

## Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren i samfunnsfag

Silje Førland Erdal og Lise Granlund

*Dette er en upublisert tekst som kommer som ett kapittel i boken Samfunnsfagdidaktikk som skal utgis på Universitetsforlaget til høsten.*

### Innledning

Tidligere forskning viste lenge at 22. juli-terroren i liten grad ble tematisert i skolen. Flere lærere vegret seg og fortalte om lite samarbeid og lite diskusjon om hvordan tematikken skulle tas opp i undervisningen. Lærerne opplevde å mangle faglig og didaktisk kompetanse og ønsket i tillegg å spare elevene emosjonelt (Anker & von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen, Skarstein & Schultz, 2015).

Tilsvarende begrunnelser finnes i engelsk og amerikansk forskning om 11. september (Duckworth, 2015; Quatermaine, 2014). I den grad 22. juli-terroren ble tatt opp i undervisningen i de første årene etter tragedien, handlet det langt på vei om rosetogene, minnemarkeringene og måten samfunnet taklet krisen på (Anker & von der Lippe, 2015, 2016).

I løpet av de siste årene har imidlertid undervisning og formidling om 22. juli-terroren fått en større plass både i skolen og i samfunnet for øvrig, enn den hadde i de første årene etter at terroren rammet. I den nye læreplanen for samfunnsfag i grunnskolen (LK20) er 22. juli-terroren eksplisitt skrevet inn, og flere nye lærebøker behandler temaet. Videre har etableringen av 22. juli-senteret og læringscenteret på Utøya vært sentralt for hvordan mange lærere forstår og underviser om 22. juli.<sup>1</sup> Hva som kjennetegner undervisningen og formidlingen i dag, finnes det lite samfunnsfagdidaktisk forskning på (Skjæveland, 2020, s 152).

I dette kapitlet ønsker vi derfor å vise frem noe av bredden som finnes i nyere lærebøker og undervisningstilbud om 22. juli-terroren. I analysen av materialet vårt kom vi frem til fire hovedinnfallsvinkler til temaet: *bruken av samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsteder for minne og læring og demokrati læring gjennom dialog*. Innfallsvinklene presenteres hver for

---

<sup>1</sup> Tall fra Det Europeiske Wergelandssenteret viser at de fra 2016 til og med 2020 har hatt omtrent 2000 skoleelever på dagsbesøk på Utøya. De fleste av disse var fra 9. og 10. trinn. I tillegg har det blitt gjennomført 29 tredagers samlinger med til sammen 654 ungdomsskoleelever på 9. og 10. trinn fra 176 ulike ungdomsskoler fra hele landet. 22. juli-senteret hadde på sin side omtrent 26 000 elever på skolebesøk i samme periode.

seg før vi diskuterer hvordan de kan knyttes til det som i litteraturen kalles «vanskelig» kunnskap (Garrett, 2011; Zembylas, 2014). Vi vil også analysere innfallsvinklene i lys av hvordan harmoniorienterte versus konfliktorienterte perspektiver vektlegges. Disse to teoretiske perspektivene bruker vi for å diskutere hvilke potensielle dilemmaer lærere kan stå overfor i valget mellom de ulike innfallsvinklene.

### Ubehagelig og vanskelig?

Mye av samfunnsfagets innhold kan forstås som “vanskelig kunnskap” (Garrett, 2011, s. 320). Temaer som seksualitet, krig og konflikt, terrorisme, rasisme og vold vil kunne innebære en form for risiko eller et ubehag fordi de bærer i seg noen kontroverser som kan være vanskelige for læreren å både forutse og håndtere. Undervisning om 22. juli-terroren og temaer i tilknytning til dette kan potensielt sett representere en slik risiko, og det kan også forklare hvorfor noen vegrer seg for å gå inn i slike temaer (Anker & von der Lippe, 2015; Røthing, 2019).

Ubehag, som en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning, utforskes blant annet av Åse Røthing (2019), professor ved seksjon for mangfoldsstudier ved OsloMet. Hun definerer ubehag som et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring (Røthing, 2019, s. 1). Tradisjonelt har slike emosjoner blitt forstått som personlige, ikke-intellektuelle dimensjoner, som er til hinder for utvikling av kunnskap. Dette henger sammen med at “fakta-pedagogikk” (Garrett, 2014, s. 320) og klasserom uten uenighet, motstand eller sterke følelser har vært vanlig. Samtidig utfordrer flere studier ideen om at skole bare skal handle om det kognitive og faktaorienterte, og viser snarere hvordan de emosjonelle og kognitive dimensjonene er koblet sammen (Boler & Zembylas, 2003; Garrett, 2011; Hess & McAvoy, 2013; Røthing, 2019). Røthing viser til pedagogen Michalinos Zembylas (2015), som argumenterer for at trygghet ikke bør bli forstått som fravær av ubehag. Snarere hevder han at det kan være ønskelig med et visst ubehag i møte med temaer som for eksempel rasisme eller terrorisme, og kanskje også det som skal til for å skape endring (Zembylas, 2015 i Røthing, 2019, s. 5-6). Disse oppfordringene betyr ikke at skolen og undervisningen hele tiden skal søke mot uenighet og ubehag. Snarere oppfordres det til å finne en balanse mellom det kognitive og det emosjonelle og mellom temaer som bringer frem både enighet og uenighet. Og når det ubehagelige berøres, kan dette kombineres med pedagogiske perspektiver som fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer (Røthing, 2019, s. 46).

22. juli-terroren kan være «vanskelig kunnskap». I de ulike innfallsvinklene vi skal gjennomgå, vil vi vise hvordan man likevel, på ulike måter, kan tilnærme seg denne potensielt «vanskelige» kunnskapen og ubehaget det kan føre til.

### Harmoni- og konfliktperspektiver

Skillet mellom konfliktorienterte og harmoniorienterte perspektiver er relevant for å undersøke måten 22. juli-terroren framstilles på, både i samfunnet generelt og i undervisningen.

Innenfor retningen funksjonalisme fokuseres det på hvordan ulike deler av samfunnet henger sammen, og der hver del har en funksjon som skal virke til fordel for helheten. Hvis verden studeres gjennom et slikt harmoniperspektiv, vil det være naturlig at man i kjølvannet av store kriser legger vekt på samlende ritualer og felles verdier. I en slik forståelse av samfunnet blir konfliktlinjer tonet ned, mens det er et mål at uromomenter og det som forstyrrer stabiliteten i samfunnet, må bort eller holdes på avstand (Cuff, Dennis, Francis & Sharrock, 2015; Durkheim, 1995). Den første tiden etter 22. juli-angrepene samlet mange seg spontant til minnemarkeringer over hele landet. Folk gikk i rosetog, på minnekonsserter og i kirker, og mange samlet seg metaforisk omkring et sett med verdier som demokrati, åpenhet, mangfold og likeverd, der fellesmantraet var at hat møtes med kjærlighet (Lenz, 2018; Rafoss, 2018). Også mediene samlet seg om en nærmest ritualisert dekning av hendelsen, der et ellers kritisk pressekorps valgte å formidle en felles historie om et folk som sto samlet i fordømmelsen av terror (Rafoss, 2018). Tore W. Rafoss (2018), forsker ved Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning, beskriver dette som en konsensusperiode og viser nettopp hvordan tiden etter terrorangrepene var preget av samarbeid på tvers av hierarkier, politikk og religion. Også i undervisningen har en slik harmonitilnærming til 22. juli-tematikken vært sentral, der for eksempel rosetogene og samholdet etter angrepene har vært vektlagt (Anker & von der Lippe, 2015).

Det som derimot har blitt etterlyst i tidligere studier på undervisning (Anker & von der Lippe, 2015, s. 16), er et fokus på de konfliktorienterte aspektene ved 22. juli-terroren, som årsakene til terrorangrepene, gruppemotsetninger og ideologien bak handlingen. I et slikt konfliktperspektiv vektlegges det at ulike interesser og maktforhold bidrar til sosial ulikhet og motsetninger, for eksempel ved å se nærmere på hvordan ulike grupper kjemper om ressurser og innflytelse. 22. juli-terroren kan innenfor dette perspektivet ses på som et resultat av konflikter mellom grupper. Anders Behring Breivik delte befolkningen i et «oss» og et «dem». Han har snakket om heltene, de høyreekstreme ridderne på

den ene siden og forræderne i Arbeiderpartiet, «multikulturalistene» og feministene på den andre siden (Borchgrevink, 2012; Seierstad, 2013). Innenfor dette perspektivet åpnes det for å stille spørsmål som “Hva er det vi er uenige om?” og “Hva er det som splitter oss?” (Cuff et al., 2015).

Ikke alle ville delta i rosetogene eller var enige i budskapet om et enhetlig fellesskap med like verdier. Til tross for medienes fremstilling og de 200 000 på Rådhusplassen deltok ikke alle i markeringene. 38 % av befolkningen verken deltok eller fulgte markeringene på TV. Medlemmer av FrP og folk med innvandringskritiske meninger deltok for eksempel i mindre grad. (Botvar 2013 i Rafoss 2018, s. 134) . Det viser at ikke alle politiske skillelinjer opphører i konsensusperiodene.

Ved å se på de ulike innfallsvinklene til undervisning om 22. juli-terroren i lys av skillet mellom et harmoni- og konfliktperspektiv vil vi ha et verktøy til å si noe om hva og hvilke fortellinger ved denne tematikken som trekkes frem, og hva som legges bort i det materialet vi har undersøkt.

## Didaktiske innfallsvinkler i materialet

Datagrunnlaget vårt er lærebøker i samfunnsfagene som er gitt ut etter 2010, samarbeidsprosjektet “Demokratilæring på Utøya”<sup>2</sup> samt noen av undervisningstilbudene ved 22. juli-senteret.<sup>3</sup> I gjennomgangen av materialet har vi undersøkt i hvilke sammenhenger og på hvilke måter 22. juli-terroren tas opp. Vi finner i hovedsak fire vinklinger: *forklaringsmodeller*, *perspektivtaking*, *åsteder for minne og læring* samt *demokratilæring gjennom dialog*. Først vil vi beskrive disse vinklingene en for en, før vi deretter diskuterer likheter og forskjeller mellom tilnærmingene i lys av begrepet «vanskelig kunnskap» samt gjennom skillet mellom harmoni- og konfliktperspektiv.

### 1. Forklaringsmodeller

Et spørsmål mange elever har, er “Hvordan kunne 22. juli skje?” (Anker & von der Lippe, 2015, 2016). Dette er et spørsmål som kan besvares på mange ulike måter, men én mulighet er å forsøke å forstå hvorfor Breivik gjorde det han gjorde, ved hjelp av ulike samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller.

I flere av lærebøkene vi har analysert, finner vi forklaringsmodeller som både vektlegger individet og omgivelsene rundt individet for å finne årsaker til ulike sosiale fenomener.<sup>4</sup> I lærebøkene *Pilot* (2020, s.

---

<sup>2</sup> «Demokratilæring på Utøya» er et samarbeid mellom 22. juli-senteret, Utøya, The European Wergeland Centre (EWC), og Rafto Foundation for Human Rights.

<sup>3</sup> Se detaljert oversikt over datamaterialet i tabell 7.1

<sup>4</sup> For eksempel i verkene *Sosio* (Berta, Dehle & Galaasen, 2019) og *Delta* (Holgersen, Iversen & Kosberg, 2013 og 2020) fra Cappelen Damm samt *Fokus sosiologi og sosialantropologi* (Erdal & Granlund, 2017) og *Fokus*

196) og *Fokus sosiologi og sosialantropologi* (2017 s. 18-24) brukes skillet mellom slike individ- og strukturforklaringer for å drøfte mulige årsaker til Breiviks handlinger. Diskusjonen som foregikk under rettssaken om hvorvidt gjerningsmannen var psykotisk eller om handlingene var rasjonelle og gjennomtenkte, plasseres begge under *individuelle forklaringer*. Deretter blir det lagt vekt på hvordan *omgivelsene* rundt Breivik påvirket ham: både familie, skole, arbeidsmarkedet og lokalmiljøet samt media og stat trekkes inn i en drøfting av mulige årsaker samt ikke minst samspillet mellom de ulike årsakene. Enkelte læreverk trekker bare inn enkeltforklaringer uten å dele inn i individuelle og strukturelle forklaringer. Læreverkene *Sosio* (2019) og *Fokus politikk og menneskerettigheter* (2018) belyser for eksempel hvordan Breivik ble eksponert for verdier og holdninger i alternative medier, men her settes ikke denne (del)forklaringen sammen med andre potensielle forklaringer på terrorhandlingen.

Andre innganger og forklaringsmodeller som brukes i læreverkene, knyttes tettere opp til temaet terrorisme. Et slikt fokus likner vinklingen av 22. juli-hendelsen slik den beskrives i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a).<sup>5</sup> Terrorismen illustreres med Breivik som et eksempel i flere lærebøker, for eksempel *Fokus samfunnsfag* (2019), *Delta!* (2013) og *Pilot* (2020). I undervisningsressursene til 22. juli-senteret samt i lærebøkene *Fokus sosiologi og sosialantropologi* (2017) og *Arena 10* (2021) brukes i tillegg en typologi utviklet av Tore Bjørgo (2015), professor ved Senter for ekstremismeforskning. Typologien viser hvordan terrorister, uavhengig av gruppe eller ideologi, kan beskrives og forklares gjennom fire ulike hovedtyper: *de ideologiske aktivistene*, *medløperne*, *eventyrerne* og *de sosialt frustrerte*. Dette er fire rendyrkede idealtyper, men en konkret person kan ofte ha trekk fra flere av disse typene. Bjørgo mener at denne typologien egner seg til å forklare ulike former for ekstremisme, både på høyre- og venstresiden, men også religiøs ekstremisme. I *Fokus sosiologi og sosialantropologi* (s. 25-27) og i *Arena 10* er Breivik casen som brukes for å eksemplifisere typologien. Det framheves i begge disse lærebøkene at målet med denne tilnærmingen ikke er å finne ett (riktig) svar, men å la elevene vurdere ulike forklaringer opp mot hverandre, kombinere flere forklaringer og ikke minst se på hvordan kombinasjonen av flere forklaringer er nødvendig, men kanskje likevel ikke helt tilstrekkelig. En annen viktig påpekning som gjøres i *Fokus sosiologi og sosialantropologi*, er at kildekritikk og kildebevissthet vil være svært sentralt i valg av materiale til casen.

---

*sosialkunnskap* fra Aschehoug (Grønlie, Granlund & Flood, 2014) samt *Pilot* (Engelien, Mørk, Stensli & Wiik, 2020) fra Gyldendal.

<sup>5</sup> «Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette» (Hentet fra det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap i læreplanene i Samfunnsfag (SAF-0104).

## 2. Perspektivtaking

Når lærere og elever skal jobbe med vanskelige og sensitive spørsmål, trengs verktøy og metoder som gjør det lettere å ta det inn i undervisningen. Flere steder i materialet vi har sett på, brukes perspektivtakingsmetodikk. Perspektivtaking handler om å se verden fra et annet ståsted enn sitt eget. For å forstå komplekse samfunnsforhold og sosial adferd og handling kan nettopp det å åpne blikket og tørre å bevege seg forbi egne perspektiver være nyttig (Epley & Caruso, 2008, s. 299). Dette vektlegges i den nye læreplanen for samfunnskunnskap ved at et av kjerneelementene er *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking*. I tråd med dette kjerneelementet skal elevene kunne vurdere ulike sammenhenger i samfunnet ut ifra ulike perspektiver, og de skal trene på å forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn det de selv gjør (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Perspektivtaking har både kognitive og emosjonelle dimensjoner. Kognitivt handler det om at en sak har flere sider (Moldrheim & Lenz, 2019), og å bringe frem kompleksiteten i en sak, et sosialt fenomen eller en hendelse. Emosjonelt handler det om å utvikle empati. Det å kunne forestille seg hva som ligger bak en handling, eller å kunne leve seg inn i hvordan et annet menneske har det, er viktige forutsetninger for å etablere dialog, kontakt og tillit, også på tvers av kulturelle skiller og meningsforskjeller. Derfor er det å kunne ta et annet menneskes perspektiv en viktig demokratisk ferdighet (Moldrheim & Lenz, 2019, s. 45).

I undervisning om 22. juli-terroren brukes perspektivtaking i lærebøker og 22. juli-senterets opplæringstilbud spesielt for å forsøke å leve seg inn i de berørtes og etterlattes perspektiv.

I læreboken *Fokus sosialkunnskap* (2014) trekkes 22. juli opp som en større nasjonal krise, og det legges også vekt på ettervirkningen denne hendelsen hadde på de overlevende. I faget sosialkunnskap knyttes altså hendelsen til læreplanmålet om å beskrive faser i psykiske kriser og drøfte vilkår for å kunne mestre kriser (Utdanningsdirektoratet, 2016, 2021). At 22. juli-hendelsen knyttes til temaet psykiske kriser, er en tilnærming som nå kan bli relevant for mange lærere gjennom innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20.

En annen måte å tilnærme seg perspektivet til de overlevende på er gjennom vitneberetninger. Som en del av 22. juli-senterets opplæringstilbud kan elever få møte både overlevende, etterlatte og berørte som forteller sin personlige historie fra tiden før, under og etter 22. juli-terroren. Noen av vitneberetningene er tilgjengelige som filmer på 22. juli-senterets hjemmesider, slik at de som ikke har

mulighet til å besøke senteret, også kan få del i dem. Målet med slike vitneberetninger er å skape en nærhet til det som har skjedd, gjennom de subjektive øynene til en som selv har opplevd dette. Elever og lærere kan på den ene siden få et innblikk i hvordan et traume som 22. juli kan påvirke noens liv, men samtidig kan disse fortellingene, sammen med andre kilder, bidra til å danne et større bilde av hvordan terroren rammet individer og samfunnet som helhet (Storeide, 2018).

I læreboken *Arena 10* (2021) handler ett av kapitlene om Utøya. Det tar blant annet for seg øyas politiske historie, terroren som rammet, og diskusjonen om hvordan øya skulle brukes etterpå. I kapitlet brukes perspektivtaking ved at Iril, en av de som overlevde terrorangrepet på Utøya, er en "stemme" og rød tråd i teksten. Gjennom hennes øyne får vi innsikt i hvordan terroren rammet henne og hennes venner, men også hvordan hennes samfunnsengasjement lever videre til tross for traumene hun ble påført. På samme måte som med vitneberetninger kan en slik læreboktekst skape en nærhet til det som skjedde, og gi leseren et innblikk i hvordan terroren rammer enkeltmennesker. Teksten har også et fokus på øya som minnested, på minnet etter dem som ble drept der, og traumene til overlevende og etterlatte. Slik kan teksten også plasseres innenfor den tredje innfallsvinkelen vi skal presentere: åsteder for minne og læring.

### 3. Åsteder for minne og læring

Veldig mye god undervisning skapes i klasserommet. Noen ganger kan det likevel være hensiktsmessig å legge undervisningen til steder som tar elevene fysisk tettere på det temaet de skal jobbe med. Åstedene for terroren 22. juli er både Regjeringskvartalet og Utøya. Begge steder er det etablert både minnesteder og læringssteder som legger opp til besøk fra skoler.

22. juli-senteret ligger i Regjeringskvartalet og har som formål å bidra til en historiebevisst forvaltning av minnet om terrorangrepene. Gjennom utstillinger, undervisning og dokumentasjon kan både skoler og allmennheten ta del i fortellingene og minnene om 22. juli. Senteret har blant annet et eget undervisningsopplegg for å utforske minnelandskapet i Regjeringskvartalet. I en fordypningstekst på 22. juli-senterets nettsider beskrives det hvordan minnesporene i Regjeringskvartalet står side om side med spor etter kvartalets lange historie og etter hvert også gjenoppbyggingen. Sammen danner de et felles minnelandskap – knyttet til tiden før, under og etter terrorangrepene (22.julisenteret.no, u.å). I en annen fordypningstekst skriver formidlingsansvarlig Anne Talsnes at minnesteder fungerer som konkrete steder å gå til for å minnes og bearbeide fortiden, både for direkte berørte og den øvrige

befolkningen. Slike minnesteder har også en annen viktig funksjon: De forteller oss at dette skjedde, og siden mange minnesteder er knyttet til åsteder for historiske hendelser, forteller de ofte også at det skjedde akkurat her (Talsnes, 2020). Når elever kommer til Regjeringskvartalet og 22. juli-senteret, får de en mulighet til å oppleve et av åstedene for terrorangrepene 22. juli og samtidig lære noe om hva som skjedde, hvorfor det skjedde, og hvem som ble rammet.

22. juli-senteret har utviklet et digitalt undervisningsopplegg som heter "Åstedene". Der får elevene mulighet til å besøke både Utøya og Regjeringskvartalet uten å være fysisk til stede. Det gjøres mulig gjennom to filmer som inneholder elementer fra tiden før, under og etter terrorangrepene. Hovedfokuset er på dem som ble angrepet, dem som ble drept, og dem som overlevde, og det legges opp til refleksjoner rundt hvordan vi minnes dem vi mistet. Samtidig gir oppgaven innsikt i terroristens tankegods og de verdiene han ønsket å angripe, blant annet gjennom spørsmålet "Hvorfor var Regjeringskvartalet og Utøya et mål for terroristen 22. juli 2011?".

På samme måte som 22. juli-senteret og Regjeringskvartalet er Utøya nå et sted for minne, læring og engasjement. Øya har en lang politisk historie og er for mange et symbol på demokratisk kraft, ungdommelig pågangsmot og samfunnsengasjement. Samtidig er øya nå også et åsted for terror og bærer slik et sterkt vitnesbyrd om at demokratiet ikke kan tas for gitt.

Etter terrorren i 2011 har det blitt bygd opp et nytt læringsssenter på Utøya, Hegnhuset. Hegnhuset rommer både kafébygget, der fysiske spor etter terrorren er bevart, og et demokrativerksted der ungdommer får mulighet til å reflektere over hva demokratiet betyr for dem, hva som kan utfordre demokratiet, og hvordan de selv kan verne om det (Det Europeiske Wergelandssenteret, 2019). I tillegg til læringsssenteret har Utøya etablert et eget, privat minnested. "Lysningen" er formet som en sirkel der navnene til dem som ble drept på Utøya, er stanset ut. Slik slipper lyset gjennom navnet til hver enkelt, som kan leses når man går rundt sirkelen. Ingen navn kommer først eller sist (Utøya.no, u.å.).

Kulturminneforsker Ingeborg Hjorth viser at minnesteder kan ha tre ulike funksjoner som alle er interessante i undervisningssammenheng. Den første er en *identitetsformende funksjon*, som handler om minnestedets mulighet til å reflektere og bygge opp ulike nasjonale fellesskap. Den andre er en *didaktisk funksjon*, som retter fokuset mot minnestedets kraft til å formidle lærdom ut av de historiske erfaringene. Til sist har minnesteder også en *terapeutisk funksjon*, som lar minnestedene gi støtte i sorg- og bearbeidingsprosesser (Hjorth, 2018, s. 149).



Utøya og 22. juli-senteret kan sies å bære i seg både identitetsformende, didaktiske og terapeutiske funksjoner. Å ta med elever til disse stedene kan ta dem tett på den mest dramatiske hendelsen i norsk historie etter andre verdenskrig. I tillegg bidrar begge stedene, gjennom sin undervisning og formidling, til å ta elevene med inn i det pågående arbeidet med å skape fortellinger om 22. juli-terroren og styrker slik også deres minne om det som skjedde.

#### 4. Demokratilæring gjennom dialog

Både 22. juli-senterets undervisningstilbud og Demokrativerkstedet på Utøya baserer sin undervisning og formidling på en demokratididaktikk som spesielt vektlegger demokratiske og utforskende dialoger (se kapittel 5). Dette, som også er en sentral arbeidsmåte i samfunnsfagene, knyttes gjerne til arbeidet med å utvikle og styrke elevenes demokratiske medborgerskap. Det å praktisere demokratisk medborgerskap i skolen handler blant annet om øve på å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Skolen og samfunnsfagene skal slik ikke bare tilby undervisning om demokratiet som styreform og livsform, men også legge opp til en undervisning som styrker elevens evne, vilje og motivasjon til demokratisk deltakelse og handling (Koritzinsky, 2020 Stray, 2012).

Dialog er en viktig del av en slik undervisning, og i arbeidet med de ulike innfallsvinklene står samtalen sentralt. Slik kan vi si at demokratisk dialog på mange måter griper over de tre øvrige innfallsvinklene. Dialog er en måte å lære på, men det er også en måte å være i verden på, hvor man trener på å snakke sammen, lytte til andre og respektere at andre forstår verden på en annen måte enn det vi gjør selv. Flere studier trekker frem konkrete eksempler på hvordan slike dialoger best kan planlegges og gjennomføres (Hess & McAvoy, 2013; Nystrand et al, 1997). Felles for dem alle er at trygge omgivelser og et godt læringsmiljø er avgjørende når man skal utforske vanskelige, sensitive og kontroversielle temaer (Hess & McAvoy, 2013).

22. juli-senterets undervisningsopplegg er i denne sammenheng interessante å se nærmere på. Ett av dem, «Verdier på prøve», har voksenopplæringen som målgruppe. Undervisningen tar hensyn til språklige og kulturelle forskjeller og gir anledning til at deltakerne kan uttrykke sine meninger om grunnleggende verdier og utfordringer i samfunnet gjennom å studere bilder og begrepskort i grupper. Deretter inviteres de inn i en plenumssamtale som, med utgangspunkt i deltakernes utvalg av bilder og begreper, tar opp demokratiske verdier som mangfold og likeverd, og om betydningen av å stå imot hat,

vold og ekstremisme. Slik kan deltakerne få trene på å argumentere, lytte til andres argumenter og erfare både enighet og uenighet.

Et annet opplegg, «Hva skal vil lære bort om 22. juli?», tar utgangspunkt i at elever selv både *kan* og *bør* være med på å bestemme hva som er viktig å lære og lære bort om terrorangrepene. Gjennom gruppearbeid med kilder og kuratering av egne utstillinger gis elevene verktøy til å drøfte hvilke fortellinger som er viktige, og hvilke samtaler som må tas om 22. juli i årene som kommer. Slik er dette et undervisningsopplegg som kan bidra til å styrke elevenes demokratiske kompetanse ved at de, gjennom dialoger, tas med i ordsiftet om hvordan historiene om 22. juli skal fortelles.

Også “Demokratilæring på Utøya” setter dialog i sentrum og lar ungdom få sette sitt preg på hvordan demokratiet kan forstås og videreutvikles. Elevene får delta i dialogiske undervisningsopplegg som for eksempel “Ett steg frem”<sup>6</sup>, “Hvordan reagere på hatprat?”<sup>7</sup> og “Linjen: Enig-uenig”<sup>8</sup>. Noe av formålet med disse øvelsene er å styrke elevenes demokratiske kompetanse, for eksempel ved at de får mulighet til å trene på uenighet innenfor trygge rammer. Det er også et mål å bidra til en tidlig forebygging av antidemokratiske holdninger og ekstremisme (Utoya.no, u.å.).

### Potensielle spenninger eller dilemmaer i undervisningen

De fire innfallsvinklene vi nå har skissert, har sine ulike styrker og svakheter, og de belyser ulike deler av 22. juli-tematikken. I valget mellom innfallsvinklene kan lærerne potensielt stå overfor enkelte dilemmaer. Disse dilemmaene vil vi diskutere videre i lys av skillet mellom harmoni- og konfliktperspektiv, samt hvordan undervisningen kan knytte an til det som i litteraturen kalles «vanskelig» kunnskap.

### Konflikt, harmoni eller både–og?

Ved hjelp av harmoni- og konfliktperspektiver kan lærere gå inn i ulike fortellinger om 22. juli. Én mulighet er å bare ta for seg de harmoniorienterte og sammenbindende aspektene ved hendelsen, der Jens Stoltenbergs tale, samholdet i befolkningen, rosetogene og den kjente twittermeldingen fra Gannestad, «Når en mann kan forårsake så mye ondt - tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen», gjerne står sentralt. Styrken til dette perspektivet er at elevene trygges i å se at krisen ikke splittet

---

<sup>6</sup> Se beskrivelse av “Ett steg frem” her: [dembra.no/no/opplegg/ett-skritt-frem/](https://dembra.no/no/opplegg/ett-skritt-frem/).

<sup>7</sup> Se beskrivelse av “Hvordan reagere på hatprat?” her: <https://nor.theewc.org/hvordan-reagere-pa-hatprat/>.

<sup>8</sup> Se beskrivelse av “Linjen: Enig-Uenig” her: <https://nor.theewc.org/linjen-enig-uenig/>.

landet, men at vi valgte å møte den med samhold, demokrati og mer åpenhet. En rekke av lærebøkene vi har sett på, belyser nettopp denne fortellingen (*Arena 8*, 2020, s. 132-135; *Delta*, 2013, s. 6-7; *Fokus samfunnskunnskap*, 2020, s. 205; *Fokus sosialkunnskap*, 2014, s. 130; *Fokus sosiologi og sosialantropologi*, 2017, s. 29 og 260; *Sosio*, 2019, s. 153).

Det er likevel slik at dersom elevene bare tas med inn i en slik "kjærlighetsfortelling" (Lenz, 2018), kan de også sitte igjen med mange spørsmål knyttet til hvordan 22. juli kunne skje (Anker & von der Lippe, 2015, 2016; Jørgensen et al., 2015). I *Fokus politikk og menneskerettigheter* (2019, s. 178-179) berøres så vidt et mer konfliktorientert perspektiv i oppstarten av kapitlet om demokratiets utfordringer, mens det i *Arena 10* (2021) og *Fokus sosiologi og sosialantropologi* (2017) brukes mer plass på en slik tilnærming. Blant annet blir årsaker til terrorisme vektlagt i begge bøkene, og i *Arena 10* blir elevene i tillegg oppfordret til å undersøke hvor det høyreekstreme tankegodset kan komme fra, og hvordan det kan motvirkes.

I en studie fra 2018 viser Rojan Tordhol Ezzati og Marta Bivand Erdal, begge forskere ved PRIO, hvordan *både* konsensusorienterte og konfliktorienterte perspektiver er nødvendige for å komme polariserte debatter i møte. Med utgangspunkt i 22. juli-terroren og samtaleklimaet etter denne peker de på hvordan de konsensusorienterte perspektivene bidro til enhet og samhold, og til å bygge bro mellom ulike politiske, religiøse og etniske skillelinjer/grupper og spenninger. Samtidig kommer det frem at en slik søken etter konsensus og enhet på sikt kan bidra til konflikt fordi underliggende spenninger og uenigheter ikke kommer til syne. Det kan derfor være hensiktsmessig å argumentere for at et mangfold av meninger, fortellinger og perspektiver bør få komme til uttrykk, også i skolen. Når det er sagt, kan det kanskje argumenteres for at de harmoniorienterte perspektivene egner seg best for små elever, mens de mer konfliktorienterte diskusjonene kan komme etter hvert.

Det å eksplisitt anvende både harmoni- og konfliktperspektiver på 22. juli-terroren er en tilnærming som kun brukes i læreboken *Fokus sosiologi og sosialantropologi*. Interessant i denne forbindelse er også undervisningsopplegget ved 22. juli-senteret «Hva skal vi lære bort om 22. juli?», der elevene selv kan være med på å bestemme hva fortellingen skal være, og dermed hvorvidt fokuset settes på konflikt- eller harmoniaspektene ved hendelsen.

## Ulike former for vanskelig kunnskap

Det finnes ingen perfekte tidspunkt for samtalene om 22. juli, men heller ikke noen perfekte tidspunkt for å la være. Historien om 22. juli er vond, men det å gi den videre kan hindre at den blir glemt, og bidra til at elevene får reflektert over hvordan ekstreme handlinger og holdninger kan motvirkes.

Hvordan elever føler, forstår og erfarer undervisning om 22. juli-terroren, vil variere. Det kommer an på hvilke vinklinger lærere velger i sin undervisning, og hvordan kunnskapen formidles og rammes inn. Det kommer også an på hvem elevene er, og hvilke livserfaringer de bærer med seg.

Noen lærere gleder seg til å undervise om 22. juli, andre vegrer seg eller er bekymret for hvordan elevene vil reagere. Uansett er 22. juli-terroren et nasjonalt traume som har i seg både urettferdighet, lidelser og død, og som derfor kan gjøre undervisningen "vanskelig" for både lærere og elever. Men hva som blir vanskelig, er ikke så lett å forutse. Det er likevel mulig å peke på noen sider ved innfallsvinklene vi har presentert, som i større eller mindre grad frembringer «vanskelig kunnskap» og sterke følelser.

Et viktig poeng når det gjelder 22. juli-tematikken og vanskelig kunnskap, handler om tid og avstand. Forskningen vi har på undervisning om tematikken, lå svært nær hendelsen i tid. Både lærere og elever var da sterkt berørt (Anker & von der Lippe, 2015; Jørgensen et al., 2015). I dag forteller mange lærere at elevene er for små til å huske hendelsen. Det å snakke om 22. juli og besøke åsteder som Utøya og 22. juli-senteret frambringer derfor ikke nødvendigvis sterke følelser hos alle elevene. På den ene siden kan dette kanskje gjøre det enklere for lærere å ta opp tematikken. Samtidig vil flere av vinklingene vi har presentert, kunne bidra til å gjøre hendelsen nærere for elevene også i dag. Et eksempel kan være perspektivtaking ved hjelp av vitneberetninger, filmer og serier.

Vårt materiale viser at både lærebøker og ulike undervisningsopplegg fokuserer på perspektivtaking gjennom overlevendes og etterlattes perspektiver. En lærer som velger en slik tilnærming, bør være forberedt på mulige emosjonelle reaksjoner. Å høre en overlevende fra Utøya eller andre berørte fortelle om sine opplevelser fra 22. juli, skaper en nærhet til det som har skjedd, og tar elevene og lærerne følelsmessig tett på både den berørte og hans/hennes historie. Læreren kan derfor ha nytte av å forberede seg særskilt godt, for eksempel ved å se vitneberetningene på forhånd. Det kan også være fint å snakke med kollegaer eller ansatte på 22. juli-senteret om hvordan elevene kan forberedes på undervisningen. Selv om dette kan være krevende for elevene, vil de trolig sitte igjen med en kunnskap som betyr mye for hvordan de forstår 22. juli-terroren.

Verken lærebøkene eller de undervisningstilbudene vi har sett på, legger opp til å ta terroristens perspektiv. Det er forståelig med tanke på hvilke reaksjoner og dilemmaer et slikt fokus kan frembringe. Samtidig kan en perspektivtakingsmetodikk som gir innblikk i Breiviks utenforskap gjennom oppvekst og ungdomstid, ha en forklarende kraft når vi skal prøve å forstå hvor hatet hans kommer fra. Prosessen med å forstå hva som førte til Breiviks radikale utenforskap, gir oss ikke bare kunnskap om hvor hullene i samfunnsveven er. Den kan også gi oss kunnskap om hvordan vi kan bidra til å tette dem (Borchgrevink, 2012).

Gjennom samtaler om Breiviks barndom og ungdomstid kan elever få mulighet til å jobbe med både kognitive og emosjonelle aspekter ved perspektivtaking. Det kan hjelpe oss inn i, men også forbi de individuelle forklaringssystemene, de som handler om ondskap, psykisk sykdom og ensomhet, og også se de strukturelle føringene og begrensningene som ligger på et menneskets handlinger.

En utfordring i denne sammenheng er at noen elever kan kjenne seg igjen i beskrivelsene av Breiviks barndom og ungdomstid, og mange kan også ha kjent på det samme utenforskapet. Da er det viktig å understreke at det å gå inn i Breiviks perspektiv ikke handler om å identifisere seg med gjerningsmannen, eller å sympatisere med ham. Det er selvsagt heller ingen direkte koblinger mellom erfaringer med utenforskap og det å senere begå terrorhandlinger. Det å kjenne seg igjen i beskrivelsen av gjerningsmannens oppvekst, eller det å kjenne på en empati for ham som barn, kan likevel være et viktig omdreiningspunkt for å forstå at bak dramatiske hendelser ligger det mer enn bare ondskap. Ikke bare når det gjelder 22. juli-terroren, men også andre terrorangrep, samt ulike uttrykk for gruppefiendtlighet, vold og andre samfunnsfenomener. I samtalene med elevene kan læreren forklare at selv om man har empati for noens erfaringer og opplevelser, betyr ikke det at vi sympatiserer med noens voldelige handlinger.

I undervisning som bruker perspektivtaking, er det viktig å ta noen forbehold, eller reflektere over ulike svakheter. I hvor stor grad er det mulig å leve seg inn i andres perspektiver? Vi kan ikke se inn i andres hoder eller være helt sikre på hvorfor de tenker og handler som de gjør. Uansett hvor dypt undervisningen går inn i en case, vil framstillingen være preget av forenklinger og essensialisering av andre mennesker. Det kan derfor være nyttig å gjøre elevene bevisst på denne utfordringen. Et alternativ kan være å heller snakke om interesse, nysgjerrighet og ydmykhet for andres måter å se verden på (Young, 1997).

Lærere og elever som bruker innfallsvinkelen samfunnsvitenskapelige forklaringsmodeller, får trolig en mer akademisk og analytisk avstand til casen enn når de bruker perspektivtaking. En slik avstand kan gi god faglig innsikt, samtidig som det kan gjøre det enklere for lærere som er redde for at et slikt tema skal vekke for sterke følelser. Samtidig kan en lærer også ved bruk av slike tilnærminger støte på vanskelig kunnskap, men da kanskje mer knyttet til potensielle kontroversielle aspekter ved hendelsen. Hvilke årsaker legges det vekt på i forklaringen av Breiviks handlinger? I hvor stor grad trekkes det frem politiske og ideologiske uenigheter og ulike forståelser av hvem «vi» er? I hvor stor grad snakker man om hatet mot Arbeiderpartiet og innvandrere? På lik linje med perspektivtaking kan det også her finnes elementer i forklaringene som noen kan identifisere seg med, og som dermed kan bli utfordrende. Eksempelvis Breiviks gjentatte opplevelser av utenforskap både på skole og blant venner og hvordan hans interesse for gaming trekkes frem som delforklaringer på hvorfor han utførte terroren. Slike aspekter kan potensielt kunne frembringe noen kontroverser i klasserommet.

Dette viser at det å tilnærme seg hendelsen “utenfra” ved å analysere ideologier eller årsaker med en analytisk distanse på den ene siden, og det å leve seg inn i både etterlatte, overlevende og gjerningsmannen på den andre, vil kunne gi ulike innsikter og kreve ulik faglig og didaktisk kompetanse (Mattsson, 2019; Moldrheim & Lenz, 2019).

Tilsvarende vil kanskje innfallsvinklene «åsteder for minne og læring» og «demokratilæring gjennom dialog» være utfordrende på ulike måter. Mens det å bruke åsteder i opplæringen i større grad er ment å involvere innlevelse og følelser, kan demokratilæring gjennom ulike dialogiske øvelser, være mindre emosjonelt krevende. Samtidig, som vi har sett, kombinerer både Utøya og 22. juli-senteret disse to tilnærmingene ved å tilby demokratilæring på et åsted. En slik kombinasjon kan slik kanskje bidra til å koble sammen det emosjonelt nære og det som faglig kan føles mer fjernt. I tillegg kan det muligens gjøre undervisning om 22. juli mindre vanskelig fordi det viser hvordan demokratiet kan videreutvikles selv om det har vært truet.

## Avslutning

Tidligere forskning viser at 22. juli-terroren lenge var lite tematisert i skolen. Lærere opplevde at de manglet både tid og kompetanse. I tillegg ble nærhet til hendelsene trukket frem som en årsak til at mange lærere vegret seg (Anker & von der Lippe, 2015, 2016).

Da nye lærerplaner ble tatt i bruk høsten 2020, var 22. juli-terroren eksplisitt skrevet inn i disse. Det bidrar til å styrke lærernes mandat til å løfte tematikken og vil kanskje gjøre det lettere å jobbe frem en systematisk, helhetlig og tverrfaglig tilnærming til undervisningen om 22. juli-terroren. Det året denne boken gikk i trykken første gang, er det ti år siden de dramatiske hendelsene 22. juli 2011. Det betyr at mange elever ikke lenger vil være direkte berørt i form av å være overlevende etter angrepene, og mange lærere kan også ha fått mer distanse. I tillegg bidrar lærebøker, minne- og læringscenter samt lærerutdanninger i økende grad til å styrke lærernes faglige og didaktiske kompetanse.

22. juli har blitt et begrep som ikke bare rommer en faktisk hendelse, men også mange tilknyttede temaer og perspektiver, demokratisk medborgerskap og engasjement, mangfold og likeverd, menneskerettigheter, domstoler og rettsprosesser, sikkerhet og beredskap, minnesteder og minneprosesser, sorg og traumer, mediebruk, hatprat og ekstremisme, for å nevne noe. Det er ikke rom for å gå inn i alle disse temaene i denne teksten. Vi har likevel forsøkt å vise et utvalg av temaer og didaktiske vinklinger og litteratur som forhåpentlig kan inspirere både lærere, lærerstudenter og lærerutdannere til å gjøre kunnskap om 22. juli-terroren til en integrert del av sin undervisning.

## Oppgaver

1. Ta utgangspunkt i en eller flere av de didaktiske vinklingene som er beskrevet i kapitlet, og lag skissen til et undervisningsopplegg inspirert av vinklingen(e).
2. 22. juli-terroren kan potensielt sett være "vanskelig kunnskap". Vurder hvilke former for kunnskap og undervisning som kan vekke følelsesmessige reaksjoner hos elevene, og reflekter over hvordan disse kan møtes.

## Vedlegg

OVERSIKT OVER DATAMATERIALET		
Lærebøker	22.juli-senteret	Utøya og Det europeiske Wergelandssenter
Berta, O.G, Dehle, E. Galaasen, A.M. (2019). <i>Sosio</i> .	22.juli-senteret (u.å). Videoopptak av	Det europeiske Wergelandssenter (2019) <i>22.juli og demokratisk medborgerskap</i> . 09.05.19 Hentet fra:

<p><i>Sosiologi og sosialantropologi VG2/VG3.</i> Cappelen Damm</p>	<p>vitneberetninger. Hentet fra: <a href="https://22juliseret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22juli-2/">https://22juliseret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22juli-2/</a></p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=joL0Y92wcO0&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=joL0Y92wcO0&amp;feature=youtu.be</a></p>
<p>Engelien, O. , Mørk, P., Stensli, Ø. G, Wiik, B. (2020). <i>Pilot VGS Samfunnskunnskap.</i> Gyldendal</p>	<p>Bjørgo, T. (2015). Veier inn i voldelig ekstremisme - og ut igjen. Fordypningsartikkel hentet fra 22.juliserets undervisningsopplegg. <a href="https://22juliseret.no/ressurs/veier-inn-i-voldelig-ekstremisme-og-ut-igjen/">https://22juliseret.no/ressurs/veier-inn-i-voldelig-ekstremisme-og-ut-igjen/</a>.</p>	<p>Utøya (u.å) Demokratilæring på Utøya. Hentet fra: <a href="http://www.utoya.no/aktuelt/demokratilae-ring-pa-utoya-2">http://www.utoya.no/aktuelt/demokratilae-ring-pa-utoya-2</a></p>
<p>Erdal, S.F og Granlund, L (2017). <i>Fokus sosiologi og sosialantropologi.</i> Aschehoug.</p>	<p>22.juli-senteret (u.å) «Åstedene». Hentet fra: <a href="https://22juliseret.no/astedene-oppgaver/">https://22juliseret.no/astedene-oppgaver/</a></p>	
<p>Erdal, S. F, Hellerud, S. V, Hove, O., Johnsen, I.M, Westersjø, M. (2020) <i>Arena samfunnsfag 8.</i> Aschehoug.</p>	<p>22.juli-senteret (u.å). «Min historie – personlige fortellinger fra og om 22.juli» Hentet fra: <a href="https://22juliseret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/">https://22juliseret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/</a></p>	
<p>Erdal, S. F, Hellerud, S. V, Hove, O., Johnsen, I.M, Westersjø, M. (2021)</p>	<p>Storeide, A. (2018). Vitner som historiefortellere. Hentet fra:</p>	



<p>Arena samfunnsfag 10. Aschehoug.</p>	<p><a href="https://22julisenteret.no/ressurs/vitner-som-historiefortellere/">https://22julisenteret.no/ressurs/vitner-som-historiefortellere/</a></p>	
<p>Grønlie, A., Granlund, L. og Flood, S.L (2014). <i>Fokus sosialkunnskap</i>. Aschehoug.</p>	<p>22.juli- senteret (u.å). “Hva skal vi lære bort om 22.juli?»». hentet fra: <a href="https://22julisenteret.no/hva-skal-vi-laere-bort-om-22-juli/">https://22julisenteret.no/hva-skal-vi-laere-bort-om-22-juli/</a></p>	
<p>Haraldsen, M. Dahle, M &amp; Ryssevik, J. (2020). <i>FOKUS Samfunnskunnskap</i> Vg1. SF/YF. Aschehoug</p>	<p>22.juli- senteret (u.å). “Minnelandskapet i Regjeringskvartalet” <a href="https://22julisenteret.no/nyhetsarkiv/minnelandskapet-i-regjeringskvartalet/">https://22julisenteret.no/nyhetsarkiv/minnelandskapet-i-regjeringskvartalet/</a></p>	
<p>Heidenreich, V. &amp; Moe, M.J. (2020) <i>Relevans 8</i>. Gyldendal</p>		
<p>Holgensen, T.S, Iversen, M. &amp; Kosberg, E. (2013). <i>Delta! Samfunnsfag</i> vg1/2. Cappelen Damm.</p>	<p>22.juli- senteret (u.å). “Verdier på prøve». Hentet fra: <a href="https://22julisenteret.no/22-juli-verdier-pa-prove/">https://22julisenteret.no/22-juli-verdier-pa-prove/</a></p>	
<p>Holgensen, T.S, Iversen, M. &amp; Kosberg, E. (2020). <i>Delta!</i> <i>Samfunnskunnskap</i> vg1/2. Cappelen Damm.</p>		



## Litteratur

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

22.juli-senteret (u.å) Åstedene. Hentet fra: <https://22juliseret.no/astedene-oppgaver/>

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

22.juli-senteret (u.å). Hva skal vi lære bort om 22.juli? Hentet fra: <https://22juliseret.no/hva-skal-vi-laere-bort-om-22-juli/>

22.juli-senteret (u.å). Verdier på prøve. Hentet fra: <https://22juliseret.no/22-juli-verdier-pa-prove/>

22.juli-senteret (u.å). Minnelandskapet i Regjeringskvartalet. Hentet fra: <https://22juliseret.no/nyhetsarkiv/minnelandskapet-i-regjeringskvartalet/>

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

Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). «Tid for terror». Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, (4), 261-272.

Berta, O.G, Dehle, E. Galaasen, A.M. (2019). *Sosio. Sosiologi og sosialantropologi VG2/VG3*. Cappelen Damm

Bjørgero, T. (2015). Veier inn i voldelig ekstremisme - og ut igjen. Hentet fra: <https://22juliseret.no/ressurs/veier-inn-i-voldelig-ekstremisme-og-ut-igjen/>.

Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. I P. Tryfonas (red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (s. 117-131). Routledge Falmer.

Borchgrevink, A. (2012). *En norsk tragedie. Anders Behring Breivik og veiene til Utøya*. Gyldendal forlag.

Cuff, E. C., Dennis, A. J. Francis, D. W. & Sharrock, W. W. (2015). *Perspectives in sociology*. Routledge.

Det europeiske Wergelandssenter (2019) 22.juli og demokratisk medborgerskap. 09.05.19 Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=joL0Y92wcO0&feature=youtu.be>

Duckworth, C. L. (2015). *9/11 and collective memory in US classrooms: Teaching about terror*. Routledge.

Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. Free Press.

Engelien, O. , Mørk, P., Stensli, Ø. G, Wiik, B. (2020). *Pilot VGS Samfunnskunnskap*. Gyldendal

Epley, N. & Caruso E. M. (2008). Perspective taking: Misstepping into others' shoes. I Markman et al (red.), *Handbook of imagination and mental simulation*. Chapter: 20. Psychology Press

Erdal, S.F og Granlund, L (2017). *Fokus sosiologi og sosialantropologi*. Aschehoug.

Erdal, S. F, Hellerud, S. V, Hove, O., Johnsen, I.M, Westersjø, M. (2020) *Arena samfunnsfag 8*. Aschehoug forlag

Erdal, S. F, Hellerud, S. V, Hove, O., Johnsen, I.M, Westersjø, M. (2021) *Arena samfunnsfag 10*. Aschehoug.

Ezzati, R. T. & Bivand Erdal, M. (2017). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*. <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>

Garrett, H. (2011). The routing and re-routing of difficult knowledge: Social studies teachers encounter when the levees broke. *Theory & Research in Social Studies*, 39(3). 320-347.

Grønlie, A., Granlund, L. og Flood, S.L (2014). *Fokus sosialkunnskap*. Aschehoug

Haraldsen, M. Dahle, M & Ryssevik, J. (2020). *FOKUS Samfunnskunnskap. Vg1. SF/YF*. Aschehoug

Hess, D. & McAvoy, P. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. Wiley. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>

Hjorth, I. (2018). Hvorfor minnesteder? En undersøkelse av den minnepolitiske håndteringen av 22. juli-terroren. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 21(02). 246-268

Holgelsen, T.S, Iversen, M & Kosberg, E. (2013). *Delta! Samfunnsfag vg1/2*. Cappelen Damm

Holgelsen, T.S, Iversen, M & Kosberg, E. (2020). *Delta! Samfunnskunnskap vg1/2*. Cappelen Damm.

Jørgensen, B., Skarstein, D. & Schultz, J.-H. (2015). Trying to understand the extreme: School children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology research and behavior management*, 15(8), 51-61.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap. En fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 17(1), 89 - 106.

Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen*, (2). 2-11.

Moldrheim, S. & Lenz, C. (2019). «Nulltoleranse» - Frå lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende adferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendlighet i skolen*, (2). Hentet fra <https://dembla.no/no/publikasjoner/>

Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur., R & Prendergast, C. (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teacher College Press

Quartermaine, A. (2014). Pupils' perceptions of terrorism from a sample of secondary schools in Warwickshire (Doktoravhandling). University of Warwick.

Rafoss, T. W. (2018). Hva betydde rosetogene? I H. Syse (red.), *Norge etter 22. juli*. Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.37>

Røthing, Å. (2019) «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning. *FLEKS. Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*,6(1). 40–57

- Seierstad, Å. (2013). *En av oss. En fortelling om Norge*. Kagge forlag.
- Storeide, A. (2018). Vitner som historiefortellere. Hentet fra: <https://22juliseret.no/ressurs/vitner-som-historiefortellere/>
- Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I J. H. Stray & K. L. Berge (red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Talsnes, A. (2020). Minnesteder og debatt. Hentet fra <https://22juliseret.no/ressurs/minnesteder-og-debatt/>
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/POS1-02/Hele/Kompetansemaal/sosialkunnskap>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag etter VG1/VG2 (SAF03-01)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf03-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv48?Verb=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i sosialkunnskap (POS2-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/pos02-01>
- Utøya (u.å) Demokratilæring på Utøya.  
Hentet fra: <http://www.utoya.no/aktuelt/demokratilaering-pa-utoya-2>
- Young, I. M. (1997). *Asymmetrical reciprocity: On moral respect, wonder, and enlarged thought. Judgment, imagination, and politics, themes from Kant and Arendt*. Rowman & Littlefield Publisher.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “difficult knowledge” in the aftermath of the affective turn”: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.
- Zembylas, M. (2015). “Pedagogy of discomfort” and its ethical implications: the tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163-174.