisme og han skyldte på Arbeiderpartiets politikk for det økende mangfoldet i Norge. Slike fortellinger er fortellinger som ofte kommer frem i forbindelse med 22. juli 2011. Funnet om mangfoldsfortellinger fra Lenz (2018) samsvarer dermed med funnene fra *Arena 10* (Hellerud et. al, 2021).

Som Karn (2023) også skriver, er det viktig at man får muligheten til å forstå ulike perspektiver til sentrale aktører fra den spesifikke historiske hendelsen for å forstå hendelsen i helhet. Ved å bruk både *Arena 10* og *Relevans 10*, får elever muligheten til å utvikle kunnskap om Breiviks holdninger og hvorfor han valgte å utføre de to terrorangrepene ettersom at beskrivelsene av hans perspektiv er detaljerte og ikke overfladiske. Når elever får innsikt i dette, vil elevene også kunne sette seg inn i hans perspektiv og få kunnskap om faktorer som ligger bak handlingene hans, og hvorfor han hadde høyreekstreme holdninger (Karn, 2023).

Muslimers perspektiv i utviklingen av historisk empati

Perspektivene til muslimer er også til stede i de ulike lærebøkene, men i varierende grad. I *Arena 10* har disse perspektivene fått svært lite oppmerksomhet, mens både *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* fremstiller muslimers opplevelse av terroren med skildringer fra hva de opplevde i etterkant av terroren (Hellerud et. al, 2021; Heidenreich & Waage, 2022; Bredahl et al., 2022). Gjennom slike skildringer får elever innsikt i frykten og hatet disse menneskene opplevde i tiden etter terrorangrepene. Innsikt i hva muslimer opplevde og følelsene de satt med, kan gjøre det mulig at elever selv klarer å sette seg inn i deres sko, og forstå deres perspektiv, noe som er et viktig bidrag i utviklingen av historisk empati (Karn, 2023). Man kan argumentere for at mangfoldsfortellingene som Lenz (2018) peker på som fremtredende rundt tematikken 22. juli 2011, er representert i lærebøkene ved at de inkluderer perspektivene til muslimer. Dette er fortellinger som handler om å inkludere alle i det norske «viet». Det norske «viet» blir ikke nevnt direkte i denne sammenheng, men man kan likevel argumentere for at dette er fortellinger som blir presentert gjennom fremstillinger av hvordan muslimer opplevde hat og rasisme.

I motsetning til *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* fremstiller *Arena 10* muslimers perspektiver i liten grad (Hellerud et. al, 2021). Dette fører til at elever får begrenset forståelse for denne gruppen mennesker som opplevde hets og trusler i tiden etter terrorhendelsene. En større og mer omfattende beskrivelse av muslimers perspektiver ville derfor ha vært fordelaktig for å styrke forståelsen og utviklingen av historisk empati hos elevene (Karn, 2023).

Historisk empati gjennom sentrale aktører som representerte Norge

Når det kommer til perspektivene til kongen og politikere er også dette noe som blir vektlagt i ulik grad i de tre lærebøkene. Enkelte av lærebøkene inkluderer taler, sitater og budskap fra både kongen, statsminister og andre sentrale politikere, mens andre kun har valgt å inkludere budskap fra daværende statsminister. Resultatene viser at både *Arena 10* og *Relevans 10* i liten grad tar for seg politikere og konges perspektiv, mens *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* fremstiller dette i større omfang (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Som Karn (2023) peker på, er det viktig å få kunnskap og innsikt i så mange perspektiver som mulig, da dette øker sannsynligheten for utvikling av historisk empati. Derfor hadde det vært fordelaktig å inkludere flere perspektiver knyttet til underkoden 'politikere og kongen', spesielt i *Arena 10* og *Relevans 10* (Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al,

2021). Slike perspektiver gir innsikt i hva sentrale mennesker som representerte Norge på denne tiden, tenkte og følte om terrorhandlingene, noe som ville vært hensiktsmessig for elever å få kunnskap om med tanke på helhetsforståelse for terroren og dens omfang.

Det som er felles for de tre lærebøkene er at alle har rettet fokus mot Jens Stoltenbergs budskap om det norske demokratiet (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Demokratifortellinger er noe Lenz (2018) peker på at er fremtredende fortellinger knyttet til 22. juli 2011. Disse fortellingene kommer tydelig frem i alle lærebøkene gjennom sitater og budskap fra politikere, men også gjennom perspektivet til Iril, når det fremstilles at hun er svært opptatt av å verne om det norske demokratiet. Man ser dermed at funnene fra denne dokumentanalysen, samsvarer med funnene til Lenz (2018) knyttet til demokratifortellinger.

Lenz (2018) peker også på at mangfoldsfortellingene er fremtredende fortellinger knyttet til 22. juli 2011, og at disse ofte handler om det norske «viet». Dette kommer frem i læreboka *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* gjennom kongens tale hvor det blir beskrevet hva som binder det flerkulturelle Norge sammen (Bredahl et.al, 202, s. 220). Ved å inkludere kongens budskap om det flerkulturelle samfunnet, mener jeg at læreboka inkluderer mangfoldsfortellingene. Dette gir elevene en forståelse for at det å inkludere alle mennesker i det norske samfunn var et viktig budskap og en viktig del av kongens perspektiv i etterkant av terroren.

Konklusjon historiske perspektiver

Samlet sett viser resultatene fra analysen at de tre lærebøkene vektlegger historiske perspektiver i svært ulik grad. To av tre lærebøker inkluderer ikke offerfortellinger i det hele tatt, mens den tredje læreboka retter svært mye oppmerksomhet på akkurat dette (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Historisk empati handler om akkurat det å kunne sette seg inn i viktige perspektiver fra den historiske hendelsen, og dermed er det svært sentralt å fremstille offerfortellinger i tematikken knyttet til 22. juli 2011 (Karn, 2023). Dermed er det bemerkelsesverdig med tanke på utvikling av historisk empati at ikke alle lærebøkene fremmer perspektiver fra de som opplevde terrorangrepene.

Perspektivet til Anders Behring Breivik er et perspektiv som fremstilles i alle lærebøkene, men det er varierende hvor mye oppmerksomhet dette perspektivet får. Det som er fremtredende i de tre lærebøkene er fokuset på høyreekstremisme. Dette kommer tydelig frem som en av bakgrunnsfaktorene, noe som er sentralt og viktig å formidle i og med at dette er det som utløste

hans angrep (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Forfatterne av lærebøker klarer å få frem Anders Behring Breiviks perspektiv på en måte som ikke rettfærdiggjør hans holdninger og handlinger, men som gir elever forståelse for hva som ligger til grunn for at han valgte å utføre terroren både i regjeringskvartalet og på Utøya (Karn, 2023).

Det er ulike fremstillinger og varierende fokus på både muslimers perspektiver, mens også kongen og politikere i de tre lærebøkene (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Man kan argumentere for at disse perspektivene ikke er de viktigste perspektivene fra hendelsen, men at både perspektiver fra ofre og gjerningsmannen er viktigere. Likevel er politikere og kongens, og muslimers perspektiver sentrale og viktige å få innsikt og kunnskap om. I følge Karn (2023) er det nødvendig å få innsikt i så mange perspektiver som mulig for å utvikle historisk empati. Man får da økende forståelse for den historiske hendelsen som helhet. Disse perspektivene er derfor sentrale med tanke på å få bakgrunnskunnskap og innsikt i viktige sider ved 22. juli 2011.

Totalt sett ser man at alle lærebøkene har forbedringspotensial når det kommer til hovedkoden 'historiske perspektiver'. De tre lærebøkene har individuelle mangler knyttet til noen perspektiver, og dette bør tas i betraktning dersom man ønsker å bruke temaet 22. juli 2011 for å utvikle elevers historiske empati (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021; Karn, 2023).

5.4 Konklusjon: 22. juli 2011 og historisk empati i lærebøker

I dette delkapittelet blir de mest sentrale funnene knyttet til hvordan lærebøkene fremmer historisk empati gjennom tematikken 22. juli 2011 presentert og diskutert, og drøftet opp mot Hagen (2023) sin forskning på historisk empati knyttet til holocaust.

Ingen av de tre analyserte lærebøkene nevner historisk empati direkte. Det var heller ikke forventet i forkant av analysene, men gjennom drøfting av resultatene fra dokumentanalysen ser man at historisk empati er til stede gjennom ulike elementer og i ulik grad i hver lærebok (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Det varierer i ulik grad hvor godt lærebøkene fremmer historisk empati. Det er viktig å bemerke seg at det å måle historisk empati ikke nødvendigvis er mulig, men man kan argumentere for hvorfor man tenker

at enkelte lærebøker fremmer dette i større grad enn andre. Når man gjennomfører en kvalitativ dokumentanalyse, vil funnene være basert på en subjektiv tolkning av dataene, noe som kan ha innflytelse på resultatene.

Et sentralt funn fra *Relevans 10* er at forfatterne beskriver terrorhendelsene på Utøya og i regjeringsskvartalet svært detaljert (Heidenreich & Waage, 2022). Dette gir elevene nødvendig bakgrunnskunnskap om hendelsene, i tillegg til at de får en forståelse for konteksten rundt terroren. Videre bidrar presentasjonen av Anders Behring Breivik sitt perspektiv til å øke elevenes kunnskap om hvorfor terrorangrepene ble utført. Detaljerte beskrivelser og innsikt i gjerningsmannens perspektiv bidrar med viktig informasjon for å få et helhetlig bilde av 22. juli-terroren, og det er sentrale elementer som bidrar i utviklingen av historisk empati (Karn, 2023). Likevel peker analysen av læreboka på fravær av offerfortellinger. Dette er en stor svakhet ettersom at slike fortellinger er svært viktige for å forstå perspektivene til de som opplevde terroren. Ved ikke å formidle slike fortellinger, er det vanskelig å argumentere for at læreboka evner å utvikle historisk empati optimalt siden innsikt i offerfortellinger er essensielt for å kunne sette seg inn sentrale perspektiver. Hagen (2023) skriver i sin forskningsartikkel at elevene han undersøkte ikke utviklet historisk empati knyttet til holocaust fordi de manglet kontekst. Funnene fra *Relevans 10* samsvarer til en viss grad med funnene fra Hagen (2023) sin forskning. Elevene får bakgrunnsinformasjonen de trenger for å forstå hendelsen og for å kunne klare å sette den i kontekst, men mangler muligheten til å kunne forstå og sette seg inn i viktige perspektiver, og dermed vil ikke læreboka fungere optimalt i utviklingen av historisk empati (Heidenreich & Waage, 2022; Karn, 2023)

På samme måte som Hagen (2023) viser til mangel på å sette holocaust inn i kontekst og for å utvikle historisk empati knyttet til holocaust, viser analysen av *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* at 22. juli 2011 blir behandlet overfladisk (Bredahl et.al, 2022). Denne læreboka evner ikke å fremme detaljert og viktig bakgrunnsinformasjon om terrorangrepene, i tillegg til at læreboka mangler viktige perspektiver som er nødvendige for å utvikle historisk empati. Derfor samsvarer funnene til Hagen (2023) med funnene fra analysen av *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* (Bredahl et.al, 2022). Som Karn (2023) understreker, er det nødvendig med tilstrekkelig bakgrunnsinformasjon for å gjøre det mulig å kunne sette seg inn i den historiske hendelsen og for å forstå sentrale perspektiver. Begge disse elementene har store mangler i læreboka, og dermed ses ikke læreboka på som en lærebok som fremmer historisk empati på en hensiktsmessig måte knyttet til 22. juli 2011.

Analysen av læreboka *Arena 10* viser en mer helhetlig fremstilling av 22. juli 2011. Denne læreboka presenterer terrorhendelsene svært grundig, og forfatterne har et stort fokus på de viktigste perspektivene som offerfortellinger og Anders Behring Breivik (Hellerud et. al, 2021). Detaljert bakgrunnsinformasjon er viktig for å sette hendelsen inn i kontekst, og dette får forfatterne av læreboka til på en god måte. Samtidig er også inkludering av perspektiver viktig for å gjøre det mulig for elever å evne og forstå hva personene følte, tenke og hvorfor de gjorde som de gjorde (Karn, 2023). Sentrale perspektiver er også noe læreboka fremmer. På grunn av inkludering av disse elementene, bekrefter det behovet for tilstrekkelig kontekst og inkludering av viktige perspektiver for å utvikle historisk empati, noe som passer godt med Hagens (2023) funn der manglende kontekst ikke fører til historisk empati. Selv om enkelte av underkodene fra analysen er mindre til stede i *Arena 10*, er de mest sentrale elementene knyttet til historisk empati godt representert, det være seg detaljert bakgrunnskunnskap og viktige perspektiver, og dermed vil denne læreboka kunne bidra til utvikling av historisk empati knyttet til 22. juli 2011.

Konklusjonen av funnene tyder dermed på at for å ha en vellykket undervisning der elever utvikler historisk empati knyttet til terroren 22. juli 2011, må lærebøkene inkludere mer enn kun fakta. For å utvikle historisk empati er det nødvendig å inkludere sentrale perspektiver. Dette evner *Arena 10* å gjøre, mens *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* og *Relevans 10*, mangler viktige elementer som offerfortellinger (Bredahl et.al, 2022; Heidenreich & Waage, 2022; Hellerud et. al, 2021). Derfor vil det være nødvendig for lærere å ta i å bruke også andre læringsressurser i undervisning om 22. juli 2011 for å sikre elevenes muligheter for å utvikle historisk empati.

5.5 Avsluttende kommentarer

I drøftingskapittelet har jeg drøftet de ulike lærebøkene opp mot Sara Karn (2023) sin modell *Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy*. Gjennom masteroppgavens drøftingskapittel ser man tydelig at det er store forskjeller når det kommer til hvordan 22. juli 2011 blir presentert i de tre utvalgte lærebøkene, og det er tydelige forskjeller på hvordan de ulike hovedkodene og de tilhørende underkodene kommer frem. I og med at det er store og tydelige forskjeller på hvordan tematikken blir presentert, fører det også til store forskjeller når det kommer til lærebøkens evne til å utvikle historisk empati blant elever knyttet til temaet 22. juli 2011. Mens enkelte av lærebøkene har svært gode og detaljerte forklaringer, er ikke dette fokus i andre lærebøker. Det varierer også i hvilken grad de ulike perspektivene kommer frem.

Noen vier mye plass til politikere og kongen, mens andre har viet mer plass til offerfortellinger. Slike forskjeller i vektleggingen av de ulike elementene har innvirkning på hvordan lærebøkene kan bidra til utviklingen av historisk empati.

Som nevnt tidligere er ikke dette en ren komparativ studie. Hovedformålet er ikke å sammenligne de ulike lærebøkene, men heller belyse hvordan de hver for seg presenterer temaet 22. juli 2011, og om hver enkelt lærebok fremmer utviklingen av historisk empati hos elever gjennom det aktuelle teamet. Likevel er det ikke til å unnlate å se forskjeller og likheter mellom de ulike lærebøkene, og gjennom analysen og drøftingen ser man klare forskjeller på hvordan tematikken belyses i lærebøker fra de ulike forlagene. Alle de tre ulike lærebøkene har elementer som bidrar til utviklingen av historisk empati, og som drøftingskapittelet også viser, er det sterkere elementer og argumenter for at enkelte av de fremmer historisk empati ved 22. juli 2011 i større grad enn andre. Det som viser seg er at lærebøkene som vier stor plass til tematikken, også fremmer historisk empati i størst grad. Jo mer plass forfatterne vier til temaet, jo flere og mer detaljerte skildringer blir presentert, noe som igjen gjør at elever har flere muligheter til å utvikle historisk empati.

6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan norske lærebøker for 10.trinn i samfunnsfag presenterer 22. juli 2011, og hvordan fremstillingen av dette kan bidra til å utvikle historisk empati blant elever. Problemstillingen som dermed har vært utgangspunktet for masteroppgaven er «*Hvordan presenterer norske lærebøker for 10.trinn 22. juli 2011, og hvordan kan denne fremstillingen bidra til utviklingen av historisk empati?*». Formålet med studien var å etablere bevissthet rundt dette temaet da både terrorhandlingene 22. juli 2011 og historisk empati er to begreper som står sentralt i gjeldende fagplan for samfunnsfag. For å kunne svare på problemstillingen har jeg utført en dokumentanalyse av tre gjeldende læreverker i samfunnsfag for 10. trinn, *Arena 10*, *Relevans 10* og *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm*. Sara Karn (2023) sin modell om historisk empati har blitt brukt som grunnlag for kodene som er brukt i dokumentanalysen, og uten denne modellen kunne man ikke utført analysen slik som den har blitt utført.

Gjennom dokumentanalysen ble det tydelig at det var klare forskjeller mellom de tre ulike lærebøkene med tanke på fremstillingen av 22. juli 2011, men det var også enkelte elementer som gjentok seg i samtlige av dem. Fagplanen sier ingenting om hvor mye kunnskap elever skal få om temaet 22. juli 2011, og det er dermed ingen retningslinjer for forfattere når det kommer til hvor mye plass dette teamet skal få i læreverker. Dette er noe som også er tydelig da det er et stort sprang mellom lærebøkene og plassen de har viet til tematikken.

De tre lærebøkene tar alle for seg de ulike hovedkodene i dokumentanalysen, men enkelte av lærebøkene mangler viktige underkoder slik som offerfortellinger. Det er også ulikt hvordan de ulike lærebøkene vektlegger forskjellige elementer knyttet til 22. juli 2011. I *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm* viser resultatene at forfatterne vier mye plass til rosetog, og ingen plass til offerfortellinger. Det er også generelt lite detaljert informasjon om terrorhendelsene, og elever får kun den informasjonen som helt nødvendig trengs for å forstå hendelsen. På grunn av manglende informasjon og mangler når det kommer til nødvendige perspektiver, mener jeg at det vil være vanskelig for elever å utvikle historisk empati gjennom tematikken 22. juli 2011 ved bruk av denne læreboka. I læreboka *Relevans 10* vies det mye plass til å presentere nøye og detaljerte faktakunnskaper knyttet til bevis og kontekstualisering. Også denne læreboka mangler offerfortellinger noe som gjør det vanskelig å argumentere for at lærebokas fremstilling av 22. juli 2011 er optimal i utviklingen av elevens historiske empati. *Arena 10* har viet mye

plass til tematikken, det er gode forklaringer og skildringer, offerfortellinger er svært godt representert, men de har lite tekst knyttet til muslimer og rosetog. Likevel mener jeg at denne læreboka fremmer historisk empati på en svært god måte når det kommer til 22. juli 2011. Dette fordi forfatterne setter hendelsen svært godt inn i kontekst. Elever går ikke glipp av viktig bakgrunnsinformasjon, og viktigst av alt, offerfortellinger er synlig til stedet. Resultatene fra denne studien tyder dermed på at elever på 10. trinn i norske skoler får kunnskaper om i temaet 22. juli 2011 i ulik grad ut ifra hvilket læreverk den enkelte skole bruker, noe som igjen fører til ulik utvikling av historisk empati.

Elever har ulike måter de lærer best på, og lærere har ulike måter de velger å legge opp undervisning på. Denne masteroppgaven viser at disse tre norske lærebøkene fremmer 22. juli 2011 og også historisk empati på ulikt vis. Ut ifra funnene som er gjort, kan denne studien gi lærere og skoleledelser innsikt i hvordan tre norske lærebøkene for 10.trinn behandler tematikken 22. juli 2011, og hvordan forfattere har tatt hensyn til historisk empati knyttet til dette. Ved å få økt innsikt i dette, kan det bidra til å hjelpe skoleledere å velge læreverket de mener er gunstig å bruke ut ifra hvordan de vil at skolen skal undervise om 22. juli 2011. Lærebøkene varierende fokus rundt tematikken vil naturligvis påvirke hva elever lærer, og det kan være gunstig å ta dette i betraktning når man velger læreverk.

Denne oppgaven har kun tatt for seg tre av de norske læreverkene, og kun fysiske lærebøker. Jeg her dermed sannsynligvis gått glipp av andre fremstillinger av teamet, i og med at andre læreverk kan tenkes å presentere 22. juli 2011 og koblingen til historisk empati på en annen måte. Ut ifra variasjonene i de undersøkte lærebøkene, er det naturlig å tro at det også vil være flere variasjoner i andre læreverk.

Veien videre

For videre forskning på temaet, kan det være aktuelt å undersøke flere norske læreverk og også digitale ressurser, da dette vil få frem et større utvalg og også gi større innsikt. Det kan være aktuelt å undersøke om det som er gjentakende i lærebøkene fra denne studien, også er gjentakende i digitale ressurser, samt andre lærebøker, og hvilke andre fremstillinger som eventuelt kommer frem. Det kan også være interessant å undersøke hvordan læreverk fra andre land presenterer lignende hendelser, og hvordan disse kobles til historisk empati, kontra hvordan de norske lærebøkene gjør det. Et annet forskningsarbeid som ville ha vært interessant og undersøkt med utgangspunkt i denne masteroppgaven, er hvordan lærere underviser i dette

temaet ved hjelp av lærebøker, og hva elever sitter igjen med etter endt undervisning. Det vil da være aktuelt å undersøke om lærere kun bruker lærebok, eller om de også bruker andre tilleggsressurser, og om elevene forstår tematikken, og evner å utvikle historisk empati.

Litteraturliste

- Aschehoug. (u.å.). *Samfunnsfag Arena 8-10*. Hentet 4. januar 2024 fra <https://skole.aschehoug.no/ungdomsskole/samfunnsfag>
- Bangstad, T. R. (2017). Nærvær og presentisme: om synet på fortiden i nyere historietid. *Tidsskrift for kulturforskning: Tfk*, 16(2).
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (3.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Bredahl, L., Dehle, E., Larsen, H., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2022). *Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm: Grunnbok* (Bokmål). Cappelen Damm.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39(2), 166–202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and “Canada: A people’s history”. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039–1063. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2931>
- Cappelen Damm. (u.å.). *Samfunnsfag 8-10 fra Cappelen Damm*. Hentet 4. januar 2024 fra <https://utdanning.cappelendamm.no/verk/samfunnsfag-8-10-fra-cappelen-damm-153457?omtale>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Davison, M. (2017). Teaching about the First World War today: Historical empathy and participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economic Education*, 16(3), 148–156. <https://doi.org/10.1177/2047173417736906>
- Det Europeiske Wergelandsenteret. (u.å.). *Råd og vurderinger for lærere*. Hentet 24. april 2024 fra <https://22juli-ressurser.no/laeringsressurser/>

- De Graaf, B., Sterkenburg, N., Dijkstra, J., & Glas, T. (2024). Discussing Terrorism in the Classroom – Adopting an Empathizing and Historical Perspective: A Research Note. *Studies in Conflict & Terrorism*, 47(1), 98–114. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1080/1057610X.2023.2229088>
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb. *Social Studies (Philadelphia, Pa: 1934)*, 91(4), 159–169. <https://doi.org/10.1080/00377990009602461>
- Edgren, H., Nordberg, K.H. & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–47. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41–58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Foster, S. J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18–24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Forskrift til Opplæringslova. (2006). *Elevenes rett til læremiddel på ønska skriftspråk*. (FOR-2024-04-09-722). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_21#KAPITTEL_21
- Gannestad, H., (2011, 07.23). «Når en mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» [Tweet].
- Gilje, N. (2019) *Hermeneutikk som metode – en historisk introduksjon*. Samlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Gyldendal. (u.å.). *Relevans: samfunnsfag 8-10 – utforskende samfunnsfag*. Hentet 4. januar 2024 fra <https://www.gyldendal.no/artikler/relevans-laer-gjennom-utforskende-tenkning/>
- Hagen, F. S. (2023). Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. *Acta Didactica Norden*, 17(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8950>
- Heidenreich, V. & Waage, K.B. (2022). *Relevans 10: samfunnsfag for ungdomstrinnet: Grunnbok* (Bokmål). Gyldendal.
- Hellerud, S.V., Erdal, S.F., Johnsen, I.M & Westersjø, M. (2021). *Arena 10: grunnbok, samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Nynorsk). Aschehoug.
- Karn, S. (2023). Historical Empathy: A Cognitive-Affective Theory for History Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 46(1), 80-110. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning: Tfk*, 17(1).
- Leavy, P. (2020). *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (2. utg.). Oxford University Press, Incorporated
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Rantala, J., Manninen, M., & Berg, M. van den. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: Assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323–345. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092>
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie*. Universitetsforlaget.
- Stølen, T. (2022). Terror og opplysning: Danning til medborgerskap etter 22. juli. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3411>
- Svartdal, F & Blystad, M.H. (2022, 4. oktober). *Empati*. Store norske leksikon. <https://snl.no/empati>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Thorsen, D.E. (2023, 25. august). *Eurabia*. Store norske leksikon. <https://snl.no/Eurabia>
- Traagstad, A. (2011). Sympati og empati sett ifra et brukerperspektiv. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 8(3), 249–256. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2011-03-08>
- Uleberg, I., Acharki, F., de Brito Jonassen, A., Lykke, E., Haugen, V. & Stoltze, K. (2024, 18. mars). *Manshaus-saken gjenåpnes – hevder han tar avstand fra tidligere holdninger*. Norsk rikskringkasting (NRK). <https://www.nrk.no/stor-oslo/manshaus-saken-gjenapnes-1.16806453>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Utdanningsforbundet. (2014). *Ludvigsen-utvalgets delinnstilling om elevenes læring i fremtidens skole*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/ludvigsen-utvalgets-delinnstilling-om-elevenes-laring-i-fremtidens-skole/>

22. juli-senteret. (u.å.-a). *Tidslinje*. 22. juli-senteret. Hentet 22. august 2023 fra <https://www.22julisenteret.no/tidslinje>

22. juli-senteret. (u.å.-b). *Terrorangrepet 22. juli 2011*. 22. juli-senteret. Hentet 22. august 2023 fra <https://www.22julisenteret.no>

Vedlegg

Samfunnsfag 10 fra Cappelen Damm – Bredahl, Dehle, Larsen, Quintano, Ranheim, Salvesen & Øvretveit

Hovedkode: Omsorg

Underkode 1: refleksjonsoppgaver

- Oppgave til Kongen sin tale: «Hva synes du er det viktigste. Budskapet i talen?» s. 220
- Oppgave til tekst om Jens Stoltenbergs tale: «Hva tror du Jens Stoltenberg mente med «dere skal ikke få ødelegge vårt demokrati?» s. 223
- Oppgave til tekst om muslimske anklager: «Hvorfor tror du menneskene som kom for å hjelpe, ble møtt med trusler, vold og hatefulle ytringer?» s. 225
- Oppgave til tekst om muslimske anklager: «Hva får denne informasjonen deg til å føle og til å tenke på?» s. 225
- «På hvilken måte tror du at det norske samfunnet har endret seg siden terrorhandlingene i 2011?» s. 246

Underkode 2: rosetog

- Bilde av rosetog/rosehav s.206
- «I dagene som fulgte, gikk hundretusener i tog gjennom Norges byer med roser høyt hevet. Det ble markert ett minutt stillhet i alle nordiske land samtidig, og i Oslo sentrum holdt kronprins Haakon Magnus tale for 200 000 frammøtte. Terroristen hadde angrepet med våpen, men i dagene som fulgte, svarte Norges befolkning med roser og sang.» s. 222
- «I Norge har vi ikke vært vant til å leve med daglig terrorfrykt. Det var ingen selvfølge at vi skulle reagere med rosetog og blomsterhav. Men siden terrorister gjerne har som sitt fremste mål å skape uro og redsel, valgte landet å gi en sterk og klar beskjed tilbake.» s.223
- «Vi ville være alt annet enn det terrorisme var. Og derfor gjorde vi det motsatte av å splitte: Vi samlet oss.» s.223
- Bildet av rosetog. Tekst under bildet: «I dagene etter 22. juli 2011 samlet hundretusener av nordmenn seg i gatene over hele landet. Folk gikk i rosetog til ære for samhold og demokratiet.» s. 223

Underkode 3 – sorg

- Bilde av regjeringskvartalet med mennesker som er skadet, mennesker som hjelper til og blod.s.227: «Ingenting virker mer meningsløst enn et terrorangrep, bortsett fra i hodene til forrykte terrorister. Her fra Regjeringskvartalet 22. juli 2011». s.226-227
- Bilde av minnesmerke for de unge som ble drept på Utøya i 2011. «Minnesmerke for de som ble drept på Utøya i 2011 er satt opp over hele Norge. Dette ligger ved Utvika camping.» s.246

- «Dagen etter det grusomme terrorangrepet på Utøya i 2011 skrev den unge AUF-eren Helle Gannestad på Twitter: *Når en mann kan vise så mye hat, tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen.*» s. 246

Hovedkode: Historiske perspektiver

Underkode 1– offerfortellinger

- Ingenting

Underkode 2 – muslimer

- «En kvinne med kongolesisk bakgrunn som løp til for å hjelpe, ble møtt med rasistiske tilrop. En mann fra Algerie ble truet med kniv. En kvinne med hijab og små barn ble truet. En mann fra Iran ble sparket. En kvinne med somalisk bakgrunn ble banket opp. Tre melaninrike gutter ble kastet stein på. Alt dette kan forklares med de samme to ordene: *fremmedfrykt* og *rasisme.*» s. 224

Underkode 3: Anders Behring Breivik

- «Philip Manshaus endte raskt opp som en ensom ulv. Det samme gjorde 22. juli terroristen Anders Behring Breivik. Begge var alene om å utføre terrorhandlingene sine. Noe av det som drev dem, var et sinne overfor samfunnet og menneskene rundt dem.» s. 218
- «22. juli-terroristen brukte også mye tid på nettet og fulgte høyreekstreme blogger tett.» s. 219
- «Han framsto som en ensom ulv, men var tydelig inspirert av høyreekstreme nettverk.» s.222
- «Etter massakrene viste han ingen tegn til anger. Tvert imot: Han ble beklaget under rettssaken at han ikke hadde rukket å drepe fler.» s.224
- «Nettopp ideen om at noen mennesker er mer verdt enn andre, eller at en religion eller et levesett er mer riktig enn andre, er selve grobunnen for rasisme og ekstremisme. - som i neste omgang kan ende i grusomme handlinger.» s. 246

Underkode 4 – politikere og kongen

- «Kjære alle sammen. Nå er nesten alle ord brukt opp. De siste fire ukene har vært tunge for oss alle. Men nettopp da er det godt å kunne være sammen. Mine tanker har vært spesielt hos dere som var direkte berørt av terroren, og dere som har mistet noen dere var glade i. Etter slike traumatiske hendelser kan det ta lang tid å bygge seg opp igjen. I denne tiden er det viktig å huske på at sorgen har mange uttrykk, og det må være rom for dem alle. Følelse av skyld og angst, raseri og tomhet. Vi fortsetter å sørge sammen. Jeg holder fast ved troen på at friheten er sterkere enn frykten. Jeg holder fast ved troen på et åpent norsk demokrati og samfunnsliv. Og jeg holder fast ved troen på våre muligheter til å leve fritt og trygt i vårt eget land. Tragedien har minnet oss om det grunnleggende som binder oss alle sammen i vårt flerkulturelle og

mangfoldige samfunn.» (Fra Kongens tale ved den nasjonale minnesmarkeringen for 22.juli 2011, 2.august 2011). s. 220

- «Den samme kvelden som terroren rammet landet, sa daværende statsminister Jens Stoltenberg under en pressekonferanse: «Jeg har et budskap til de som angrep oss. Og til de som står bak. Det er et budskap fra hele Norge: dere skal ikke få ødelegge oss. Dere skal ikke få ødelegge vårt demokrati og vårt engasjement for en bedre verden.» s. 223
- «Det er ikke han som sto bak angrepene, som definerer Norge. Det er det vi - som dannet blomsterhavet i Oslo få dager etterpå, og alle som var med oss i tankene - som gjør.» Hadia Tajik, AP-politiker s. 223

Hovedkode: Bevis og kontekstualisering

Underkode 1 – Utøya

- «To timer senere fikk politiet de første meldingene om skyting på Utøya, som ligger i Tyrifjorden mellom Sandvika og Hønefoss. Der deltok 564 unge mennesker under den årlige sommerleiren til Arbeiderpartiets ungdomsorganisasjon, AUF.
Da disse ungdommene fikk høre om bombeterroren i Oslo, tenkte de at på Utøya måtte det i hvert fall være trygt. Ingen visste da at gjerningsmannen allerede var på vei dit i bil. Og hvorfor skulle noen fatte mistanke i det en mann i politiuniform dukket opp og ba om å få bli med fergen over til sommerleiren?
Så snart båten lå til ved øya, begynte han å skyte. Det oppsto full panikk og forvirring: kunne en *politimann* gå rundt og skyte ungdommer? I desperasjon la mange på svøm for å slippe unna. Flere av dem ble etter hvert reddet av folk som befant seg på fastlandet. I busker og krat og på stier over store deler av Utøya skjulte livredde unge mennesker seg, mens de stadig hørte skudd og så at venner bli drept.» s.222
- «Norsk politi var ikke godt nok forberedt på denne typen terror. Det gikk en hel time fra de fikk melding om skyting på Utøya til Anders Behring Breivik ble pågrepet. Da hadde han allerede rukket å ta livet av 69 mennesker på øya, de aller fleste var ungdommer.» s.222
- «Totalt omkom 77 personer under de to terrorangrepene.» s.222
- «Timene etter terrorangrepet i Oslo var kaotiske. Norge var i sjokk - og før det ble kjent at terroren var begått av en hvit, norsk mann, spekulerte mange i om muslimske terrorister kunne stå bak.» s. 224

Underkode 2 – regjeringskvartalet

- «Fredag 22. juli 2011 ble Norge rammet av terror. Først eksploderte en bombe utenfor regjeringskvartalet i Oslo. Åtte mennesker døde, mange ble alvorlig skadd, og hele området så ut som en krigssone.» s. 222
- «Totalt omkom 77 personer under de to terrorangrepene.» s.222
- «Timene etter terrorangrepet i Oslo var kaotiske. Norge var i sjokk - og før det ble kjent at terroren var begått av en hvit, norsk mann, spekulerte mange i om muslimske terrorister kunne stå bak.» s. 224

Underkode 3 – rettssak

- «Terroristen fikk tildelt en forsvarer og ble stilt for retten. Det virket uklart om han ville bli dømt til fengsel eller erklært utilregnelig. Rettssaken endte med lovens strengeste straff, 21 års forvaring.» s.224

Underkode 4 – faktaoppgaver

- Oppgave: «Hva er det Kongen sier i sin tale til folket?» s. 220
- «Hva var det som skjedde 22. juli, først i regjeringskvartalet og deretter på Utøya?» s.223
- Oppgave 2 «Radikalisering (s.212-215)» s.248
Jobb sammen med læringspartneren din. Lag en presentasjon hvor dere fordyper dere i radikaliseringsprosessen. Gode kilder er dembra.no, 22.julisenteret.no og tenk.faktisk.no. Bruk et aktivt fagspråk og husk begrunnelser og eksempler.
 1. drøft faretegnene i en radikaliseringsprosess.
 2. deretter velger dere en person som har blitt radikalisert, for eksempel Manshaus, Breivik eller de 2 søstrene fra Bærum som reiser til Syria, og diskuterer hvilke faretegn ser dere i disse personenes liv.
 3. Diskuter problemstillingen: kan radikalisering av disse personene unnskyldte handlingene deres?

Underkode 5 - refleksjonsoppgaver

- Oppgave 3 «Radikalisering (s.212-215)» s.248
Jobb alene eller sammen med læringspartneren din lag en presentasjon (formen og målgruppa velger du dere selv) om radikalisering. Ta utgangspunkt i det følgende og få med svarene på spørsmålet nedenfor:
Begrepe radikalisering og voldelig ekstremisme forbinder vi gjerne med Philip Manshaus og Anders Behring Breivik, som begikk høyreekstreme terrorhandlinger i Norge, eller med norske ungdommer som reiste til Syria for å slutte seg til den islamistiske terrororganisasjonen IS.
 - Hvordan kan unge mennesker bli radikalisert slik at de begår voldelige terrorhandlinger?
 - Hvordan kan samfunnet forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme?
 - På hvilken måte kan radikalisering og voldelig ekstremisme truer demokratiet?Gode kilder for besvarelsen er dembra.no, 22.julisenteret.no og tenk.faktisk.no

Relevans 10 – Heidenreich & Waage

Hovedkode: omsorg

Underkode 1 – Refleksjonsoppgaver

- «Arbeiderpartipolitikeren og stortingsrepresentanten Stine Renate Håheim var på Utøya under terroraksjonen 22. juli 2011. I et intervju med CNN siterer hun Helle Gannestads twittermelding. Hva tror du Håheim mente med det hun sa?» s.201
- «Hvorfor er det viktig at folk i Norge ikke glemmer 22. juli?» s.225
- Å minnes de døde
 - a. kartlegg offisielle minnesteder som finnes der du bor, og hvem det er som minnes.
 - b. hva slags årsaker kan du finne til at noen mennesker får egne minnesteder når de dør?
 - c. velg deg en person du mener bør minnes. Skriv en tekst om livet til denne personen og hvorfor du mener at personen bør minnes s.225
- «Hva tenker du at det norske samfunnet - myndigheter og enkeltpersoner - bør ha lært av terrorangrepet og av kunnskapen som kom fram gjennom rettsakene mot gjerningspersonen?» s.228

Underkode 2 – Rosetog

- «sommeren 2011 møttes folk over hele Norge i rosetog. I rosetogene kunne deltagerne minnes ofrene og støtte de pårørende etter terroraksjonen 22. juli. Rosetogene viste folks avsky mot terrorangrepene.» s.200
- Bilde av rosetog s. 200-201
- «Etter noen få dager kom tusenvis av folk sammen i sorgtunge og stille demonstrasjonstog. Disse demonstrasjonstogene ble kalt for rosetog. Arbeiderpartiet har den røde rosen som sitt symbol, og i rosetogene bar deltagerne en rose hver. I rosetogene kunne folk både sørge over de som var døde, og vise sin støtte for demokratiet.» s.221
- Bildet av rosehavet i Oslo: «etter 22.juli 2011 la mange ned blomster utenfor Oslo domkirke». s.221
- Bildet av rosehav i Oslo med fokus på et skilt hvor det står Osl<3ve. S.221

Underkode 3 – Sorg

- «Selv om det er lenge siden, har terroraksjonen satt spor. Tusenvis av mennesker i Norge lever med savnet av familie og venner som døde i terrorangrepet.» s.199
- «Mange unge mennesker og familiene deres fikk livet ødelagt. Tusenvis av mennesker opplevde at livet ble endret etter bomben i regjeringskvartalet og skytingen på Utøya.» s.220

- «Andre terroraksjoner som har vært utført i Norge, har ikke ført til samme antallet drepte. Men alle terroraksjoner fører til dyp uro og stor usikkerhet. Folk som opplever terroraksjoner, blir redde, uavhengig av antall drepte eller skadde.» s.223
- «Når én mann kan forårsake så mye ondt - tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen.» Helle Gannestad (twittermelding). s. 201

Hovedkode: historiske perspektiver

Underkode 1 – Offerfortellinger

- Ingen

Underkode 2 – Muslimer

- «Mange muslimer i Norge var redde 22. juli, før det ble kjent hvem gjerningsmannen var. Mange norske muslimer fryktet at terrorister med ekstreme islamistiske holdninger hadde angrepet regjeringskvartalet og Utøya - og at vanlige muslimer ville få skylden.» s.222
- «Før det ble kjent hvem gjerningspersonen var, opplevde noen norske muslimer å få skylden for angrepet.» s. 222
- «Breivik ble arrestert samme dag som han utførte terroraksjonene. Det var derfor ingen tvil etter 22. juli 2011 om hvem som hadde utført ugjerningene. Men i løpet av dagen svirret ryktene. Knappe 10 år etter terrorangrepet på USA 11. september 2001 var det mange som fryktet at islamistiske terrorister hadde angrepet Norge også.» s.222
- «Også etter angrepet opplevde muslimer hets fra personer som er kritiske til innvandring. De som hetset muslimer, påstod at hvis ikke det hadde vært for muslimene i Norge, hadde ikke Breivik hatt noen å reagere på.» s.222

Underkode 3 – Anders Behring Breivik

- «Breivik hadde sett seg ut noen mål han ville ramme. De målene var Arbeiderpartiet og AUF, Arbeiderpartiets ungdomsorganisasjon. Det var ungdommene i AUF som hadde sommerleir på Utøya.
Breivik var veldig uenig i politikken til Arbeiderpartiet. Han var redd for at partiet ville slippe inn for mange muslimske innvandrere. Han mente også at Arbeiderpartiet og AUF ikke beskyttet det Breivik tenkte på som «norske verdier», men at sosialdemokratene tvert imot ville ødelegge Norge.» s.220
- «Men for Breivik var ikke demokratiet nok. Breivik aksepterte ikke Norge slik det er, som et fellesskap av ulikheter og ulike meninger. I stedet ville Breivik bestemme alene hvordan Norge skulle utvikle seg. Han mente det var riktig å bruke vold for å få viljen sin. Når han angrep og drepte folk som jobbet for myndighetene eller var på sommerleir med AUF, var det altså selve demokratiet Breivik angrep.» s.221
- «Det ble raskt klart at gjerningsmannen verken var ekstrem islamist, muslim eller innvandrer, men høyreekstrem og kristen. Før det ble kjent hvem gjerningspersonen var, opplevde noen norske muslimer å få skylden for angrepet.» s. 222
- «Drapet i Bærum i 2019, og angrepene på regjeringskvartalet og på Utøya i 2011, var terrorangrep fordi gjerningspersonene hadde flere mål med å drepe enn at ofrene

skulle dø. Målet var blant annet å skremme andre og påvirke politikken til norske myndigheter. Terrorangrepene i regjeringskvartalet, på Utøya og i Bærum ble gjennomført av personer som var høyreekstreme og innvandringsfiendtlige.» s. 223

Underkode 4 – politikere og kongen

- «I dagene etter 22. juli 2011 var statsminister Stoltenbergs viktigste budskap at Breivik hadde angrepet det norske demokratiet.» s. 221

Hovedkode 3: Bevis og kontekstualisering

Underkode 1 – Utøya

- «22. juli 2011 ble 77 mennesker drept i en terroraksjon som rammet regjeringskontorene i Oslo og en politisk sommerleir for ungdommer på Utøya» s.199
- «I de fleste tilfeller er det land med krig og uro som rammes av terrorisme. Mange i Norge ble derfor sjokkert da Norge i 2011 ble åsted for en stor terroraksjon.» s.199
- «Terroraksjonen 22. juli 2011, mot regjeringskvartalet i Oslo og sommerleiren til Arbeiderpartiets ungdom på Utøya, er eksempler på høyreekstrem terrorisme.» s.212
- «Norge har vært rammet av hendelser som regnes som terrorisme. De mest alvorlige hendelsene skjedde 22. juli 2011. Da drepte Anders Behring Breivik til sammen 77 personer i Oslo og på Utøya, en liten øy sør for Hønefoss.» s. 216
- «Mange mennesker ble rammet av terroraksjonen 22. juli 2011 - først og fremst de 77 som døde, og alle som ble skadet eller traumatisert av hendelsene. Mange unge mennesker og familiene deres fikk livet ødelagt. Tusenvis av mennesker opplevde at livet ble endret etter bomben i regjeringskvartalet og skytingen på Utøya.» s.220
- «Arbeiderpartipolitikeren og stortingsrepresentanten Stine Renate Håheim var på Utøya under terroraksjonen 22. juli 2011. I et intervju med CNN siterer hun Helle Gannestads twittermelding.» s.201
- «Det er sommerleir på Utøya. Flere hundre ungdommer mellom 13 og 20 år har vært der i fire dager. Det er ganske dårlig vær og småkaldt, men de fleste planlegger å bli i minst to 2 dager til. Ungdommene bor i telt, deltar i debattmøter, prater sammen, går små turer, er på konsert og hører på politikere som holder taler.

I løpet av ettermiddagen 22. juli får ungdommene høre om hendelsen i Oslo. Det har vært en stor eksplosjon ved regjeringskvartalet. Mange ringer hjem for å høre hva som har skjedd, men ingen har helt oversikt.

Klokken 17 kommer en mann i politiuniform til Utøyakaia, som ligger på fastlandet. Det går ikke an å komme til Utøya uten båt, og politibetjenten får bli med Utøyas egen ferger, MS Thorbjørn. Monica Bøsei, som er sjef på øya, følger han på ferga.

På ID-kortet som henger i en snor rundt halsen hans, står det at han heter Martin. «Martin» bekrefter at det har vært en hendelse i Oslo. Nå er han kommet ut til øya for å passe på ungdommene. Han er bevæpnet. Den unge mannen i politiuniform har med seg en tung, stor kasse ombord. Han sier den inneholder bombesøkeutstyr

Trond Berntsen er vaktmann på øya og tidligere politibetjent. Han møter Monica og mannen med «Martin» på navneskiltet når de kommer av ferga på Utøya. På vei opp mot hovedhuset tar «Martin» fram et våpen. Etter å ha skutt og drept både Monica og Trond går drapsmannen videre innover øya.» s. 217

- Bilde av utøya: «Utøya i august 2011» s.217
- «Det var tilfeldig hvem som ble drept, og hvem som overlevde, av de som befant seg på Utøya og i og ved regjeringskvartalet 22. juli. Men det var ikke tilfeldig at akkurat Høyblokka og Utøya ble angrepet» s.220
- Bilde av øya ovenfra med tekstbokser som peker mot ulike steder på øya. Tekst på siden: «22. juli 2011 var det 564 personer på Utøya. De aller fleste deltok på sommerleiren til Arbeiderpartiets ungdom, AUF. Nærmere halv seks på ettermiddagen kom Anders Behring Breivik og begynte å skyte folk. Livredde ungdommer forsøkte å gjemme seg overalt på øya, men det var vanskelig å finne gode hjemmesteder. Breivik drepte 69 personer og skadet 33 alvorlig. Mange ungdommer flyktet fra øya ved å svømme til fastlandet i det kalde vannet. Mer enn 200 av ungdommene som la på svøm, ble plukket opp av frivillige hyttefolk og campingturister som dro ut for å hente ungdommene i småbåtene sine. Litt over halv sju om kvelden ble Breivik arrestert på øya.» s.218-219
 - o Tekstboks1: MS Thorbjørn. Ferga MS Thorbjørn går mellom Utøya og Utvika camping på fastlandet. Til Utøya kan man bare komme med båt.
 - o Tekstboks 2: Hovedhuset. Hovedhuset inneholder rom for ansatte og et forsamlingsrom med tv.
 - o Tekstboks 3: Skolestua. Skolestua inneholder soveplasser, dusj, kjøkken og forsamlingsrom.
 - o Tekstboks 4: Kjærlighetsstien. Kjærlighetsstien er en tursti på vestsiden av øya.
 - o Tekstboks 5 Teltplassen. Teltplassen er stedet hvor deltakerne på leir på Utøya setter opp teltene sine.
 - o Tekstboks 6: Kafébygget. Kafébygget som vi ser på dette bildet er ikke synlig i dag. Noe av det er revet, mens deler av det er bevart og bygd inn i Hegnhuset.
 - o Tekstboks 7: Pumpehuset
 - o tekstboks 8: NATO-dassen
 - o tekstboks 9: Bakken. Bakken er et samlingspunkt for taler og debatter.
 - o Tekstboks 10: Bolsjevika. Stranda Bolsjevika er badestedet om dagen og samlingsstedet om kvelden.
 - o Tekstboks 11: Stoltenberget. Stoltenberget er oppkalt etter Thorvald og Jens Stoltenberg.
- «Ved å angripe AUF skadet Breivik Arbeiderpartiet for mange år framover. Når så mange ungdommer ble drept, ble mange av de mest aktive ungdomspolitikere i partiet borte. Selv om Arbeiderpartiet er et av Norges største partier, er partiet helt avhengig av engasjerte enkeltpersoner til å drive politikk i *lokallag* over hele landet. Å drive politikk ble vanskeligere etter 22. juli. Det skyldtes at ungdomspolitikere var blitt redde av det de eller kameratene hadde opplevd. I tillegg var det praktiske utfordringer. Etter 22. juli satt mange lokallag i AUF igjen uten lederen sin eller nestlederen sin.» s. 220-221
- «Angrepet 22. juli 2011 skiller seg ut fordi så mange mennesker ble drept. Andre terroraksjoner som har vært utført i Norge, har ikke ført til samme antallet drepte» s.223

- «22. juli 2011 ble 77 mennesker drept i en terroraksjon som rammet regjeringskontorene i Oslo og en politisk sommerleir for ungdommer på Utøya» s.199
- «I de fleste tilfeller er det land med krig og uro som rammes av terrorisme. Mange i Norge ble derfor sjokkert da Norge i 2011 ble åsted for en stor terroraksjon.» s.199
- «Terroraksjonen 22. juli 2011, mot regjeringskvartalet i Oslo og sommerleiren til - Arbeiderpartiets ungdom på Utøya, er eksempler på høyreekstrem terrorisme.» s. 212
- «Norge har vært rammet av hendelser som regnes som terrorisme. De mest alvorlige hendelsene skjedde 22. juli 2011. Da drepte Anders Behring Breivik til sammen 77 personer i Oslo og på Utøya, en liten øy sør for Hønefoss.» s.216
- «Terroraksjonen som Breivik gjennomførte, startet i regjeringskvartalet i Oslo. Her er en skildring av hendelsen: Litt over klokken tre om ettermiddagen kjører Breivik en kassebil han har leid, til bygningen som kalles Høyblokka. Der har daværende statsminister Jens Stoltenberg fra Arbeiderpartiet kontoret sitt. Stoltenberg er ikke på kontoret sitt den dagen, men det vet ikke Breivik.

Han parkerer bilen foran hovedinngangen til Høyblokka og går rolig sin vei. På en parkeringsplass i nærheten har han parkert en annen bil. Breivik rekker å kjøre av gårde i den før den tidsinnstilte bomben i kassebilen foran Høyblokka går av. Breivik har lagd den 950 kilo tunge bomben selv.

Når bomben eksploderer, skader den Høyblokka og mange andre kontorbygg rundt. Glasskår og bygningsrester regner over folk utenfor. Åtte mennesker dør i eksplosjonen, og ni blir alvorlig skadet.»

Bilde av regjeringskvartalet: «Høyblokka der regjeringen hadde kontorer, ble helt ødelagt i terroraksjonen 22. juli 2011.» s.216

- «Mange mennesker ble rammet av terroraksjonen 22. juli 2011 - først og fremst de 77 som døde, og alle som ble skadet eller traumatisert av hendelsene. Mange unge mennesker og familiene deres fikk livet ødelagt. Tusenvis av mennesker opplevde at livet ble endret etter bomben i regjeringskvartalet og skytingen på Utøya.» s. 220
- «Det var tilfeldig hvem som ble drept, og hvem som overlevde, av de som befant seg på Utøya og i og ved regjeringskvartalet 22. juli. Men det var ikke tilfeldig at akkurat Høyblokka og Utøya ble angrepet» s.220
- «Angrepet 22. juli 2011 skiller seg ut fordi så mange mennesker ble drept. Andre terroraksjoner som har vært utført i Norge, har ikke ført til samme antallet drepte» s.223

Underkode 3 – Rettssak

- «Breivik er drapsmann, høyreekstremist og rasist. Han er dømt til 21 års forvaring i fengsel, noe som betyr at han sannsynligvis vil sitte i fengsel resten av livet sitt. Breivik fikk en forvaringsdom fordi retten mente at han er en fare for samfunnet.» s.222
- «Breivik ble dømt til 21 års forvaring. Forvaringsdommen gjør det mulig å holde Breivik i fengsel så lenge som det er nødvendig for å beskytte samfunnet.» s.222

Underkode 4 – faktaoppgaver

- «Hva gjør de politiske ungdomsorganisasjonene?» 22. juli terroristen angrep AUF ungdommene fordi de hadde politiske meninger som var som han var uenig i.

- a. finn ut hva de politiske partienes ungdomsorganisasjoner heter, og hva slike organisasjoner driver med.
 - b. hva kan være årsaker til at ungdommer blir medlem av en politisk ungdomsorganisasjon?
 - c. hva tror du blir konsekvensene for ungdomsorganisasjonene av drapene 22. juli 2011?
s. 225
- Hva skjedde på Utøya? Les en bok, lytt til en podkastserie eller se en film eller serie som dreier seg om hendelsene på Utøya 22. juli 2011.
- a. fortelle om boka, filmen eller serien du valgte å se. Hva gjorde mest inntrykk på deg?
 - b. Hva lurer du på etter å ha lest boka eller å ha sett filmen eller serien? Lag tre spørsmål.
 - c. finn svar på spørsmålene dine ved å søke informasjon på internett, for eksempel på sidene til 22. juli-senteret.
s. 225
- Oppgave 4. Hva betyr 22. juli i dag? «Lag en presentasjon om 22. juli 2011. presentasjonen må inneholde en forklaring på hva som skjedde, tilpasset en person som ikke kjenner til terrorangrepet. I presentasjonen må du få fram ulike reaksjoner i Norge på 22. juli.» s.228

Underkode 5: refleksjonsoppgaver

- «Hva er galt med å beskylte muslimer for angrepet 22. juli?» s.222
- Oppgave 3 hvorfor må vi ikke glemme terroraksjonen 22. juli? De fleste i Norge er nok enig i at terrorhandlinger ikke bør skje. Snakk sammen om følgende spørsmål.
- a. hvorfor er det viktig at folk i Norge ikke glemmer 22. juli?
 - b. hva kan alle mennesker som bor i Norge, gjøre for å avverge terrorangrep?
 - c. hvem har ansvar for at terrorangrep ikke skjer?
s.225

Hovedkode: Diverse

- «I de fleste tilfeller er det land med krig og uro som rammes av terrorisme. Mange i Norge ble derfor sjokkert da Norge i 2011 ble åsted for en stor terroraksjon.» s. 199

Arena 10 - Hellerud, Erdal, Johnsen & Westersjø

Hovedkode: omsorg

Underkode 1 – Refleksjonsoppgaver

- **Oppgaver s.82**

4. Etter terrorangrepa 22. juli 2011 blei det skrive mange taler, dikt og songar til minne om offera. Vel éi av oppgåvene:
 - a. Rappgruppa Karpe og artist Yosef Wolde-Mariam skrev songen «Påfugl», som dei framførte på ein minnekonsert på Rådhusplassen i Oslo. Finn teksten og les han. Kva handlar han om? Kva trur du er grunnen til at dei valde å framføre akkurat denne songen?
 - b. Diktet «Til ungdommen» blei skrive av Nordahl Grieg i 1936 av Europa sto på randa av ein ny krig. Det blei seinare sett melodi til diktet, og denne songen har blitt knytt til 22. juli etter at ungdommane som rømte frå Utøya, song han mens dei svømte mot land. Songen blei også framført under fleire minneseremoniar. Kva kan vere grunnen til at dei song akkurat denne songen? Finn ut meir om bakgrunnen til diktet. Kvifor blei det skrive, og kva prøvde Grieg og åtvare mot?
 - c. Både daverande statsminister Jens Stoltenberg og kronprins Haakon Magnus heldt talar i etterkant av 22. juli-terroren. Finn talene og les dei. Korleis blir språket i talane brukt for å skape fred, forsoning og samhald?

Underkode 2 – Rosetog

- «Overalt i landet samla folk seg. Dei bar roser, gjekk i tog» s.94
- Bilde av rosehavet i Oslo bildet under tekst: «i dagane etter terrorangrepet blei Oslo sentrum nærmast dekt av eit hav av blomster.» S. 95

Underkode 3 – Sorg

- «I dei første timane etter terrorangrepa visste ikkje vi kven eller kor mange som stod bak ugjerningane. Ein del medium melde først at ein gruppe islamistiske terroristar stod bak. Meldingane i nyheitene og på nett var mange og motstridande. Etter kvart blei det klart at éin mann aleine stod bak terroren. Mens dødstala steig utover kvelden 22. juli, stilte mange seg spørsmålet: korleis kan eit menneske utøver slike grufulle handlingar?» s. 76
- «Terrorangrepa 22. juli 2011 sjokkerte ein heil verd med brutaliteten sin.» s. 92
- Bilde av Astrid Hoem: tekst under bildet: «Astrid Hoem blei valt til leiar i AUF i 2021, ti år etter at terroren ramma henne og andre AUF-arar. Mange av dei etterlyser at vi som samfunn tar eit tydelegare oppgjer med ekstremisme, hat og rasisme etter 22. juli-terroren.» s. 80
- «AUF-aren Helle Gannestad tvitra dette etter terrorangrepa: «Når en mann kan forårsake så mye ondt - tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen». Orda hennar har på mange måtar blitt eit symbol på korleis det norske samfunnet takla sorga og krisen den første tiden etter 22. juli 2011.» s. 94
- «...møttest til kyrkjer og samfunnshus og stod saman i sorga.» s.94

- «Både overlevande og etterlatne etter 22. juli-terroren lever med sterke minne frå denne dagen, og mange opplevde traume og sorg. Kvar tredje som overlevde terroren på Utøya, slit psykisk. Dei vanlegaste helseplagene er posttraumatiske stressreaksjonar, angst og depresjon, hovudpine, langvarige smertetilstander og utmatting. Nær halvparten har omfattande og langvarige søvnavanskar. Mange pårørende opplever det same.» s.96
- Bilde: minnesteid på Utøya tekst under bildet: «minnesteiden Lysningen på Utøya er forma som ein metall sirkel der namn og alder på dei som mista livet på Utøya 22. juli 2011, står. Ingen namn kjem først eller sist». S.96
- «Bilde av huset på Utøya: Hegnhuset blei bygd etter terrorangrepet på Utøya og hegnar om deler av det gamle kafébygget der 13 personar blei drepne. Taket blir bore av 69 søyler, som symboliserer alle dei 69 som blei drepne. Dei mindre søylene symboliserer alle som var på Utøya 22. juli 2011. Hegnhuset rommar i dag er eit læringssenter der blant andre ungdomsskuleelevar kan delta på demokrativerkstader.» s. 98

Hovedkode: historiske perspektiver

Underkode 1 – Offerfortellinger

- «Det er sommar i Bardu, ein kommune i Troms. Iril er 17 år og går heime og ventar på å få tildelt ein vertsfamilie Australia. Ho skal på utveksling neste skuleår. Vekene går, og ingen vertsfamiliar melder seg. Fleire av vennene hennar skal på sommarleir på Utøya, blant andre Anders, bestevennen til Iril. Iril er ikkje spesielt motivert, det var ikkje det som var planen. Ho lét seg til slutt overtale av Simon frå nabokommunen.
I tillegg til Iril og Anders drar 40 ungdommar frå Troms på sommarleir på Utøya i 2011. Iril kjenner fleire av dei veldig godt, blant andre bestevenninna Hanne og broren hennar, Gunnar, Simon frå Salangen og brødreparet Viljar og Torje frå Svalbard. Dei er alle politiske engasjerte og gleder seg til å møte andre ungdommar frå heile landet.
Nokre av dei har vore på Utøya før, men for Iril er sommaren 2011 det første møtet med øya. Da MS «Thorbjørn» fraktar dei frå fastlandet og over til øya, er Iril spent. Ho lurar på korleis veka vil bli, og om Troms gjengen kan greie å vinne fotballturneringa. Fire av ungdommane frå Troms som drog til Utøya denne sommaren, kom aldri heim igjen.» s. 87-88
- «Iril er skremt. Søstera bor i Oslo, og ho får ikkje tak i henne. Tenk om noko har skjedd? Anders trøystar henne. Ikkje lenge etter får ho vite at søstera er trygg. Mange fell etter kvart til ro og får beskjed om at akkurat no er Utøya den tryggaste staden på jord.
Så kjem lyden av det første skota. Iril tenkjer at det må være eit luftgevær, eller nokon som tullar med kinaputtar. Men så høyrer dei fleire skot utan at dei klarer å plassere lyden heilt. Iril fangar blikket til Viljar der dei sit i teltleiren og kjenner korleis panikken breier seg i kroppen. Samtidig kjem det ein stor flokk ungdommar springande mot dei frå kafébygget, dei spring over til plassen og roper: «nokon skyt! Spring».
Iril gjer som dei andre. Ho spring bort frå skota og ser seg ikkje tilbake. Alle fra Troms spring i same retning. Simon, som Iril deler telt med, er heile tida i

nærleiken. Det same er Viljar og veslebroren hans, Torje.

Dei finn etter kvart skjul i ein fjellsprekk under Kjærlichetsstien saman med ein del andre ungdommar. Der sitt Iril og held rundt Simon mens dei høyrer steg og skot komme nærmare. Iril høyrer ungdommar som skrik og ser at dei spring og skli i grusen. Ho ser gummistøvlar som set seg fast i den våte jorda. Det regnar, og alt er vått. Plutseleg er skota veldig nære, og nokon stopper like over fjellsprekken der dei ligg. Dei kan høyre at den som fyrer av skota, beveger seg ein stad i nærleiken. Da hoppa Simon ut. Han vil bort frå skota, ned mot vatnet. Redselen driver han på flukt. Men han blir med ein gong skoten. Iril veit at Simon er død. Det kan ho sjå frå der ho sit.» s.89

- Bildet side 91: Anders og Simon besøker Stortinget. Dei var begge politisk engasjerte.
- Bildet side 92: Simon på talarstolen på Arbeiderpartiet sitt landsmøte i 2010.
- «Iril har ikkje sett beste vennen Anders sidan dei sto saman i telteiren. Mens ho ligg i fjellsprekken, tenkjer ho på han og håper at han er trygg.

I tillegg til at han hadde vore med på å starte opp Bardu AUF, var Anders også leiar i ungdommanes fylkesråd i Troms. Han hadde ikkje tid til noko anna enn politikk, og det siste året hadde han vore spesielt opptatt av rettane til barn. Han ville finne ut om Troms fylke overheld FN's barnekonvensjon, og om barn og unge hadde moglegheitene til å vere med å bestemme. Fleire viktige politikarar har omtalt Anders som eit heilt spesielt politisk talent som hadde fått utretta mykje sjølv om han berre var 18 år. Bestefaren kalla han «vesle Obama» etter Barack Obama, som var president i USA på den tida.

Anders elsker sommarleirane på Utøya, men denne dagen er han ikkje lenger trygg i det politiske paradiset sitt. Da lyden av dei første skota kjem, er den første tanken hans at han må hjelpe dei som er yngre. Han hjelper mange med å komme seg bort før han sjølv legg på sprang, og er truleg ein av dei siste som spring bort frå telteiren.» s. 91-92

- «Iril ble liggjande i fjellsprekken under Kjærlichetsstien i over 2 timar. Slik overlevde ho terrorangrepet på Utøya. Da ho blei henta av ein sivil båt og bringa i sikkerheit, visste ho framleis ingenting om korleis det hadde gått med Anders og mange av dei andre vennene hennar. Det gjekk nesten ei veke før Iril fekk vite at Anders var ein av dei som hadde blitt tatt livet av. Han blei drepen på Kjærlichetsstien, ikkje langt frå der Iril gøymde seg. Viljar blei skoten fem gonger den dagen og lever i dag med fysiske mein. Veslebroren Torje overlevde utan fysiske skadar.

Da Iril kom heim til Bardu den sommaren, var det med sorg og eit stort tomrom i livet. Fire av dei ho hadde dratt saman med til Utøya, fekk ikkje vende heim. To av dei frå den vesle heimkommunen Bardu: bestevenn til Iril, Anders, og Gunnar, storebroren til bestevenninna hennar, Hanne. Først da mora til Anders spurte Iril om ho ville bli med og bere kista, gjekk det opp for henne kven ho hadde mista.» s. 93

- «Iril fortel at måten vi sto saman som eit folk på, gav henne mykje styrke i tida etter 22.juli, og det har inspirert henne til å dele historia si: «det at vi gikk i rosetog heller enn å rope på fengselsstraff og terror straffer, har gjort meg tryggere på at vi som land kan takle store kriser. Det gjorde meg også tryggere på at dette var et samfunn jeg kunne komme tilbake til.»

«vi må snakke om hva som skjedde, og vi må lære av det. Det kommer snart en dag når unge ikke husker det som skjedde. Vi må tørre å spørre hvordan dette kunne skje, og vi må forstå hvor ekstremt det kan bli dersom mennesker slutter å se mennesker for noe annet enn bare meningene deres.»

«vi må dele historien, for det kan hende at vi i framtiden trenger å håndtere slike situasjoner igjen» s.94

- «Etter 22. juli-hendingane hadde Iril lyst til å gjere så mykje, og ho følte at ho også måtte snakke for alle dei som ikkje lenger kunne bruke stemmene sine til å uttrykke meningar og engasjement: «vi må aldri glemme dem som ble drept, og alt det de gode de sto for. Som overlevende vil jeg kjempe for de verdiene og den fremtiden Anders og de andre så for seg. Alt de lærte meg, ville jeg ha med meg resten av livet» fortel ho. «Slik kan jeg også minnes de som er borte» s. 95
- «No er Iril utdanna lærer og opptatt av at kommande generasjonar får lære om 22. juli terroren: «som lærer vil jeg at elevene mine skal lære om 22. juli. Jeg vil at de skal forstå at vi ikke kan ta demokratiet og friheten for gitt, men at vi hele tiden må jobbe for å holde disse verdiene ved like. Og jeg vil at de skal forstå hvilke alvorlige konsekvenser utenforskap kan få.» s. 98
- Bilde av Iril på 22.juli-senteret: «Iril med skoleelevar på 22. juli senteret.» s.98

Underkode 2 – Muslimer

- «Ein del medium melde først at ein gruppe islamistiske terroristar stod bak.» s.76

Underkode 3– Anders Behring Breivik

- «Høgrekstrémisme var motivet bak 22. juli-terroren i 2011...» s.71
- «Det er komplisert å forstå eller finne spesifikke årsaker til at 22. juli-terroren kunne skje. Vi kan likevel peike på nokre faktorar som kan hjelpe oss eit stykke på veg. Nokre handlar om bakgrunnen til terroristen, interesser og høgrekstrém det med handlingar...» s.77
- «Anders Behring Breivik voks opp i Oslo saman med mora si og søstera si. Barndommen var - prega av mykje usikkerheit, lite pengar, ein fråverande far, skuffelsar og svik. Statens senter for barne- og ungdomspsykiatri konkluderte med at Breivik var utsett for omsorgssvikt og derfor burde bli tatt bort frå mora. Tross i dette fekk mora behalde omsorgsretten for begge barna. På ungdomsskulen fekk han fleire venner, og han søkte i ein periode fellesskap med hiphoparar og taggarar. Han lykkast likevel ikkje i å finne ein trygg tilhøyrslé blant venner, og i årboka til skulen blir han beskriven blant annet slik: «før var Anders en del av ‘gjengen’, men så ble han uvenner med alle.» I denne perioden mista han også heilt kontakt med faren sin. Han fullførte ikkje videregående skole.

Beskrivingar frå oppveksten kan ikkje i seg sjølv forklare terroren, men dei kan bidra til å forklare korleis Breivik opplevde utanforskap, og den sosiale frustrasjonen hans.» s.77

- «Gjennom oppveksten og i vaksenlivet møtte Breivik utfordringar på alle sosiale arenaer der han prøvde å få innpass. I ein periode isolerte han seg på gutterommet heime hos mora si etter å ha mislykkast både i arbeidslivet og i politikken. På gutterommet spelte han dataspel, som World of Warcraft og Modern Warfare 2, og han omtalte dette sjølv som skytetrening.

Etter kvart begynte Breivik å oppsøkje nasjonale og internasjonale høgrekstrème nettsider. Der fann han støtte for fleire av dei politiske ideane og førestillingane sine, blant anna hatet mot muslimar, kvinner og multikulturalisme. Han var sjeldan saman med venner og jobba ikkje. Det førte til at han møtte lite motstand mot handlingane som begynte å slå rot i han. Slik er dette eit døme på korleis

ekkokammer og einssidig bruk av kjelder kan prege forståinga av vår og etter kvart få svært alvorlege følgjer.

Internett

gjorde det mogleg for Breivik å bli radikalisert utan å vere ein del av et fysisk ekstremistmiljø. Det er veldig vanskeleg for sikkerheitsstyresmaktene å fange opp slike soloterroristar i tide, fordi dei opererer aleine.» s.77-78

- «Breivik støtta denne konspirasjonsteorien og retta særleg skuldingar mot Arbeiderpartiet for å opna opp for muslimsk innvandring. Derfor blir 22. juli-terroren omtalt som eit direkte angrep på Arbeiderpartiet.» s.78 (eurabia)
- «Denne dagen ønskjer 32 år gamle Anders Behring Breivik og setje ein stoppar for det politiske engasjementet til ungdommane.» s.91
- «Han uttrykte eit sterkt hat mot feminisme, likestilling og multikulturalisme. Han skulda Arbeiderpartiet for å ha gjort desse sakene til ein del av norsk politikk. Slik var terroraksjonen 22. juli 2011 eit direkte angrep på Arbeiderpartiet.» s.92
- «Terroristen meinte at det føregjekk ein borgarkrig, og at dette rettferdiggjorde drapa.» s.92

Underkode 4 – politikere og kongen

- «Løfte i vår tid er «aldri meir 22. juli». Det sa daverande statsminister Jens Stoltenberg i ein tale like etter terrorangrepa.» s.79
- Den 25. juli 2011 talte statsminister Jens Stoltenberg til rosetoget på rådhusplassen i Oslo. I talen sa han dette til dei unge: «Til de unge vil jeg si dette. Massakren på Utøya er også et angrep på unge menneskers drøm om å bidra til en bedre verden. Deres drømmer ble brutalt knust. Dine drømmer kan bli virkelighet. Du kan føre videre ånden fra i kveld. Du kan gjøre en forskjell. Gjør det! Min oppfordring er enkel. Engasjerer dere. Bry dere. Meld dere inn i en organisasjon. Delta i debatter. Bruk stemmeretten. Frie valg er juvelen i demokratets krone. Ved å delta sier du et rugende ja til demokratiet». S.97
- Bildet av Jens Stoltenberg med rose: bildetekst under bildet: «Jens Stoltenberg (AP) var statsminister under terrorangrepet i 2011. Han har også tidlegare AUF-leiar og har eit nært forhold til øya.» s.97
- Bilde av Eskil Pedersen: ««vi skal tilbake på Utøya», sa AUF leiar Eskild Pedersen dagen etter 22. juli» s.97

Hovedkode 3: Bevis og kontekstualisering

Underkode 1 – Utøya

- «Terroraksjonane i regjeringsskvartalet og på Utøya i 2011 er eit døme» s.57 (på at folk blir drept fordi de tilhører bestemte folkegrupper)
- «Fredag 22. juli 2011 er ein dato vi ikkje gløymer. Dei som er gamle nok, hugsar dei dramatiske nyheitene, frykta, sorga, sjokket og sinne som spreidde seg denne uverkelege sommardagen da 77 menneske blei drepne i to terrorangrep.» S.76
- «Breivik køyrde vidare i ein anna bil mot Utøya i Tyrifjorden. Målet var sommarleiren til AUF, ungdomsorganisasjonen til Arbeiderpartiet. Breivik ble frakta over til øya i båten MS «Thorbjørn». Han sa han kom frå politiet og ville informere leirdeltakarane

om terrorangrepet i Oslo. I staden jaga han og skaut etter menneske som var på øya. 69 av dei ble drepne, dei fleste av de ungdommar.» S.76

- «...andre om sviktande sikkerheit og beredskap da terroren rammet.» s.77
- «Da Breivik sette seg i bilen for å køyre til Utøya, blei han observert av ein forbipasserande som noterte registreringsnummeret og ringde det inn til politiet. Nummeret blei skrive ned på ein gul lapp hos politiet, men ikkje rapportert vidare. Media var raskare på plass med helikopter over Utøya enn det politiet greidde, og private båteigarar måtte hjelpe politiet da dei ikkje kom seg over til Utøya i eigen båt. Dette er nokre døme på sviktande sikkerheit og beredskap 22. juli 2011.» s.78
- «Bildet av frivillige som kjører båt utenfor Utøya: tekst under bildet: «I etterkant av 22. juli-terroren har politiet blitt kritisert for sviktande leiing, dårleg kommunikasjon og manglande utstyr.» s.78
- «Bilde av Utøya ovenfra tekst under bildet: sett ovanfrå har Utøya form av et hjarte» s.84
- «I juli 2011 var det igjen tid for den årlege sommarleiren til AUF på Utøya. Men sommaren 2011 skulle ikkje bli som alle andre somrar. Den sommaren blei verdiar som solidaritet og samhold møtt med hat og vald. Utøya og menneska som overlevde, vil aldri bli dei same igjen.» s.85
- «Utøya ligg i Tyrifjorden, ein av dei største innsjøane i Noreg, 35 kilometer nordvest for Oslo. Øya er forma som eit hjarte, og på mange måtar utgjer ho også hjartet til Arbeiderpartiet og ungdomsorganisasjonen til partiet, AUF. Den vesle øya har blitt eit symbol på demokrati og ungdommeleg pågangsmot, samhold, solidaritet og brennande engasjement. Sommaren 2010, året før Utøya ble utsett for den verste terrorhandlinga på norsk jord sidan den andre verdenskrigen, beskreib daverande statsminister Jens Stoltenberg øya som «et av de viktigste stedene i norsk politikk».

Det har komme ungdommar med interesse for politikk til Utøya heilt sidan 1937, og i 1950 overtok AUF øya. Sidan den gong har engasjert unge menneske møtst der for å snakke om saker som opptar dei, med eit ønske om å gjere verda til ein betre stad. Økonomi og internasjonal politikk har bestandig vore kjernesaker for AUF, men også andre saker har prega organisasjonen.» s.86

- Bilde av brygga på Utøya + bilde av ungdommer på vei inn i båten til Utøya. Tekst under bildet: «Utøya ligg idyllisk til i Tyrifjorden. Båten MS «Thorbjørn» har frakta politisk engasjert ungdom til øya i mange år.» s.86
- «Sommarleiren på Utøya har alltid vore prega av toleranse, openheit og respekt både blant deltakarane og i politikken. På heimstadene sine er Iril og vennene hennar opptatt av ulike saker, til dømes integrering av asylsøkarar, miljøspørsmål, forsvars- og sikkerheitspolitikk, fiskerinæring, idrett, kultur og skulepolitikk. Nokre av desse spørsmåla får dei moglegheit til å snakke om i dei politiske verkstadene på Utøya. Dei får også høyre Gro Harlem Brundtland snakk seg raud og varm om rettane til kvinner. Ho besøkte Utøya 22. juli og var ein av dei terroristen hadde planlagt å drepe denne dagen. Innimellom talane er det volleyballkampar, konsertar, bading og flørtning. Utøya er eit sommarparadis.» s.88
- «På ettermiddagen 22. juli blir det kalla inn til allmøte i kafébygget på øya. Der får leirdeltakarane beskjed om at det har vore ein kraftig eksplosjon i regjeringskvartalet i Oslo. Enkelte har foreldre og kjende som jobbar i det området, og mange har venner og familie i hovudstaden. Fleire i AUF-leiinga er opprørte, some gret, og ungdommane blir urolege og redde. Troms-gjengen samlar seg i teltleiren for å snakke om det som har hendt i Oslo.» s.89

- **Hendingsforløpet Utøya side 90**

Bilde av Utøya ovenfra med ulike stedspunkter

1. Ca. kl. 17.17 gjekk Anders Behring Breivik i land på Utøya. Han var iført politiuniform, skotsikker vest og var væpna. Han hadde vis politilegitimasjonen og sa til vaktene til AUF på fastlandet at han var sendt ut for å sjekke sikkerheita, at det var rein rutine i samband med terrorangrepet i hovudstaden.
2. Breivik fekk hjelp med ein kasse med ammunisjon, gjekk i land og begynte å skyte kort tid etter at han kom til øya. Dei første offera var politimannen Trond Berntsen og Monica «Mor Utøya» Bøsei.
3. Fleire 100 ungdommar hadde samla seg i kafébygget for å bli orienterte om situasjonen i Oslo. Dei høyrde skot. Breivik nærma seg hovudutgangen, iført ein politiuniform, og forsøkte å lokke ungdommane til seg ved å si: «Eg vil gjerne samle alle saman, kom her.» Dei som nærma seg, blei skotne på.
4. Breivik skaut med automatvåpen og pistol. Han gjekk rundt omkring på heile øya og skaut, både dei som prøvde å svømme til fastland, og dei som forsøkte å gøyme seg i skogen, i fjellknausar eller i telta sine. Han skaut inn i romma i hovudhuset. Etter han låg det daude personar over heile øya, dei fleste i og ved hovudhuset, ved pumpehuset, på Kjærlighetsstien og på Nakenodden.
5. Ca. kl. 18.34 pågreip politiet gjerningsmannen. Han låg frivillig ned våpena og overgav seg utan vidare da han blei ropt til av politiet.
 - Tekstboks: overlevande: «Her, i ulendt terreng, gøymde mange overlevande seg i hòleliknande opningar. «
 - Tekstboks: «Fleire ungdommar la på svøm. Båtar frå lokalbefolkninga redda unge over til fastland.»

- **Stadfesta tidspunkt frå politiet s.90**

17:25: ein polititenestemann som sit i staben i Oslo politidistrikt, får telefonen frå dottera, som er på Utøya, om skyting. Beredskapstroppen drar med det same.

17:26: politiet i Buskerud får melding om skyting.

17:52: første politipatrulje frå Nordre Buskerud kjem til området. Dei hevdar dei ikkje fann eigna båtar.

18:03: politiet får melding om at ein båt er på veg.

18:09: beredskapstroppen frå Oslo er på staden, men ventar på fastlandet.

18:15: væpna tenestemenn forlèt oppmøtestaden på Storøya i retning Utøya i ein raud gummibåt. Etter kort tid får den motorstopp.

18:25 beredskapstroppen er i land på Utøya

Ca. 18:34: Anders Behring Breivik blir på pågripen. Politiet losnar ikkje skot.

- «I løpet av 1 time og 13 minutt drep han 69 menneske. 33 personar blei påførte livstruande eller alvorlege skotskadar. Gjennomsnittsalderen på dei drepne var 20 år. 32 var under 18 år, og dei 2 yngste var berre 14 år. Tilbake stod fortvilte ungdommar, venner og kjærastar og familiar i djup sorg over å ha mista sine aller nærmaste.» s.91
- «Mange av ungdommane som døydde på Utøya, var politiske talent og hadde ein lysande framtid i politikken.» s. 92

- Bilde: minnested på Utøya tekst under bildet: «minnestaden Lysningen på Utøya er forma som ein metall sirkel der namn og alder på dei som mista livet på Utøya 22. juli 2011, står. Ingen namn kjem først eller sist». S.96
- «I 2015 blei den første leiren på Utøya arrangert igjen etter terrorangrepa. Slik viser AUF at ingen skal få stoppe det politiske engasjementet deira, og at terrorisme ikkje skal stoppe dei eller andre politisk engasjerte ungdommar frå å seie det dei meiner. Terrorhandlingane blei sett på som eit angrep på Arbeiderpartiet og på verdiar som demokrati, likestilling, fridom og mangfald. Desse verdiane skulle ungdom i Noreg fortsetje og kjempe for. Utøya skal i dag dekke fleire behov: som stad for engasjement og sommarleirar, som minnested for dei drepne og det som skjedde den dagen, og som arena for demokratiopplæring.» s.98
- «Bilde av huset på Utøya: Hegnhuset blei bygd etter terrorangrepet på Utøya og hegnar om deler av det gamle kafébygget der 13 personar blei drepne. Taket blir bore av 69 søyler, som symboliserer alle dei 69 som blei drepne. Dei mindre søylene symboliserer alle som var på Utøya 22. juli 2011. Hegnhuset rommar i dag er eit læringscenter der blant andre ungdomsskuleelevar kan delta på demokrativerkstader.» s. 98

Underkode 2 – Regjeringskvartalet

- «Terroraksjonane i regjeringskvartalet og på Utøya i 2011 er eit døme» s.57 (på at folk blir drept fordi de tilhører bestemte folkegrupper)
- «Fredag 22. juli 2011 er ein dato vi ikkje gløymer. Dei som er gamle nok, hugsar dei dramatiske nyheitene, frykta, sorga, sjokket og sinne som spreidde seg denne uverkelege sommardagen da 77 menneske blei drepne i to terrorangrep.» s.76
- «Det første angrepet skjedde i regjeringskvartalet i Oslo. Gjerningsmannen, Anders Behring Breivik, parkerte ein varebil med eksplosiv utanfor høgblokka, der kontoret til statsministeren og fleire departement heldt til. Før bomba gjekk av, forlét Breivik åstaden til fots, forkledd som politi. Åtte menneske mista livet.» s.76
- Bildet av regjeringskvartalet tekst under bildet: «Da bomba gjekk av i regjeringskvartalet, var situasjonen kaotisk og uoversiktleg.» s. 76

Underkode 3 – Rettssak

- **Stor tekstboks: Fra dommen mot Anders Behring Breivik: s.91**
«Det befant seg 564 personer på øya da angrepet startet, de fleste medlemmer i AUF. Den yngste leirdeltagerne var 13 år. For øvrig var administrativt personell med familiemedlemmer, herunder 2 barn og 10 og 11 år, frivillige fra Norsk Folkehjelp og gjester fra inn og utland til stede.
I angrepet på regjeringskvartalet tidligere på dagen mistet 8 mennesker livet. 9 mennesker ble livstruende eller alvorlig skadd. Mange flere ble påført fysiske skader og psykiske lidelser. 325 personer i eller utenfor regjeringskvartalet befant seg i akutt livsfare. Rene tilfeldigheter gjorde at ikke langt flere liv gikk tapt.»
- «Forskarar påpeikte likevel i rettssaka at tankegodset har lange historiske linjer både i Noreg og internasjonalt.» s. 92 (høyreekstremisme)

Underkode 4 – faktaoppgaver

- «Utforsk oppgave: Sjå tilbake på beskrivinga av dei fire ulike terroristtypene. Drøft kva for nokre av dei du meiner passer best på Anders Behring Breivik. Bruk gjerne fleire kjelder enn læreboka.» s. 78
- **Finn svaret oppgaver s.81:**
 1. Kva skjedde 22. juli 2011?
 2. Gjer greie for og drøfte nokre moglege årsaker til at terroren 22. juli kunne skje.
 3. Kva er Eurabia-konspirasjonen?
 4. Nemn minst tre moglege tiltak for å førebyggje ekstreme handlingar og terrorisme.
- **Bruk omgrepa s.99**
 - a. forklar omgrepet politisk engasjement.
 - b. skriv ein kort tekst om Utøya der du bruker nokre av omgrepa frå tankekartet i byrjinga av kapittelet. (solidaritet, AUF, traumer, gjenreising, sorg, minne, ungdom, politisk engasjement, sommarleir, terror, demokrati læring.)
- **Oppgåve 8 s.99**
 - a. Besøk nettsida til Utøya og finn ut meir om
 1. Historia til Utøya
 2. Utøya som leirstad
 3. Utøya som stad for demokrati læring
 4. Utøya som minnestad
 - c. lag ein digital presentasjon der du bruker lyd, bilde og tekst for å presentere Utøya.

Underkode 5 – refleksjonsoppgaver

- **Oppgave 7 s.83**
Da terroren skjedde på Utøya og i regjeringskvartalet, sat vi igjen med veldig mange spørsmål. Bruk følgjande stikkord til å diskutere nokre moglege forklaringar på korleis terrorangrepa kunne skje:
 - Oppvekst og bakgrunn til gjerningsmannen
 - Utanforskap
 - Radikalisering og konspirasjonsteoriar
 - Sikkerheit og beredskap
- **Diskuteroppgaver s.99**
 1. Korleis kan vi skape eit samfunn der vi respekterer kvarandre sjølv om vi har ulike meningar?
 2. Noko av grunnen til at Anders Behring Breivik utførte terroren, var at han ikkje støtta politikken til Arbeiderpartiet. Det er heldigvis sjeldan at nokon tyr til brutal vald for å fremje meningane sine. Diskuter korleis ueinigheit best kan bli handterte.
 3. Kva trur du er årsaka til at mange av ungdommane i AUF ønskte å atterreise Utøya allereie eitt år etter terroren? Og kvifor ønskte nokon ikkje å gjere det?
 4. På kva måte har AUF og det politiske livet på Utøya vore med på å prege norsk politikk både før og etter terrorangrepet 22. juli 2011?
 5. kvifor meiner Jens Stoltenberg at Utøya er ein av dei viktigaste stadene i norsk politikk, trur du?

Hovedkode - diverse

- «I tillegg blei terroren også fordømt som eit angrep på det norske demokratiet, på folkevalde politikarar, tilsette i staten og alle politiske engasjerte ungdommar.» s. 92
- «Ungdommane i AUF var sjølv med på å setje tonen for korleis knuste draumar kunne bli gjort om til håp. Dei oppfordra til å halde engasjementet oppe og stå opp for det dei trur på. I tida etter 22. juli-terroren fekk derfor AUF og også andre ungdomsparti mykje støtte og mange nye medlemmer.

Allereie året etter terroren blei det presentert planer for korleis øya kunne bli tatt tilbake. Somme var likevel betenkte. Var det rett å arrangere sommarleirane på Utøya etter det som hadde skjedd der? Sjølv om mange i AUF var einige i at dei måtte ta øya tilbake, ville enkelte heller ha Utøya som ein minnestad. Andre igjen syntest det var for tidleg å avgjere korleis øya skulle bli brukt.

Framtida til Utøya blei derfor diskutert nøye med etterlatne og overlevande. I likskap med andre terroramma samfunn har Utøya måtta finne ein ny balanse som varetar behovet for å minnast og skape nytt liv.» s.97