

# MASTEROPPGAVE

M5GLU17

Mai 2022

Undervisning i møte med det traumatiske

En kartlegging av affektiv påvirkning i undervisning om 22.juli

Samfunnsfagsdidaktikk

Masteroppgave

30 sp. oppgave

Anders Styrvold



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for grunnskole- og  
faglærerutdanning

## Sammendrag

De aller fleste voksne nordmenn husker hvor de befant seg, og hva de gjorde 22. juli 2011. Terrorangrepet rammet Arbeiderpartiet, og hardest deres ungdomsparti AUF. Anders Behring Breivik valgte å detonere en bombe i regjeringskvartalet, før han reiste til Utøya hvor han skjøt og drepte 69 personer. I forbindelse med debatten som blusset opp rundt tiårsmarkeringen, og at hendelsen er en av få som er eksplisitt omtalt i den nye læreplanen LK20, vil det være interessant å belyse hvilke følelser som kan oppstå i undervisning knyttet til 22. juli. Samtidig er undervisningspraksis rundt 22. juli allerede belyst i forskning og masterarbeid, og i den sammenhengen vil jeg forsøke å belyse hvilke affektive diskurser som fremmes i 22. juli-senterets undervisningsressurser produsert for bruk i Osloskolen. Begrepet historisk empati vektlegges i læreplanen, og det settes i dette arbeidet søkelys på hvordan dette kan fremmes i arbeid med 22. juli. Videre blir filmen *Utøya:22-juli* av Erik Poppe analysert med ønske om å kartlegge tilsvarende elementer. Metodisk fremgangsmåte for å finne frem de ulike affektive diskursene og hvordan historisk empati fremmes er kritisk diskursanalyse, etter modell fra Norman Fairclough.

Funnene drøftes i lys av relevant teori, hvor Sarah Ahmed og Martha Nussbaums teorier i forbindelse med politiske følelser er fremtredende i arbeidet med affektive diskurser. Hatlens tanker rundt historisk empati, i kombinasjon med hva Kjøstvedt og Lund skriver om historisk tenkning og historiebevissthet blir videre drøftet opp mot analysens resultater, for å forsøksvis sette historisk empati i undervisning i kontekst.

Avslutningsvis oppsummeres oppgavens analyse- og drøftingskapittel med at elevene gjennom de tilgjengelige affektive diskursene blir invitert til å innta perspektivene til de faktiske aktørene i hendelsen. De eksponeres for et mangfold i meninger, ytringer og handlinger som åpner for at de kan vurdere de ulike perspektivenes gyldighet og bakgrunn. Elementer med potensiale til å fungere engasjerende i arbeidet med historiske hendelser, og eksplisitt med 22. juli, en hendelse de selv sannsynligvis ikke har egne erindringer fra.

## Abstract

If you ask any given Norwegian adult about where they were or what they were doing on the 22<sup>nd</sup> of July 2011 you'd probably get a precise answer. The terrorist attack that found place on that day were intended to hit the Norwegian Labour party, and it hit their youth party the hardest. Anders Behring Breivik detonated a bomb in Oslo city centre, before travelling to Utøya, where he shot and killed 69 people. In conjunction with the ten-year anniversary, and the fact that the attack is specifically mentioned in the updated curriculum for the middle schools of Norway, it will be interesting to look closer to how the attack is presented in the classrooms using certain recourses. On the other hand, the teaching practice surrounding 22<sup>nd</sup> of July is already researched through multiple journals and master's degrees. In my own work, I will try to find out how affective discourses and historical empathy comes to show in teaching recourses made for this thematic through an analysis. Aside from the teaching recourses, the movie *Utøya:22-juli* will be analysed, and the method used for this project will be a critical discourse analysis, from the model made by Norman Fairclough.

The findings will be discussed considering relevant theoretical perspectives, where Sarah Ahmed and Martha Nussbaum's theories surrounding political emotions will be important to shed light to the affective discourses. Historical empathy, presented by Jan Frode Hatlen will, combined with the thoughts of Kjøstvedt and Lund regarding historical thinking and historical consciousness, be discussed with reference to the results of the analysis. This will be an attempt to put historical empathy in context with classroom education.

In conclusion, the chapters containing the analysis and discussions will be summed up. In final it will tell that the pupils are being invited into new perspectives through understanding the affective discourses, and how emotions are central in historical events. The pupils are exposed for multiple ideologies, utterances and actions that works as a way in to considering the perspectives of the historical participants. These elements contain a potential to engage pupils through historical events, and in this case 22<sup>nd</sup> of July explicitly, an event which they probably don't have memory from themselves.

## Forord

Det er med blandede følelser, men også en god porsjon stolthet jeg skriver forordet til mitt eget masterprosjekt. En prosess hvor jeg ikke har sett lyset i enden av tunellen hele veien, men likevel har gjennomført et omfattende arbeid.

Først og fremst vil jeg rette en takk til Anja, veilederen min, for gode tilbakemeldinger og støtte på veien mot ferdigstilling.

Jeg vil med ydmykhet også takke familien min for alle telefonsamtalene, spesielt i løpet av innspurten, hvor dere har bekledd roller som motivatorer på veien mot ferdigstilling. Tusen takk, mamma, pappa og Martine.

Videre vil jeg også takke venner og studievenner for gode samtaler, og mye moro underveis i løpet av det femårige studieløpet. Det er med mange gode minner jeg ikke ville vært foruten.

Anders Styrvold

## Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 TI ÅR HAR GÅTT, HVA NÅP? .....	6
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	6
1.3 PROBLEMSTILLING .....	8
<b>2 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORI</b> .....	<b>10</b>
2.1 HVA SIER FORSKNINGEN OM TIDLIGERE UNDERVISNINGSPRAKSIS? .....	10
2.2 DEMOKRATISK MEDBORGERSKAP – MØTET MED DET EKSTREME .....	11
2.3 HISTORISK FORSTÅELSE – HVORDAN? .....	13
2.4 FØLELSER PÅ VEIEN TIL MYNDIGGJØRING .....	18
2.5 FILMENS POTENSIALE I UNDERVISNING .....	22
<b>3 METODE</b> .....	<b>24</b>
3.1 DATAMATERIALE .....	24
3.2 DISKURSANALYSE .....	25
3.3 FORSKNINGSDESIGN .....	26
3.4 ANALYSE AV UNDERVISNING OM 22. JULI .....	26
3.5 KRITISK DISKURSANALYSE AV FILM .....	28
3.6 VALG OG UTFORMING AV MODELL .....	29
3.6.1 Sosiale begivenheter .....	30
3.6.2 Sosial praksis .....	31
3.6.3 Sosial struktur .....	32
3.7 BEGREPSAVKLARINGER .....	32
3.7.1 Modalitet – hvordan legges innholdet frem? .....	33
3.7.2 Intertekstualitet .....	33
3.7.3 Antagelser .....	34
3.8 STUDIENS RELIABILITET OG VALIDITET .....	34
<b>4 ANALYSE OG DISKUSJON</b> .....	<b>36</b>
4.1 TEKSTANALYSE AV 22.JULI-SENTERETS UNDERVISNINGSRESSURSER .....	36
4.1.1 Beskrivelse av undervisningsmaterialet .....	36
4.2.2 Sosiale begivenheter: diskursivt innhold .....	38
4.1.3 Sosial praksis – affektive diskurser i klasserommet .....	40
4.1.4 Sosial struktur – Hva skal elevene ta med seg fra undervisningen? .....	42
4.2 DISKURSANALYSE AV UTØYA:22.JULI .....	46
4.2.1 Utøya:22.juli .....	46
4.2.2 Sosiale begivenheter – affektive diskurser visuelt fremstilt .....	47
4.2.3 Sosial praksis – Følelsestriggende film i klasseromskontekst .....	48
<b>5 OPPSUMMERING</b> .....	<b>53</b>
<b>6 LITTERATUR</b> .....	<b>55</b>

# 1 Innledning

---

## 1.1 Ti år har gått, hva nå?

«Det har gått ti år siden Norge ble mørklagt.  
Sjokk, sorg og sinne rammet oss alle.  
Sjokk over at dette kunne skje her hos oss.  
Sorg over drepte og ødelagte liv.  
Sinne overfor kreftene som stod bak».  
-(HMK Harald, 2021)

Sitatet over er hentet fra Kong Haralds tale i forbindelse med tiårsmarkeringen etter terrorangrepene 22. juli 2011, og illustrerer inntrykket den gjengse nordmann har, men kanskje ikke har ytret. Han tar tak i ting man tidligere ikke har snakket om åpenlyst, nemlig følelsene man sitter igjen med, både hos de etterlatte og allmennheten. I denne studien vil det forsøkes å belyse hvilke følelser og perspektiver det forventes at elever, som mulig ikke selv har noen opplevelser eller inntrykk tilknyttet hendelsen, skal oppleve eller evne å innta. Tematikken i oppgaven tar for seg følelser og empati i forbindelse med undervisningen om 22. juli, ti år etter. For å belyse de ulike perspektivene vil det fokuseres på utfoldelsen av historisk empati-, og bruken av emosjonstriggende ressurser i undervisningen.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Du kan spørre enhver voksen nordmann om hvor hen befant seg den solfylte fredagen 22.juli 2011. Dagen den høyreekstreme terroristen Anders Behring Breivik plasserte en bombe i Regjeringskvartalet, før han reiste videre til Utøya og gjennomførte det største massedrapet den vestlige verden hadde sett i moderne tid. Etter å ha bygget tillit til ungdommene i AUF ved å utgi seg for å være politimann startet han å skyte rundt seg, og å ta livet av uskyldige sivile deltakere, som befant seg på sommerleir i regi av ungdomspartiet sitt. En dag som står igjen som en av de, om ikke den mørkeste i moderne norsk historie. Terrorangrepet er å anse som et omfattende angrep på demokratiet, mer spesifikt det norske Arbeiderparti, i fortid, nåtid og fremtid.

22. juli betraktes som det største nasjonale traumet i moderne tid, og mest omfattende terrorangrepet utført på norsk jord. I årene etter hendelsen har flere utdanningsforskere forsøkt å kartlegge hvordan undervisningen rundt den foregår, og hva som legges vekt på når innholdet presenteres for elevgruppen. Frem til revisjonen av læreplanen var det intet krav om at elevene skulle lære om hendelsen, men lærere flest tok seg likevel tid til å undervise om den. Samtidig var

det ikke fastsatt noe kompetansemål i arbeidet med 22. juli, og lærerens autonomi stod sterkt i formidlingen av innholdet. 22. juli er en av få konkrete historiske hendelser omtalt i Læreplanen for kunnskapsløftet 2020 (LK20), og det legges nå til rette for at alle elever skal ha undervisning tilknyttet tematikken i løpet av grunnskolen. Når det gjelder faglig forankring så knyttes undervisningen hovedsakelig til samfunnsfag, selv om flere av kompetansemålene i KRLE også kan trekkes inn tverrfaglig i arbeidet. Denne presiseringen av faglig forankring har også påvirket de teoretiske perspektivene tilknyttet hendelsen, hvor eksempelvis Anker & Lippe (2015) omtalte lærernes praksis i arbeidet med 22. juli i KRLE. Deres arbeid er en viktig del av den tidlige forskningen tilknyttet hendelsen, hvor elever og læreres inntrykk av undervisningspraksisen vurderes. Unnvikelsen elever og lærere erfarte i undervisningen kunne forklares med en motvilje til dialog rundt kontroversielle og emosjonelle tema (Anker & Lippe, 2015). Kan denne unnvikelsen ha forsterket sinnet som ofrene og de pårørende selv erfarte i kjølvannet av hendelsen, da de ikke fikk etablert noen diskurs til hendelsen på deres premisser?

I momentet rundt tiårsmarkeringen av hendelsen blusset det opp en ny debatt, man ønsket nå å ta et konkret oppgjør med 22. juli, og ideologien som lå bak handlingene som ble gjennomført. I spissen stod ofrene og deres etterlatte etter angrepene, som ikke følte seg hørt i debatten som raste i månedene som fulgte etter 22. juli. De mente seg marginalisert, og at det ikke hadde blitt gitt plass til å uttrykke sinne og urettferdighet i en periode hvor alt handlet om hvor enhetlig og samlet Norge stod i kampen mot antidemokratiet og terroristen. I årene siden angrepene, har det også blitt produsert flere populærkulturelle produkter som har skildret hendelsesforløpet. 22. juli er et tema elevene vil eksponeres for i deres hverdag, og bør læres å forholde seg til og reflektere rundt.

Tematikkens inntog i læreplanen, kombinert med en egeninteresse knyttet til undervisningspraksisen rundt den, danner også grunnlaget for hvorfor 22. juli ble valgt som overordnet tema i denne oppgaven. Gjennom min lærergjerning skal jeg undervise elever som selv kanskje ikke har sterke følelser knyttet til terrorangrepene, om en dag jeg selv aldri glemmer. Det å ha ansvaret for å videreformidle og undervise om det største kollektive traumat i Norge i fredstid, og å etablere elevenes referanseramme rundt dette, kan virke skremmende for mange. Dette underbygger også relevansen for å se nærmere på ulike praksiser knyttet til undervisningen, og hvordan denne tematikken åpner for historisk empati hos elevene, og hvordan følelsene som skildres og ytres kan håndteres.

*Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og forebygge ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette (Utdanningsdirektoratet, 2020).*

Sitatet er hentet direkte fra beskrivelsen av demokrati og medborgerskap i samfunnsfaget, og viser direkte til at man gjennom samfunnsfaget skal arbeide forebyggende rettet mot ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme. Dette legger premisser for hvordan skolen skal skape de demokratiske individene på en måte som går overens med den vestlige demokratiske modellen. Hvordan kan man utdanne elevene om dette, hvis de ikke vet hvordan, eller i det hele tatt om denne demokratiske modellen er truet? I et slikt aspekt kan det å undersøke hvorvidt bruk av film og andre følelsestriggende virkemidler i undervisningen kan virke konstruktivt i prosessen med å utvikle elevenes historiske empati. Hvorpå de kan benytte seg av denne kompetansen til å forstå historiske begivenheter på en ny måte. Viktigheten av forståelse rundt angrepene 22. juli som en del av demokratiopplæringen kommer tydelig frem i kompetansemålet, og elevene skal på denne måten erfare hvordan demokratiet var truet, og gjennom undervisningen reflektere rundt hvordan det kan være truet også i dag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formuleringen i læreplanen legger opp til at hendelsen skal behandles som noe mer enn en enkeltstående hendelse, og at den skal være med på å utvide elevenes kunnskaper og evner til å innta perspektiver i møte med antidemokratiske og ekstreme holdninger.

### 1.3 Problemstilling

*Hvilke affektive diskurser finnes i 22. juli-senterets undervisningsressurser og filmen Utøya:22.juli, og hvordan kan bruken av disse være med å fremme historisk empati hos elevene?*

I arbeidet med å besvare problemstillingen vil kritisk diskursanalyse benyttes for å belyse de ulike affektive diskursene som kommer frem på ulike nivåer i analysematerialet, før disse vil drøftes i lys av relevante teoretiske perspektiver. I revisjonen av læreplanen i samfunnsfag trekkes historisk empati frem som et sentralt element. Elevene skal læres opp til å tenke historisk, og å kunne innta og forstå perspektivene til historiske aktører i ulike kontekster. I denne sammenhengen vil det være interessant å avdekke hvilke måter dette legges opp til i undervisningsressursene produsert av 22.juli-senteret for bruk i Osloskolen i «22.juli-uka». Ei uke som skulle ta for seg tematikken på en grundig måte i grunnskolen, i forbindelse med tiårsmarkeringen. Videre vil det å knytte historisk empati opp mot undervisningen, være en interessant måte å utforske muligheter og



utfordringer knyttet til utviklingen av elevenes evne til å tenke historisk. Ved å innta perspektivene til aktørene i den historiske hendelsen, kan elevene samtidig bli eksponert for dialog rundt følelser de ikke selv har mye erfaring med å føle på tidligere til hendelsen. Filmen som analyseres i oppgaven kan oppleves som følelsestriggende for elever på ungdomstrinnet, da den trigget sterke følelser hos meg selv i arbeidet. I en slik sammenheng vil det være relevant å se nærmere på hvilke problemstillinger som dukker opp i denne formen for kontakt med egne følelser for elevene. Både på et individuelt plan for enkelteleven, men ikke minst på et kollektivt plan, i møte med det største nasjonale traumet som har truffet Norge i fredstid.

Delen av problemstillingen som omhandler bruken av Utøya:22.juli i klasserommet dreier seg hovedsakelig hvordan visuelle ressurser kan benyttes i fremstillingen av historiske begivenheter, og i dette tilfellet filmer og klipp knyttet til hendelsen. Rosenstone (2018) nevner i sammenheng med bruk av film til historieundervisning at det visuelle elementet kan være med på å skape et sterkere inntrykk hos eleven som eksponeres, enn et tekstuert produkt, til tross for at teksten kan inneha en større dybde i innholdet. Dette skjer fordi eleven i større grad lever seg inn i fortellingen når den også innehar et visuelt element som skaper følelser, ved at man får historien fortalt gjennom flere dimensjoner enn ved formidlet tekst (Rosenstone, 2018).

## 2 Tidligere forskning og teori

---

### 2.1 Hva sier forskningen om tidligere undervisningspraksis?

Anker & Lippe (2015) skriver i sin forskning knyttet til 22. juli som en del av KRLE-faget, at undervisningen om terroranslagene fremdeles ikke hadde blitt etablert i stor nok grad. Det var gjennomgående blant deres informanter, bestående av både lærere og elever som hadde vært gjennom undervisning om tematikken at den ikke ble gått dypt nok inn på. Man satt igjen med en følelse av at lærerne ikke visste hvordan de skulle, eller om de i det hele tatt ønsket å ta for seg hendelsen i klasserommene deres. Elevene opplevde det også som utfordrende å spørre om hendelsen, mye grunnet i lærernes unnvikende oppførsel. Lærerne på sin side etterlyste konkrete undervisningsressurser, men var samtidig bevisst på utfordringene med å utarbeide disse når hendelsen var såpass nær i tid. Lærerne følte dermed ikke at undervisningen deres var blitt kvalitetssikret på noen måte, og tematikkens potensielt kontroversielle og traumatiserende utbytte gjorde at de ikke ønsket å gå for dypt inn i materien (Anker & Lippe, 2015). Følelsen av manglende kompetanse kommer igjen i samme forfatteres artikkel «Tid for terror» som ble utgitt i 2016. Her fremheves perspektiver som tok for seg at lærerne var redd for at de påfølgende diskusjonene som oppstod i arbeidet med kontroversielle hendelser ble opplevd som ukontrollerbare. Anker & Lippe (2016) påpeker her at kontroversielle temaer ikke nødvendigvis dreier seg om innholdet alene, men også hvorvidt man behandler tematikken som kontroversiell eller ei. Det at elevene ønsker å diskutere forholdet mellom terror og religion i KRLE-undervisningen oppleves av lærerne som krevende, og det avdekkes et ønske hos lærerne om kunnskaper til å forstå de ideologiske motivene bak angrepene (Anker & von der Lippe, 2016).

I sin masteroppgave ser også Knutsen (2019) nærmere på lærerne og elevenes opplevelser knyttet til undervisningspraksisen rundt, og hvordan uforutsette terrorangrep og terrorisme behandles i klasserommet. Hun avdekker et ønske fra begge parter om at læreren i møte med uforventede, traumatiske hendelser skal innta en terapeutisk rolle overfor elevgruppen. Det vises til at informasjonen elevene tar til seg etter terrorangrepet 22. juli og lignende hendelser kommer fra sosiale medier og massemediene, og at det forventes at læreren skal klare å behandle informasjonen med sine pedagogiske verktøy. Dette fører som oftest til at læreren inntar en beroligende rolle i bearbeidelsen, noe elevene også selv ønsker. Videre pekes det på at det ligger uforløste muligheter undervisningsmaterialet, og at elevene har et inntrykk av at lærerne som oftest gjengir informasjon fra hendelsene, og ikke går i dybden. Elevene selv er engasjert i

tematikken, og ønsker å utvikle sin forståelse rundt de bakenforliggende årsakene tilknyttet terrorangrep (Knutson, 2019).

Elevenes engasjement og ønske om å snakke om konfliktfylte problemstillinger i forbindelse med hendelsene 22. juli trekkes frem av Ertresvåg (2021). Samtidig viser hennes masteroppgave at det legges lite opp til dialog om disse problemstillingene i undervisningen. Ertresvåg avdekker at elevene ønsker å få et helhetlig bilde av hendelsesforløpet, og ideologien som lå bak. Hun argumenterer for at dette kan skje gjennom øving på dialog og diskusjon, hvor ambisjonen er at elevene skal utvikle ferdigheter som gjør de rustet til å delta i debatter rundt demokrati, og hvilke verdier samfunnet ønsker fremme. Utenforskap er et begrep som står sentralt, hvor elevene har tanker om at følelsene individet som står på utsiden har knyttet til dette kan være med å årsaksforklare i utgangspunktet uforståelige handlinger (Ertresvåg, 2021).

Våren 2016 gjennomførte Solstad (2016) en empirisk studie knyttet til bruken av terrorhendelsen i samfunnsfagundervisningen på videregående skole. Hun så nærmere på hvordan de ulike lærerne tok for seg 22. juli i sin undervisning. Undersøkelsen indikerte at hendelsen ble benyttet som et overordnet referansepunkt i ulike faglige sammenhenger, og spesielt i arbeidet med demokratisk medborgerskap hos elevene. Opplæring om, for og gjennom demokratisk deltakelse er elementer det vises til at undervisning om hendelsen eksplisitt kan stimulere til. Videre viste undersøkelsene at lærernes praksis i stor grad var å formidle egne historier og minner knyttet til angrepene, og i mindre grad at man forholdt seg til det overordnede hendelsesforløpet. Lærerne benyttet seg av hendelsen som en inngang til dialogisk undervisning, hvorpå hendelsen fungerte som en pådriver til konstruktiv, deltakende samfunnsfagundervisning (2016). Solstad er også inne på at hendelsen har en merverdi utover at det er en konkret historisk hendelse. Den ble benyttet til å forsterke de mellommenneskelige relasjonene i samfunnet, samt å demonstrere overfor elevene hvordan aktivt demokrati kan fungere. Dette først og fremst gjennom hendelsesforløpet i kjølvannet av hendelsen, hvor fokuset var rettet mot nasjonalt samhold og kjærlighet (Solstad, 2016).

## 2.2 Demokratisk medborgerskap – møtet med det ekstreme

I fagfornyelsen har samfunnsfaget fått et tydelig mandat rettet mot forebygging av ekstreme holdninger og handlinger, slik som tankegodset bak og handlingene som ble gjort i hendelser som Holocaust og 22. juli. Elevene skal evne å gjøre rede for årsaker til disse handlingene, samtidig som de skal kunne reflektere rundt forebygging av dem (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Hvordan kan læreren påse at elevene får en grundig demokratiopplæring? Theo Koritzinsky (2014) mener at undervisningen må være om, for og gjennom demokrati. Delen som tar for seg «om demokrati» gir elevene innblikk i hva som kjennetegner et demokrati, hvor de utvikler sine kunnskaper rundt tematikken. For demokrati skal gi en innføring i de verdier, holdninger og normer som må være innarbeidet for å bli en fungerende demokratisk medborger. Elevene skal til slutt gjennom å praktisere demokrati, etablere erfaringer knyttet til hvordan disse funksjonene virker i samfunnet, og hvordan de kan være med på å påvirke (Koritzinsky, 2014). Gjennom etablerte demokratiske kunnskaper legges det til rette for at elevene selv kan utvide sine perspektiver rundt hvilke holdninger som er konstruktive og ikke i samfunnet, samt hvordan man kan møte denne typen ytringer. Det er en vesentlig faktor at læreren er bevisst på at elevene rustes til å møte andres perspektiver og ytringer, ekstreme eller ikke, med en kritisk tenkende innfallsvinkel. For å skape denne forståelsen kan det være fordelaktig at elevene eksponeres for tankesettene som står bak de ulike ideologiske standpunktene. Samtidig er det ikke så enkelt som at man forebygger ekstremisme bare man eksponeres for tankesett og ulike mønstre. Solstad (2016) viser til at lærere ser på 22. juli som en mulighet til å skape dialog rundt disse punktene, hvor en felles referanseramme knyttet til denne typen hendelser kan skape dialog rundt demokratiske strukturer og ekstreme holdninger (2016).

Kjøstvedt (2019) er på sin side kritisk til å bruke hendelsen til å skape verdig utover at det er en historisk hendelse. Han tar for seg undervisningen om å skape forståelse i møte med det uforståelige i sin artikkel. Han mener at man ved å tillegge hendelser som Holocaust nettopp et slikt ekstramandat kan være med på å dekontekstualisere den historiske begivenheten for elevene. Som han videre mener kan føre til at hendelsesforløpet og konsekvensene av hendelsen oppleves som uoversiktlig og uklart for elevene. Om man ser dette i lys av målet i læreplanen om undervisningen rundt 22. juli kan Kjøstvedts tanker være interessant. Han forteller at ønsket om å bruke historiske hendelser som moraliserende og noe større overfor elevene, kan gjøre bli for omfattende og lite håndfast for skoleelever (Ferrer & Wetlesen, 2019).

Men hvilken kompetanse innehar en lærer som tilsier at hen skal klare å vurdere hvilke holdninger som kan utvikle seg til ekstreme, og ikke minst hvordan disse skal forebygges? Claudia Lenz (2020) er kritisk til at lærere tillegges oppgaver hun mener går på utsiden av skolens mandat, men at skolens oppgave i forebyggingen kun gjelder på et primært stadium. I denne sammenhengen lanseres begrepet primærforebygging, som ifølge Lenz omfatter skolens

dannings- og demokratimandat, i tillegg til at et fokus på å bygge demokratisk kompetanse og resiliens. Resiliens kan forstås som individets motstandskraft i møte med ulike former for stress og motbør, mens det i sammenheng med ekstreme holdninger kan forstås som motstandsdyktighet mot radikaliseringsprosesser. Lenz forteller videre at resiliens kan styrkes ved at elevene eksponeres for hva som ligger bak ekstremismen og hvordan radikaliseringsprosessen foregår. Dette kan styrkes gjennom grunnleggende demokratiopplæring og danning av enkeltindividene, samtidig som man må være bevisst enkelte svakheter i definisjonen (2020).

Lenz (2020) tar også for seg kritikken av resiliens som tilnæringsmetode i det forebyggende arbeidet. Kritikken går ut på at metoden på mange måter individualiserer problemet med ekstremisme, og at det skjer som følge av en dysfunksjon hos individet, snarere enn å se på det som et demokratisk og kollektivt problem. Dersom denne kritikken hadde vært presis, ville man på mange måter fjernet insentivet for at skolen skal bedrive forebyggende arbeid, da problemet uansett ligger hos individet. Lenz mener at man gjennom å legge til rette for utvikling av kunnskapsutvikling, refleksjon og selvstendig og selvkritisk tenkning kan oppnå emosjonell og kognitiv kompetanse, potensielt sentrale ferdigheter i prosessen mot å bli en fungerende aktør i samfunnet (Lenz, 2020). Kjøstvedt (2019) understreker nødvendigheten for denne typen kompetanse der han skriver at elever har behov for å knytte kunnskapen sin til allerede eksisterende, eller lignende kunnskap. Igjen kan dette tolkes til at det skapes et behov for at eleven skal kunne trekke paralleller mellom ulike hendelser som Holocaust og 22. juli, for at elevene skal skape en forståelse for mekanismene og mønstrene som ligger bak disse hendelsene. Det blir nærliggende å se denne typen uforutsette hendelser i lys av hverandre, uten at de nødvendigvis sammenlignes (Ferrer & Wetlesen, 2019).

### 2.3 Historisk forståelse – hvordan?

I læreplanen for samfunnsfaget etter endt grunnskole er det sentralt at elevene skal utvikle en forståelse for hvordan og hvorfor historiske begivenheter fant sted, og på hvilken måte de påvirket samtiden, og videre fremtiden. For at elevene skal kunne opparbeide seg en slik forståelse, avhenger det av at de utvikler en historisk kompetanse. Jan Frode Hatlen (2020) benytter seg i denne sammenhengen av begrepet historisk ekspertise. Det dreier seg om at elevene skal utvikle en forståelse for historiske hendelser som gjør at de kan lese hendelsen ut ifra et mønster, heller en at de ser på de som enkeltstående begivenheter uten kontekst. Historisk ekspertise refereres i større grad til som et mål, heller enn et krav, og det presiseres at elevene på ingen måte skal gå ut av skolen som eksperter. Samtidig skal målet være at elevene skal ha en

forståelse som muliggjør at de kan finne løsninger på faglige problemstillinger intuitivt (2020). Videre refereres det til et begrep som kan fremstå som lite håndgripelig på norsk, da det er oversatt fra engelsk, nemlig historisk literacy. Literacy har ingen direkte oversettelse i det norske språket, men man har tidligere forsøkt å benytte seg av ord som diskurs eller tekstkyndighet for å dekke begrepet. Hatlen på sin side mener at disse begrepene enten har for mye bagasje (diskurs), eller er for lite dekkende i historisk kontekst (tekstkyndighet), da historisk forståelse dreier seg om langt mer enn tekst. Det dreier seg om at man må kunne evne å innta flere ulike perspektiver på en gang, og at ny kunnskap oppnås gjennom en tolkning av disse som en helhetlig prosess. Dermed at det å lære seg historiefaget innebærer mer enn å internalisere begreper, men også å forstå hvorfor og hvordan disse begrepene benyttes (2020). Oppsummert handler både det å kunne tenke historisk, og historisk literacy, gjerne under paraplybetegnelsen historisk ekspertise, mye om å kunne behandle større mengder faglig informasjon på en intuitiv måte. Ved utvikling av disse ferdighetene, vil elevene i større grad kunne forstå historiske begivenheter ved gjenkjenning av mønstrene. Deretter skal de evne å sette seg inn i de historiske aktørenes perspektiv i en større kontekst, som det går videre inn på når det er snakk om utvikling av historisk empati.

Historikere har flere ulike definisjoner og forståelser knyttet til begrepet historisk empati, og både empati, erfaring og forståelse benyttes i tolkningsarbeidet. Hatlen mener at begrepet må forstås som noe mer enn dette. I sin definisjon av begrepet er Hatlen tydelig på at historisk empati handler om en måte å forholde seg til historiske aktører på, og å kunne forstå hvilke elementer som omkranset aktørene og videre påvirket deres handlinger. Elevene skal bruke fortidens aktører sine perspektiver i forståelsen av både aktørenes handlinger og de historiske begivenhetene som ble resultatet. Eksempelvis trekker han frem at det kan ha større betydning å lære om Holocaust gjennom offerberetninger enn gjennom tall og statistikk. Dette eksempelet kan trekkes direkte til opplæringen rundt 22. juli (2020). Her har det vært rettet søkelys på å fremme ofrenes narrativ, og gjerningsmannens tanker har blitt møtt med motstand og en tanke om å begrense hans ytringsrom.

Historisk empati handler om å kunne innta perspektivene til historiske aktører, og å forstå historie ut ifra disse perspektivene. Slik skal også elevene kunne forestille seg fortiden, kontekstualisere den, og videre vurdere den. Hatlen mener at historisk empati oppnås i brytningspunktet mellom historisk kontekstualisering, evnen til å innta perspektiver og at er bevisst affektive koblinger. Sistnevnte handler om at man forstår hvilke for hvordan de historiske

aktørenes handlinger, erfaringer og opplevelser var påvirket av samfunnskonteksten rundt dem, og normene de levde i (Hatlen, 2020). Endacott & Brooks viser til at lærere forsøker å knytte sammen de historiske hendelsene i undervisningen, og elevenes følelser og opplevelser for å skape kontekst. Dersom en elev skal evne å vise historisk empati, er de avhengig av å kunne innta den historiske aktørens perspektiver i tiden de levde, og samtidig trekke linjer til seg selv i en lignende situasjon. For at denne forståelsen skal kunne etableres mener at elevene må ha kunnskap om hendelsen, og ha en forståelse for hvilke ulike typer normer som var gjeldende på den aktuelle tiden. Elevene skal så kunne innta sine perspektiver ut ifra en sammenhengsforståelse, noe som kan være med på å skape følelser tilknyttet innholdet, som igjen resulterer i en dypere forståelse av de ulike hendelsene (Endacott & Brooks, 2013). Ønsket om utviklingen av en sammenhengsforståelse tilknyttet historiske hendelser bringer oss over på begrepet historiebevissthet, enda et begrep som har blitt definert på ulike måter.

Erik Lund (2016) skriver at historiebevissthet som begrep har vært gjennom en utvikling de senere årene. Tidligere handlet det om hvordan kunnskaper om fortiden, kan være med på å øke elevenes bevissthet rundt de holdninger og handlinger som har påvirket, og påvirker nåtiden og fremtiden. En slags referanseramme som kan bidra til forståelse rundt hvorfor ting er blitt som de er. Som en motsetning til historiebevissthet trekker han frem historieløshet, hvor den eneste sannheten elevene evner å forstå er deres egen nåtidskontekst. Lund trekker frem en dansk definisjon av begrepet som forteller at det har utviklet seg til at det dreier seg mer om en forståelse av egen rolle som historisk aktør hos elevene enn tidligere. De skal forstå sin egen posisjon som historisk aktør i fortid, nåtid og fremtid, og på denne måten kunne tolke og forstå historiske hendelser (Lund, 2016). Denne forståelsen kan være relevant å belyse i undervisningsarbeidet rundt 22. juli, i en kontekst hvor elevene ikke selv har opplevd traumat, men hvor store deler av samfunnet rundt har opplevd det.

Gjennom økt forståelse vil også elevene kunne utdannes til å være bevisst på mekanismene og signalene som kjennetegner de ekstreme kreftene som står bak disse handlingene. Elevene skal utdannes til å fungere i det moderne risikosamfunnet, hvor Østerud i sitt kapittel (2015) skriver at mennesket nå lever i et samfunn hvor uforutsette terrorangrep skjer, og vil skje i fremtiden. Risikosamfunnet er på mange måter med på å etablere et behov for at elevene skal evne å tenke kritisk i møte med etablert vitenskap, og at de ulike formene for kunnskap er med på å stille krav til elevens dømmekraft som aktive medborgere i samfunnet (Torgersen, 2015). Risikosamfunnet beskrives av den tyske sosiologen Ulrich Beck som resultatet av en gradvis endring fra det

tradisjonelle samfunnet hvor man delte godene, til et risikosamfunn hvor nye farer truer. Individene eksponeres for- og utsetter hverandre for ulike risikofaktorer. Terrorisme har vokst frem som et kjennetegn for dette samfunnet, og det vektlegges at terrorismen som utføres av enkeltindivider utgjør en risiko som er utfordrende å eliminere. Å leve i risikosamfunnet omhandler at man hele tiden er bevisst hvilke farer som omkranser hverdagen, og at man må være forberedt på raske endringer i samfunnsstrukturer (Beck et al., 1992).

I annen forskning har Lund (2014) sett nærmere på ulikhetene i definisjonene rundt begrepet i den danske og britiske skolen, hvor han videre trekker begrepet til å omhandle en historisk sammenhengsforståelse. Han kritiserer begrepet for å mangle en empirisk målbarhet, og at det blir for lite håndfast i møte med læreplanutvikling og skole. Samtidig legger han vekt på viktigheten av denne sammenhengsforståelsen hos elevene for at historiefaget skal kunne tjene formålet sitt; «å orientere elevene i tid» (Kvande, 2014).

Orienteringen i historien krever som nevnt en forståelse for hvilke mekanismer og mønstre som kjennetegner den historiske hendelsen. Ved å utvikle denne forståelsen kan elevene potensielt kunne trekke paralleller mellom historiske hendelser, i denne sammenhengen ofre for ekstreme handlinger og terrorangrep som Holocaust og 22. juli. Kjøstvedt (2019) forteller at en endring i måten ofrene fremstilles kan være med på å øke bevisstheten og forståelsen rundt nettopp dette. Han mener at man gjennom en kollektiv fremstilling av jødene som offergruppe i Holocaust-undervisningen, ikke klarer å skape de samme følelsene hos elevene som kan skapes om man tar for seg enkeltindividenes fortellinger. Fremstillingen av jødene som en homogen gruppe er noe Kjøstvedt påpeker at kan være med på å forringe helhetsinntrykket etter hendelsene, og at man gjennom bruk av individuelle fortellinger, i større grad åpner for at elevene kan sette seg inn i de historiske hendelsene. I en sammenheng som dette er det også viktig at man åpner for flere perspektiv, og at disse belyses på en konstruktiv måte. Man åpner opp for at elevene kan diskutere de ulike meningene, som tilrettelegger for en økt aksept overfor andres synspunkter. Multiperspektivet trekkes eksplisitt frem som et beskrivende begrep tilknyttet denne perspektivtakingen. Den skal være med på å trene elevene i å vurdere gyldigheten og argumentasjonen i utsagn og informasjon de eksponeres for i og utenfor skolehverdagen deres (Ferrer & Wetlesen, 2019).

Endacott & Brooks (2013) er også inne på dette i sine beskrivelser rundt perspektivtaking, og hvordan utvidede perspektiver hos elevgruppen kan være med på å forenkle inntagelsen av andre



opplevelser, som kan resultere i en utvidet forståelse (Endacott & Brooks, 2013). Viktigheten av at elevene får muligheten til å sette seg inn i en historisk kontekst ulik deres egen understrekes av Pettigrew (2017). Hun mener elevene skal eksponeres for et mangfold av perspektiver i arbeidet med Holocaust, for å kunne konfronteres med de meninger og handlinger som ligger bak hendelsen (Pettigrew, 2017). Dette kan ha overføringsverdi til undervisningen om 22. juli, og hvordan man kan bruke individers fortellinger for å skape en sterkere relasjon mellom elev og fagstoff.

Krogh (2003) viser til historikeren Francis Sejersted, som hevder at et for fokusert blikk på individer i historiefortellingen kan medføre at de store linjene blir uklare, eller forsvinner helt i undervisningen. Han er kritisk til overdreven bruk av metodologisk individualisme i historiefortellingen, et begrep som tar for seg forholdet mellom enkeltaktørene og strukturer i historieforskningen. I historiefortelling kan man lese at institusjoner tilegnes menneskelige egenskaper, for eksempel at «Stortinget har bestemt at prisen for drivstoff skal opp». En slik forenkling gjør at man ser bort ifra stortingsrepresentantene som i samråd har fattet avgjørelsen. Metodologisk individualisme er et begrep som ønsker å begrense institusjoners betydning i beslutninger, og heller rette fokuset mot de historisk handlende aktørene – enkeltindividene. Til tross for at det vises til kollektive aktører, og at politiske beslutninger fattes kollektivt, mener Sejersted at disse beslutningene må spores tilbake til enkeltindividenes handlinger. Han frykter at historieforskningen vil gå bort ifra fokuset på de store linjene, og heller se mot individene som gjennomfører handlingene. Han ser på menneskene – de utøvende aktørene, og deres handlinger som et produkt av den spesifikke kulturelle konteksten og forutsetningene den gir (Krogh et al., 2003). Dette kan tolkes dithen at han ikke ville vektlegge Breiviks eksplisitte betydning i forbindelse med angrepene, men heller belyse ideologien og mønstrene som ligger bak aktørens handlinger. For å forstå handlingene må man sette seg inn i hvordan kulturen og samfunnet rundt gjerningsmannen påvirket hans handlingsmønster. I denne sammenhengen er det utfordrende å være enig med Sejersted i at de store linjene bortfaller om man tillegger Breivik en større rolle i hendelsen, da gjerningsmannen definitivt har stor betydning i fortellingen. Likevel kan de store linjene i undervisningen om 22. juli ta for seg angrepene i en større kontekst, og belyse nettopp hvordan angrepet var et angrep på Arbeiderpartiet og det norske demokratiet i fortid, nåtid og fremtid.

## 2.4 Følelser på veien til myndiggjøring

I denne delen av kapittelet vil de ulike følelsene som potensielt kan trigges i undervisningsarbeidet belyses, og det vil ses nærmere på hvordan en nærhet til eget følelsesregister kan være med på å danne elevene til å bli fungerende demokratiske medborgere. Terrorangrep er hendelser som kan oppleves følelsestriggende for alle som eksponeres for dem. De kan være med på å fremme følelser som angst, sinne og frykt. Gereluk (2012) skriver i sin studie knyttet til elevers reaksjoner på terrorangrepet 11. september, en hendelse som for amerikanerne er et nasjonalt traume, slik 22. juli er for nordmenn, at de som befinner seg geografisk nærmest angrepet påvirkes sterkest. I denne sammenhengen er hun klar på at frykten for gjentakelse var overhengende for skolelevnene. I en kontekst som denne er det essensielt at læreren er initiativtager til dialog rundt hendelsen og dens årsaker og konsekvenser, det kan være med på å bidra til gjenoppretning av trygghetsfølelsen hos elevene (Gereluk, 2012). Det er helt sentralt at læreren er bevisst på hvilke følelser som kan komme frem når det undervises om traumatiske hendelser, og samtidig vite hvordan man skal møte og håndtere følelsene. De sterkeste følelsene kan like gjerne oppstå hos læreren da hen, spesielt i grunnskolen, som regel har sterkere erindringer og nærmere relasjon til hendelsen. Immordino-Yang & Damasio trekker også frem elevenes følelsesregister som et element læreren må erkjenne at påvirker elevenes læring og prestasjonsnivå. Elevene vil i større grad kunne lære om, og danne seg perspektiver rundt de historiske hendelsene om de er i en konstruktiv sinnsstemning (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Målet for læreren vil da bli å være oppmerksom på hvilke følelser som kan springe ut som følge av undervisningen, spesielt i arbeidet med følelsestriggende undervisningsinnhold. For så å benytte sin pedagogiske kompetanse til å regulere disse, samt å tilpasse undervisningen deretter.

For å etablere en forståelse knyttet til hvordan man kan benytte seg av, samt behandle denne typen følelsestriggende undervisningsressurser i klasserommet, er det et behov for kunnskap rundt hva følelser, og i dette tilfellet politiske følelser i samfunnet, dreier seg om. Sara Ahmed (2013) beskriver politiske følelser som noe som utvikles underbevisst, hvor konkrete følelser knyttes til eksplisitte hendelser i historisk eller kulturell kontekst. Disse blir videre forsterket gjennom gjentatt sosial og kulturell eksponering. Affektive følelser oppstår ikke i subjektet, men utvikles gjennom et sett kollektive mønstre. Språk eller tegn er eksempler på elementer følelsene kan knyttes til, og retorikk benyttes i denne sammenhengen som virkemiddel for å skape tilhørighet og samhold internt i en gruppe, og negative følelser til andre grupper. I denne sammenhengen lanserer Ahmed begrepet affektiv økonomi, som tar for seg en persons

oppbygning av umiddelbare og underbevisste følelser tilknyttet en hendelse. Disse følelsene utvikler seg og forsterkes gjennom oppbygning og økt eksponering, og at kroppen ønsker å bruke så lite kognitive ressurser som mulig for å oppnå en passende respons til inntrykket man mottar. På denne måten blir utviklingen av følelser tilknyttet en hendelse noe som foregår instrumentelt og underbevisst (Ahmed, 2013). Disse tankene kan samtidig ses i lys av empati, og hvordan medfølelsen utvikles internt i en gruppe ut ifra retorikk og andre virkemidler i avsenders budskap. Den samlende og medfølende holdningen som preget det norske samfunnet i kjølvannet av terrorangrepene, kan ha blitt forsterket av økt eksponering. Det kan samtidig ha bidratt til at man også behandler innhold tilknyttet hendelsen instrumentelt.

Skillet mellom affekt og følelser skildres av Rhiannon Firth (2016), hvor hun forklarer følelser som en mer eller mindre individuell, passiv og fysisk tilstand, som er irrasjonell i sitt forhold til andre individer og omverdenen. Affekt handler på den andre siden om hvordan underbevisstheten til individet styrer reaksjoner, for eksempel når man eksponeres for diverse innhold kroppen har knyttet ulike handlingsmønstre til (Firth, 2016). Affektiv diskurs er et sentralt begrep i arbeidet med dette prosjektet, og det tar for seg dialogen, språket og kulturen rundt de ulike affektive koblingene som oppstår, spesielt i forbindelse med 22. juli. Ahmed (2013) sine tanker om affektiv økonomi koblet til underbevisste reaksjoner i møte med diverse innhold, er med å legge grunnlag for språket rundt de ulike følelsene som oppstår som resultat av affektive reaksjoner (2013). Affektive diskurser vil i oppgavens analyse omhandle hvilke følelser elevene kan eksponeres for i undervisningen knyttet til tematikken, og hvordan disse legges frem språklig og visuelt.

Martha Nussbaum (2013) skiller mellom flere ulike typer følelser når hun skriver om dette, og skiller hovedsakelig på positive og negative følelser i beskrivelsen av samfunnskultur. Hun mener at dialog rundt følelser er en grunnpilar i alle stabile samfunn, da disse bygger på en form for kjærlighet og gjensidig tillit mellom aktør og samfunnsstruktur. Negative følelser som sinne, frykt og skam er derimot følelser Nussbaum er tydelig på at kan være med på å destabilisere samfunnsstrukturer, og at man på et samfunnsnivå må etablere en felles konsensus rundt hvordan man møter disse følelsene (Nussbaum, 2013). Skal en felles forståelse rundt håndteringen av følelser etableres, er det hensiktsmessig å kartlegge hvordan disse følelsene skapes. Nussbaum mener her at de ulike formene for politiske følelser dannes i møte med strukturer og elementer, og eksemplifiserer med at ledere, samfunnskultur, idrett og strukturer kan skape følelser og motsetninger i samfunnet. I forbindelse med disse eksemplene oppstår det

også en egen diskurs som fungerer som premissleverandør for hvordan følelsene etableres. Den kan på mange måter virke samlende for den aktuelle grupperingen, men samtidig splittende mot resten av samfunnet dersom den står på utsiden av normen (Nussbaum, 2013). Her trekkes linjer til grupperinger som etablerer verdier som står på utsiden av hva som er samfunnsnormen, og kan skape et sterkt samhold og et tildels konspiratorisk forhold til det som er gjeldende konsensus i samfunnet. Samtidig skaper disse sterke følelsene et sterkt internt samhold, og flere positive følelser isolert sett. Patriotisme, hat, sorg, frykt, sinne og engasjement er følelser som oftest knyttes til det politiske. Nussbaum er tydelig på at disse må håndteres på et kollektivt plan, for å unngå at de skal kunne destabilisere samfunnet (Nussbaum, 2013). I dette prosjektet vurderes disse følelsene til å være de mest relevante i lys av forskning tilknyttet 22. juli, og de vil derfor belyses konkret videre i kapittelet.

Patriotisme er en følelse som glorifiserer det som er eget og likt en selv. Nussbaum mener at patriotisme på mange måter er å anse som en positivt ladd følelse, samtidig som det også kan brukes til å skape splittelser innad i samfunnet om det føles for sterkt. Disse ekskluderende verdiene skapes av et ønske om en tvungen homogenitet i gruppen og samfunnet ellers, hvor det skilles på for eksempel etniske grupperinger. Nussbaum tar først og fremst for seg hvordan overdreven patriotisme kan ha negative konsekvenser, og at man må ta høyde for dette i formidlingen av historiske hendelser. Dersom hendelsene ikke fremstilles på en presis, rettferdig måte, kan det være med på å trigge uenighet og konflikt i samfunnet ved at enkeltgrupperingene ikke føler at deres perspektiv vises hensyn til. I sammenheng med historieformidlingen får dermed skolen en viktig rolle i møtet med patriotisme. Nussbaum understreker viktigheten av at elever evner å møte de politiske følelsene med kritisk tenkning, og at de trenes til dette på et tidlig tidspunkt. Om man benytter klasserommet til å møte de ulike følelsene på en konstruktiv måte kan altså elevene utvikle sitt begrepsapparat, samtidig som de utvikler evnen til å møte patriotiske følelser med skepsis og et kritisk blikk (Nussbaum, 2013).

Ytringsfrihetens posisjon og styrke i institusjonen er avgjørende for at elevene skal kunne utvikle sin evne til å møte disse ytringene med et kritisk blikk. Nussbaum mener at selve fundamentet for å bygge en konstruktiv og stabil samfunnskultur, er ytringsfriheten. Kjærlighet overfor egen nasjon og folkegruppe kan virke splittende for en nasjon, og et narrativ om at majoriteten er under angrep fra minoriteter i samfunnet konstrueres. I denne sammenhengen er ytringsfriheten essensiell, den kan invitere til dialog mellom de ulike partene, hvorpå Nussbaum forteller at kjærligheten til ytringsfrihet, og respekten for synspunktene til motsatt part kan være

stabiliserende (Nussbaum, 2013). Likevel kan det problematiseres hvilke ytringer som skal beskyttes av ytringsfriheten. Dette er et utfordrende landskap å bevege seg i for læreren, som blir satt til å avgjøre hvilke ytringer som beskyttes av ytringsfriheten i klasserommet, og hvilke det bør sanksjoneres mot. Læreplanen i samfunnsfag sitt punkt om å forebygge ekstreme holdninger og handlinger er et eksempel på dette, hvor det oppfordres til at man må etablere en konsensus i samfunnet rundt hvilke holdninger som er akseptable og ikke.

Det norske samfunnet var i tiden etter terrorangrepene preget av en nasjonal sorg, og en frykt knyttet til at terrorisme ikke lenger var noe som foregikk langt unna, men nå også kunne ramme oss selv. Nussbaum forteller at man i møtet med sorgen på et samfunnsnivå må skape empatiske holdninger overfor medmenneskene som rammes. Det er essensielt med en medfølende respons i møtet med individene som utsettes for uforutsette, tragiske hendelser (Nussbaum, 2013). Hun mener i denne sammenhengen at det er sentralt at medfølelsen ikke skiller seg mellom grupperinger, og at ulike grupperinger evner å vise empati overfor hverandre. Hun er klar på at dette er en utfordring for samfunnet, og at man i dag i større grad evner å vise medfølelse i møte med individer som ligner på en selv (Nussbaum, 2013). Medmenneskelighet og medfølelse står også sentralt i håndteringen av den kollektive frykten for at lignende hendelser skal forekomme på nytt i samfunnet. Nussbaum skriver at denne typen kollektiv frykt kan være med på å skape narrativer om «oss og dem», og at opphavet stammer fra kulturelle forskjeller. Den overhengende frykten i samfunnet kan prege en kultur over tid, og Nussbaum mener at åpenhet og dialog kan være retningen å gå i arbeidet med å begrense frykten i samfunnet. Et gjentakende preg av frykt i samfunnet vil på sikt også virke splittende mellom gruppen som frykter, og den som fryktes. Denne overhengende emosjonelle frykten kan på mange måter knyttes til Becks tanker om individene som lever i det moderne risikosamfunnet, og hvordan man hele tiden er bevisst på at uforutsette hendelser kan skje (Beck et al., 1992; Nussbaum, 2013).

På mange måter oppsummerer Nussbaum hvordan man ønsket å møte ofrene fra angrepene i det norske samfunnet. Vi skulle møte hatet med kjærlighet, men likevel forteller Valen (2021) at ofrene følte seg glemt, og at samfunnets fokus på kjærlighet virket kollektivt, og ikke overfor individene som var traumatisert. De følte seg marginalisert i den store sammenhengen, hvor deres sterke følelser og sinne mot gjerningsmannen og hans ideologiske ståsted ble lagt lokk på. Videre forteller ofrene om opplevelsen av at enkelte politikere på høyresiden som benyttet uttrykk som «utøyakortet» for å skape et bilde om at hendelsen ble benyttet politisk for å trumfe gjennom sin sak (Valen, 2021). Gjengivelsen av ofrenes sinne, og hvordan de ble marginalisert i

tiden etter 22. juli, er et insentiv til å gi plass til følelser i undervisningen rundt hendelser som denne. Elevene har behov for å forstå helheten knyttet til historiske begivenheter, og bevissthet rundt følelsesaspektet knyttet til hendelsen, i dette tilfellet sinne, står sentralt for å skape denne forståelsen.

Individuell kjærlighet til samfunnet er en fellesnevner for hvordan man kan møte samtlige av følelsene som er beskrevet så langt i kapitlet. For at elever skal utvikle denne kjærligheten, avhenger det også av en kompetanse knyttet til egen posisjon som samfunnsaktør. I dannelsesprosessen som skal utvikle elevene til medborgere er det interessant å trekke frem Gert Biestas (2020) tanker og individuell utvikling, og hvordan dette kan være med å myndiggjøre individene. Han kritiserer dagens undervisningsmodeller for å være formale, og at elevene ikke selv får utviklet kunnskapen, men at læreren overfører sine kunnskaper. Han har utviklet begrepene kvalifisering, sosialisering og subjektivering for å konkretisere hvordan han mener skolens danning av elevene skal foregå. Kvalifiseringen skal utstyre elevene med de kunnskaper, ferdigheter, samt den forståelsen som kreves for å kunne være fungerende i samfunnet. Skolen skal utstyre elevene med de ferdigheter de vil ha behov for i fremtiden, så vel som i nåtid. Sosialiseringen tar for seg hvordan individene gjennom danning og utdanning skal kunne få innpass i ulike sosiale grupperinger og ordener. Her skal elevene internalisere de gjeldende verdier og normer i den sosiale konteksten, og bli en fungerende del av et kollektiv. Begge disse begrepene er elementer Biesta mener er godt befestet i skolen. Han problematiserer at de kan være med på å reprodusere forskjeller i skolen, og at undervisningen ikke viser hensyn til individene i stor nok grad (2020). Som en løsning på utfordringene knyttet til individutvikling, har Biesta lansert subjektivering. Det tar for seg utviklingen av individet, og hvordan man skal frigjøre seg fra de sosiale ordenene for å kunne fungere som et autonomt, fritt handlende vesen. Han forteller at det handler om individbygging, snarere enn identitetsbygging, da identiteten tilpasses konteksten den utøves i. Individutviklingen derimot handler om å kunne bli en spesiell type person, hvorpå individet er basen man tolker ut ifra, og ikke det man tolker (Biesta, 2020). Disse tankene kan man som lærer være bevisst når man skal arbeide med følelsestriggende undervisningsressurser, og at elever tolker inntrykkene og deretter reagerer ulikt.

## 2.5 Filmens potensiale i undervisning

Stoddard & Marcus (2006) viser i sin forskning tilknyttet filmbruk i historieundervisningen i amerikanske klasserom at så godt som samtlige lærere benytter seg film som en del av sin undervisning minimum en gang i uka (Stoddard & Marcus, 2006). Det kan være nærliggende å

anta at dette lar seg overføre til det norske klasserom, og undervisningen knyttet til 22. juli, men hvordan kan dette fungere som en inngang til dialog rundt tematikken med elever som selv ikke husker terrorangrepene? Film og filmklipp kan være kilden til informasjonen disse elevene har tilegnet seg fra 22. juli, sammen med fortellinger fra andre som opplevde angrepene.

Tankene rundt film som opphav til elevers historiepreferanser støttes av Heum (2015). Han forteller at ulike tv-serier og filmer kan være med å påvirke elevenes syn på fortiden, og at disse er sterke påvirkningsfaktorer knyttet til elevenes historiske kompetanse (Heum, 2015). Rosenstone trekker på sin side frem som filmen som en ny måte å formidle historiske hendelser på, og at filmskapere på mange måter har vært undervurdert som historiefortellere. Filmen åpner for at man kan legge frem nye perspektiver i fortellingen, og at grupper som ikke har fått sine narrativ belyst i den tekstuelle historien nå kan legge frem sine historier. Historiefortellingen har tidligere vært forbeholdt den dominerende, eller seirende gruppen, noe som også er med å prege perspektivene som fremlegges i historiske filmer (Rosenstone, 2018). Dette øker samtidig muligheten for at elevenes inntrykk er upresise, da filmskapere kan ha tatt seg kunstneriske friheter i gjengivelsen av hendelsene. Cuban (1968) kritiserer fremstillingen av faktiske historiske begivenheter i filmer, og mener at seerens kritiske perspektiv i møte med den er fraværende, noe som gjør at man skal være varsom i produksjonen av historiske filmer (Cuban, 1986). Denne argumentasjonen kan også gjenkjennes i Kjeldstadli sine tanker om at filmskapere må ta med alle detaljene i historien, for så å gjengi disse på en presis for at innholdet skal være troverdig. Filmskaperne kan ikke selv plukke ut de delene av historien som passer best for å skape det produktet og resultatet hen selv ønsker (Kjeldstadli, 1999). De amerikanske filmforskerne Nokes & Ellison er imidlertid ikke like bastante i sine tanker, og mener på sin side at man på mange måter kan bruke filmer hvor gjengivelsen av de historiske hendelsene ikke er helt presis, så lenge man er bevisst på dette. De mener filmer kan oppfylle et dobbelt formål i undervisningen, filmen kan være en hyggelig opplevelse for elevene, samtidig som det gir mulighet til å forstå samfunnskonteksten på tiden filmen ble laget (Nokes & Ellison, 2017).

I dette kapitlet har det blitt presentert ulike teoretiske perspektiver knyttet til ulike elementer i undervisningen om 22. juli, samt i bruken av filmen *Utøya:22.juli* i klasserommet. De ulike affektive diskursene i analysematerialet vil videre bli fremmet i analysedelen, etter at metodisk tilnærming presenteres i neste kapittel.

### 3 Metode

---

I dette kapittelet vil det redegjøres for valg av metodisk tilnærming og fremgangsmåte. Dalland (2007) tar for seg vitenskapelig metode som et verktøy for å kunne opprettholde visse intellektuelle standarder i møte med en intellektuell diskusjon, at man gjennom å innhente konkrete, kvalitetssikrede data kan argumentere på en konstruktiv måte (Dalland, 2007). Studiens problemstilling lyder: hvilke affektive diskurser finnes i 22. juli-senterets undervisningsressurser og filmen *Utøya:22.juli*, og hvordan kan bruken av disse være med å fremme historisk empati hos elevene? Denne skal besvares ved bruk av ulike former av kritisk diskursanalyse av henholdsvis et undervisningsopplegg, og Erik Poppes film *Utøya:22. juli*.

#### 3.1 Datamateriale

I forbindelse med tiårsmarkeringen etter terrorangrepene i Oslo sentrum og på utøya ble det i Osloskolen arrangert en temauke som skulle ta for seg hendelsene på en grundig og presis måte. 22. juli-senteret laget i sammenheng med denne uka et undervisningsopplegg med hensikt å belyse tematikken rundt hendelsen på en konstruktiv og presis måte. Her redegjøres det for Breiviks ideologiske utgangspunkt, konspirasjonsteorier og potensielle konsekvenser av disse innledningsvis. Videre presenteres handlingsforløp, ofre og samfunnsmessige konsekvenser ved hjelp av tekstuelle og multimodale ressurser. Opplegget er delt inn i ulike sekvenser, hvor det i hver enkelt del er lagt opp til diskusjons- og refleksjonsoppgaver knyttet til kildekritikk, tankesett og konsekvenser rundt angrepene.

I kjølvannet av terrorangrepene har det også blitt produsert flere populærkulturelle verk og filmer basert på hendelsene. Erik Poppes filmatisering har et uttalt mål om å fremme en forståelse for ofrenes perspektiv. Den baserer seg på 40 overlevende sine beretninger, og viser kun Breivik ved to korte anledninger. Seeren blir tatt med på en fortelling som preges av usikkerhet, frykt, angst og panikk. Nærheten til historien som seer er også grunnen til at denne filmen er valgt i dette prosjektet, det er en unik mulighet til å få presentert ofrenes perspektiver på en måte hvor følelser triggeres. Det vil være interessant å undersøke hvorvidt bruk av en slik film i undervisningen potensielt kan bidra til å øke elevenes emosjonelle engasjement og på denne måten fremme historisk empati. De ulike følelsesmessige aspektene som kommer frem i filmen, vil settes i kontekst med læreplanmål i samfunnsfaget.



### 3.2 Diskursanalyse

Diskurs som overordnet begrep kan være utfordrende å definere, da det favner bredt, og det er ulike meninger rundt hva man skal tillegge begrepet. Norman Fairclough (2010) beskriver diskurs som måter å representere på, og at innholdet vil variere ut ifra i hvilken type kontekst og sjanger diskursen presenteres, og at den kan omfatte både verbal, og ikke-verbal kommunikasjon.

Eksempler kan være konkret tekst eller tale, men også film, bilder og kroppsspråk hos enkeltindivider. Alle disse elementene kan belyses i en kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010). Skrede (2017) skriver videre basert på disse tankene at hver enkelt diskurs er en egen presentasjon av mulige verdensbilder, og at de på sin måte er med på å forme samfunnet ved at det trekkes i ulike retninger. Skrede vurderer også hvordan man kan anse en diskurs som eksisterende, gjennom at den benyttes av en viss mengde individer eller grupper gjentagende over tid.

Diskursene blir styrende for den sosiale praksisen som er gjeldende i samfunnet, og individene agerer ut ifra individuell og sin gruppes diskursive og ideologiske posisjon (Skrede, 2017).

Fairclough (1995) skiller videre mellom diskurser og sjangre i det han kaller en «diskursorden». Det viser til et nettverk av sosiale praksiser som kan kjennes igjen, og benyttes innenfor en sosialt domene, eller en sosial institusjon (Fairclough, 1995). Begrepet «sjanger» innenfor diskursordenen betegner hvordan diskursiv praksis struktureres og utføres. Om det vises det til hvordan ulikt innhold, som tekster, filmer, intervju eller dikt kan ses i lys av stabile konvensjoner for hvordan de skal være, kan vi kalle det for sjanger (Fairclough, 2010). Sjangere kan benyttes som strukturforsterkende rammer som er med på å styre den sosiale interaksjonen, som medfører at sjanger kan være med på å påvirke diskursen, og motsatt (Skrede, 2017).

Diskursen benyttes til å betegne langt mer omfattende meningsinnhold, alt fra enkelte handlinger og samtaler, til praksiser som er med på å utgjøre samfunnets sosiale praksis (Howarth, 2000).

Diskursens omfattende spenn er også med på å underbygge tankene om sammenhengen mellom makt og språk gjennom bevissthet knyttet til maktforholdene internt i- og bak diskursen.

Sistnevnte skildrer hvordan ulike maktrelasjonene er med på å forme diskursen, men likevel vektlegger Fairclough (2001) at den ikke endres av enkeltindivider, men gjennom en bevissthet knyttet til «social wrongs». Det er et begrep Fairclough benytter for å belyse at diskursens makt ligger i det implisitte – altså det som er usagt, men som fortelles mellom linjene (Fairclough, 2001).

### 3.3 Forskningsdesign

I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg en tekstanalyse som tar for seg de ulike affektive diskursene som fremmes, og hvordan det tilrettelegges for utvikling av historisk empati hos enkelteleven i et undervisningsopplegg tilknyttet osloskolen og filmen Utøya:22.juli. Bruken av en kritisk diskursanalyse av materialet kan anses som en hensiktsmessig metode i denne sammenhengen, da det åpnes for at forskeren oppnår avstand til innholdet som skal analyseres. Deretter vil det tilrettelegges for en analyse av innholdets opphav, dets kommunikasjonsform, samt at innholdet plasseres i sosiale og litterære kontekster gjennom en forståelse som tilsier at historiske hendelser og diskursive praksiser er grunnlaget for enhver sosial praksis (Fairclough, 2010). I analysen av innhold tilknyttet 22. juli kan det være viktig å kunne opprettholde avstanden til materialet som et nasjonalt traume det er utfordrende å forholde seg nøytral til. Omtalen av 22. juli i Fagfornyelsen gjør at det vil være konstruktivt å belyse i et følelsesmessig perspektiv, i tillegg til å kartlegge den dialogiske praksisen tilknyttet hendelsen. Videre kan bruken av kritisk diskursanalyse i analyse av innhold knyttet til 22. juli se nærmere på hvorvidt innholdet som analyseres skildrer samfunnsmessige endringer, og hvordan, eller om det er med på å reproducere den dominerende ideologiske tankegangen i samfunnet. Ved bruk av både filmanalyse og tekstanalyse skal mulighetene og utfordringene tilknyttet elementer i undervisningen om 22. juli analyseres. Perspektivene som presenteres i et tekstuert undervisningsopplegg vil sammenlignes med narrative det settes søkelys på i den valgte filmen, videre vil disse perspektivene ses i lys av relevant litteratur.

### 3.4 Analyse av undervisning om 22. juli

I arbeidet med analysen av undervisningsopplegget laget for gjennomføring i Osloskolen har jeg valgt å ta for meg innholdet opplegget som er presentert. De ulike delene vil først analyseres hver for seg, før de vil ses i et helhetlig perspektiv. Undervisningsmaterialets posisjon i forbindelse med læreplanen vil ses på, men i større grad drøftes i drøftingskapittelet. I dette kapittelet vil undervisningsopplegget presenteres på et overfladisk plan, før jeg vil gå nærmere inn på hvordan analysen gjennomføres, samt hvorfor nettopp denne innfallsvinkelen ble valgt.

Materialet innledes med en innledning med en oversikt over den historiske bakgrunnen, samt en begrunnelse av oppleggets relevans i skolen høsten 2021, da dette ble sendt ut til Osloskolen. Videre presenteres en lærerveiledning hvor ulike problemstillinger man kan møte i arbeidet legges frem, blant annet vises det til viktigheten av dialog med foresatte og en bevissthet rundt at man har et ulikt forhold til hendelsen enn elevgruppen. Her presenteres også kort tanker fra 22.juli-

senteret knyttet til filmbruk i arbeidet med hendelsen, sammen med en oppfordring om at læreren skal lese seg opp på tematikken, og ulike utfordringer knyttet til den.

Undervisningsløpet presenteres i ulike elementer som skal presenteres for elevene kronologisk. Elementene inneholder introduksjon til tematikk, en tidslinje, invitasjon til dialog om tankegodset, en oppgave rettet mot kildekritikk, en film med et tidsvitne, før ressursene avsluttes med en refleksjonsoppgave knyttet til tiden etter hendelsen og veien videre. Analysen vil først og fremst fokusere på de seks delene som tas for seg i dette undervisningsmaterialet, hvordan disse skal gjennomføres, og hvordan det åpner for de ulike formene affektive diskurser hos elevgruppen. Språk- og bildebruk i opplegget vil vurderes ut ifra sosial og kulturell kontekst, og dermed ses i lys av læreplanen og tankene som preget samfunnet i tiden etter hendelsen, så vel som i dag, nesten elleve år etter.

Samspillet mellom tekst, tegn og bilder trekkes frem av Skovholt & Veum (2014) som helt sentrale element man må være bevisst i en analyse. Man må kunne plassere ytringene i riktig kontekst ut ifra ytringenes opphav og bakgrunn for at man skal kunne analysere meningen de er tillagt. De benytter kontekst som et begrep som innehar to underkategorier. En generell kulturkontekst, som tar for seg miljøet hvor ytringen eller teksten skapes, og den mer spissede kategorien er situasjonskonteksten. Den tar for seg situasjonen hvor ytringen er skapt, hvor man tar hensyn til spesifikke elementer som hva ytringen eller teksten handler om, og hvordan det formidles og relasjonen mellom avsender og mottaker (Skovholt & Veum, 2014). Spesielt relasjonen og maktforholdet dem imellom, og i hvilken grad det er et gjensidig følelsesmessig engasjement der, og hvordan dette engasjementet eventuelt påvirker hvordan innholdet mottas, er noe man må være bevisst i en slik analyse. Bratberg (2021) fokuserer også på konteksten rundt analysematerialet, og forteller at diskursen og dialogen tilknyttet hendelser former av samfunnets holdninger og normer tilknyttet tematikken. Han trekker likhet med Skovholt & Veum frem viktigheten av at budskapet som fremmes i teksten må ses i lys av nettopp konteksten rundt, samtidig som måten innholdet presenteres på er en pekepinn på hva ambisjonen til avsenderen er (Bratberg, 2021).

Modaliteten, eller måten innholdet presenteres for leseren vil som nevnt ha stor påvirkning for hvordan det mottas og tolkes. Ved en enkelthendelse som 22. juli vil også informasjonen være noe sprikende, ut ifra hvilken ideologisk bakgrunn avsenderen har, slik som beskrevet tidligere i kapittelet. I analysen vil det være vesentlig at dette tas hensyn til, og vurderes på en konstruktiv

måte. Bratberg bruker uttrykket kritisk tekstanalyse for å belyse måten de ulike ideene, holdningene eller ideologiene bak ytringene, samt produktet som presenteres, speiler samfunnets realiteter. I uttrykket ligger det også en mulighet til å kritisere makt- og samfunnsforhold gjennom tekst, hvorpå innholdet kan endre mening ut ifra leserens innfallsvinkel og perspektiv (Bratberg, 2021).

### 3.5 Kritisk diskursanalyse av film

Gee (2015) forteller at diskursanalyse kan forenkles til å omhandle en «analyse av språket i kontekst». Med kontekst i denne sammenhengen mener han å se tekstens innhold i lys av folks varierte sosiale og kulturelt betingede roller, og deres sosiale og kulturelle aktiviteter. Han mener at en analyse kan være med på å se forbi semantikken i innholdet, og videre åpne for kontekstbasert tolkning og inferente sammenhenger. De tekstuelle ytringene må forstås ut ifra dette, og at språkets rolle blir å reflektere og skape kontekst (Gee, 2015). Disse tankene forsterkes av Faircloughs definisjoner tilknyttet kritisk diskursanalyse, hvor han legger vekt på ordet «kritisk». Det vises til at man gjennom bruk av kritisk diskursanalyse kan tydeliggjøre forutsetningene for- og konsekvensene av diskursiv praksis til tross for at de ikke kommer tydelig frem hver gang (Fairclough, 1995).

Interessen for analyse av visuelle data har på sin side økt synkront med en økt bruk av visuelle kommunikasjonsformer i samfunnet generelt, og begrepet visuell kultur har vokst frem. Det viser til et mangfold av visuelle uttrykksformer som er med på å påvirke våre sosiale liv. Thagaard (2018) viser til forskere som mener at samfunnet nå ikke lenger fanger opp detaljene i teksten som presenteres i like stor grad som før, da vi nå er mer opptatt av visuelle presentasjoner som foregår i et raskt tempo (Thagaard, 2018). Film blir i denne sammenhengen en uttrykksform som produseres med en ambisjon om å være et helhetlig produkt, sammensatt av visuelle, tekstuelle og auditive inntrykk. Videre i kapittelet vil det redegjøres for enkelte sentrale begreper i forbindelse med analysen, før modellen og andre sentrale analytiske elementer skal presenteres for å kunne presentere de ulike narrative perspektivene.

Jørgensen & Phillips (2002) skriver at det i en kritisk diskursanalyse beskrives en konkret «kommunikativ begivenhet», som legges frem som et konkret tilfelle av diskursiv praksis med mangfoldige uttrykksformer. Eksempler på en kommunikativ begivenhet kan altså dreie seg om alt fra en dokumentarfilm, til en tekst eller en samtale. Den kritiske diskursanalysen har en forståelse om at kommunikative begivenheter bygger på allerede eksisterende diskurser eller

sjangre, eventuelt konkrete hendelser (Winther Jørgensen & Phillips, 2002). Det er en endring i den diskursive praksisen som kartlegges i en diskursanalyse, og man ønsker å rette søkelyset mot hvilke endringer som foregår i det sosiale domenet som undersøkes. I forbindelse med analysen som gjennomføres, vil forståelsen av den kommunikative begivenheten, samt opphavet og intertekstualiteten og interdiskursiviteten være relevante elementer å være bevisst på. Enkelte endringer i diskursen tilknyttet 22.juli som tema i skolen vil kunne belyses ved å sammenligne resultater av analysen med nyere og eldre forskning, hvorpå man på den måten kan vurdere hvorvidt det foregår eller har foregått endringer i denne diskursordenen.

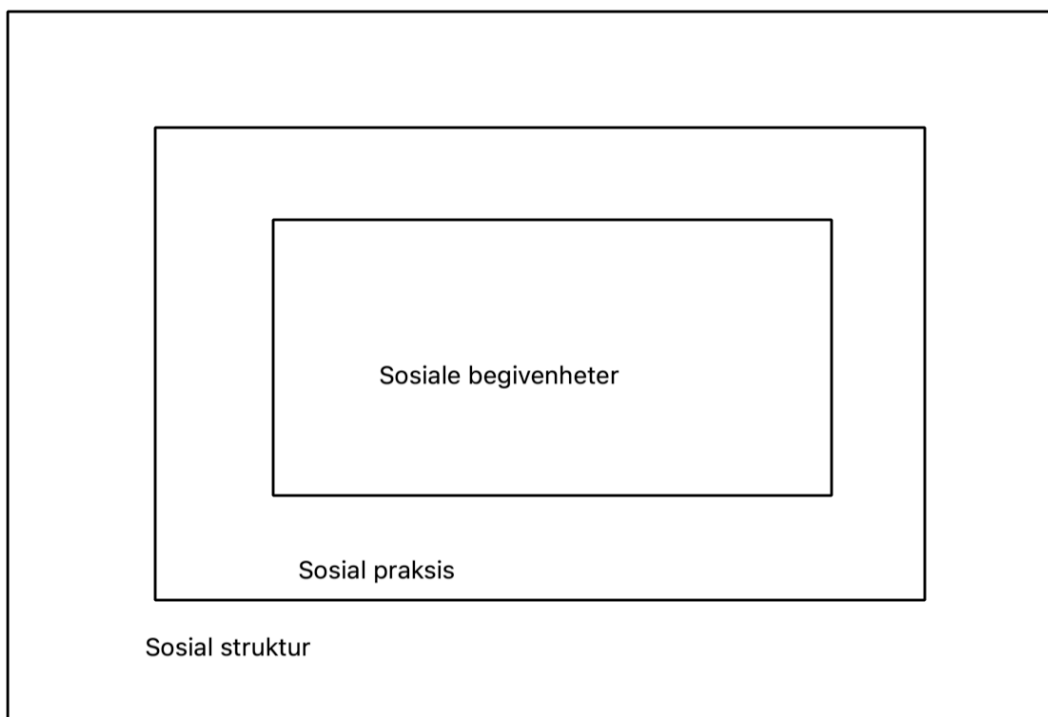
Gjennomføringen av en filmanalyse legger samtidig opp til et behov for en bevissthet tilknyttet analyse av multimodale tekster, som skiller seg noe fra rene tekstanalyser. I denne sammenhengen vil det være like vesentlig at man analyserer hva som ikke fortelles, som at man analyserer innholdet som legges frem. Skrede (2017) vektlegger at man i likhet med tekstuell analyse skal forsøke å kartlegge hvilke handlinger eller identiteter som frontes, inferent og direkte i en tekst i en multimodal analyse. Samtidig vektlegger han at man i en multimodal analyse også ser nærmere på hvordan de visuelle inntrykkene kan virke forsterkende og reproduserende for enkelte ideologiske tilnærminger, på bekostning av andre (Skrede, 2017). Det faktum at det også i stor grad benyttes visuelle modaliteter i undervisningsopplegget som analyseres, er med på å underbygge behovet for en bevissthet tilknyttet gjennomføringen av kritisk diskursanalyse av multimodalt innhold. I analysen vil fokuset være på å kartlegge hvilken effekt de ulike modalitetene har for helheten, både på et visuelt og auditivt nivå. Ambisjonen med analysen vil være å kartlegge hvordan modalitetene fungerer ideologisk, og ikke begrense seg til å vurdere modalitetene på et deskriptivt nivå (Skrede, 2017).

I sammenheng med filmen i denne analysen vil sammensetningen av de ulike virkemidlene legges vekt på og analyseres. Måten de ulike følelsene som fremlegges forsterkes, og hvor filmens empati plasseres er interessante elementer å belyse. I denne analysen vil det være interessant å se nærmere på hvordan de ulike fremgangsmåtene i undervisningen (undervisningsopplegg/film) kan legge opp til, og forsterke følelsene hos elevgruppen, i arbeidet med å utvikle elevenes historiske empati.

### 3.6 Valg og utforming av modell

I bruken av kritisk diskursanalyse som metode er det Faircloughs modell bestående av tre nivåer modellen som er hyppigst brukt, den sorteres ofte i tre sirkler med ulike nivåer, eventuelt tre

firkanter (se modell). I min analyse vil de tre nivåene gå ut ifra Faircloughs modererte nivåer som dreier seg om å analysere innholdet i lys av sosiale begivenheter, sosial praksis, og sosiale strukturer, slik det er beskrevet i modellen.



1 Analysemodell - utgangspunkt fra Fairclough (2010)

### 3.6.1 Sosiale begivenheter

Det første nivået i analysen dreier seg om en konkret beskrivelse av materialet, hvorpå man presenterer innholdet som formidles, og hvordan vi deler disse erfaringene og ideene. Et viktig premiss i analysen av det tekstuelle nivå er at dette nivået tolkes ut ifra subjektets hermeneutiske perspektiv. Man konstruerer de semiotiske representasjonene – ideene knyttet til innholdet, ut ifra egen bakgrunn. Dette nivået i analysen har et bredere omfang enn tekst alene. Bilder og videoer er andre uttrykk som behandles, der tekstnivået tar for seg mer enn hva som sies eller blir skrevet. Faircloughs revisjon av begrepet tvang seg frem da han innså at de opprinnelige begrepene ikke lenger var dekkende nok til å omfatte det bredere spekteret med innhold man nå kan møte i analyser. Analysens tekstuelle nivå kalles «sosiale begivenheter», da dette er den reviderte versjonen av analysenivået, og det i større grad vil være dekkende med tanke på min analyse (Skrede, 2017). Primærrollen i analysen av sosiale begivenheter vil være å relatere seg til konkrete og formelle sider av den kommunikative begivenheten (Fairclough, 2010). I analysen av filmen vil de ulike følelsene det legges opp til at seeren skal oppleve i filmen kartlegges. Visuelle fremstillinger av et slikt nasjonalt traume kan virke følelsestriggende for elevgruppen som

eksponeres for filmen i undervisningen, så vel som for læreren som viser filmen i klasserommet. I undervisningsopplegget vil fremleggingen av de ulike affektive diskursene presenteres.

### 3.6.2. Sosial praksis

Analysens andre nivå tar utgangspunkt i Faircloughs nivå som kalles «sosial praksis», og tar for seg materialets diskursive. Deretter hvordan diskurser kan endre eller reproducere sosiale relasjoner eller kunnskaper gjennom budskapet.

Følelsene og perspektivene fra første nivå vil videre settes i kontekst med gjeldene diskursorden. Det vurderes hvorvidt genre og diskurs er i henhold til denne, eller om den skiller seg fra den (Fairclough, 2010). Winther Jørgensen & Phillips (2002) benytter seg av de samme tankene knyttet til samfunnsmessig reproduksjon og endring i sin definisjon av begrepet. De legger også videre vekt på at man for å avdekke dette, må undersøke etablerte konvensjoners påvirkning på den kommunikative begivenheten. Samt hvorvidt denne begivenheten viser til en ubalanse som kan påvirke endringer i sosiale strukturer (Winther Jørgensen & Phillips, 2002). Denne delen av analysen kan ses i lys av Skovholt & Veums situasjonskontekst for å kunne beskrive innholdet, og hvordan sammensetningen virker for å levere inntrykket og budskapet man ønsker å gi (Skovholt & Veum, 2014).

Det faktum at filmen er produsert for å forsøke å gjengi handlingsforløpet i en traumatisk hendelse som denne, gjør at man også bør bevisstgjøres de sosiale strukturene som ligger bak produksjonen av filmen. For å kunne strukturere budskapet er man avhengig av å sette det i kontekst, og det vil gjøres ved å belyse genre, diskurser og stilene som ligger bak innholdet. Der genre og diskurser er redegjort for tidligere i kapittelet, omhandles stiler av totale semiotiske uttrykk. Stiler er semiotiske væremåter som er unike for den enkelte som formidler innholdet. En kartlegging av stilene som skildres i filmatiseringen vil være relevant å se i lys av identiteten som konstrueres for aktørene i filmen (Skrede, 2017). I analysen av sosial praksis vil det forsøkes å avdekke eventuell intertekstualitet, og hvordan historien stemmer overens med hva som er gjeldende diskurs på fagområdet. Materialets budskap vil settes i en kontekst knyttet til avsenders og samfunnets ideologiske ståsted, og hvordan aktørene synliggjøres sammenlignet med faktiske historiske aktører fra hendelsen. Deretter vil avsenders fremgangsmåte for å skape refleksjon, følelser eller andre former for interaksjon hos seeren vurderes, og om produktets hensikt er gjenkjennbart i inntrykket man får som mottaker. For å kunne utvikle begrepsapparatet knyttet til følelser kan det være en løsning å se til bruken av metaforer. Lakoff & Johnson (2003) forteller at

følelsesmessige erfaringer ikke skiller seg mye fra fysiske erfaringer, men det faktum at de ikke kan plasseres kroppslig gjør det utfordrende å skape et språk rundt det. De mener at behovet for metaforbruk i møte med innhold som skaper følelser viser seg ved at man skaper begreper til det ikke-fysiske (følelser eller tanker) gjennom det fysiske og konkrete. Et eksempel på dette kan være å karakterisere en følelse av angst som «vondt i magen». Noe som kan forstås som at man forsøker avgrense noe som føles grenseløst, og at tanker og følelser som oppleves abstrakte, blir mer konkrete ved hjelp av metaforbruk (Lakoff & Johnson, 2003). Dette kan være et element å være bevisst i en analyse og presentasjon av populærkultur knyttet til traumatiske og følelsestriggende hendelser.

Undervisningsopplegget som skal analyseres inneholder blant annet et eget segment som omhandler tiden etter hendelsen, hvor sitater som «alt blir bra» og «aldri mer 22. juli» skal vurderes og reflekteres rundt av elevene gjennom diskusjonsoppgaver. Sitatenes samfunnsmessige posisjon i tiden etter 22. juli gjør at det kan anses som relevant å se disse i lys av filmproduksjonen, da det skal vurderes hvilke hensyn man som lærer kan måtte ta ved benyttelse av følelsestriggende undervisningsressurser som «Utøya 22. juli»-filmen.

### 3.6.3 Sosial struktur

Modellens ytre felt benyttes for å analysere innholdet fra et mer helhetlig og overordnet perspektiv sett i lys av eksisterende samfunnsrammer. Rammene innholdet analyseres ut ifra vil i denne sammenhengen dreie seg om læreplanen i samfunnsfag, hvor 22. juli nevnes eksplisitt. Deretter om hvordan forventningene knyttet til hvordan hendelsen skal behandles i klasserommet. Det undersøkes hvorvidt materialet står i stil med forventningene til den sosiale praksisen kjennetegnet i det sosiale domenet. Ut ifra denne formen for kartlegging belyses det hvorvidt innholdet i analysen eventuelt bryter, eller reproducerer eksisterende sosiale praksis og hvilke konsekvenser dette kan medføre (Fairclough, 2010).

### 3.7 Begrepsavklaringer

I dette kapitlet vil sentrale begreper som benyttes i analysens ulike deler presenteres kort, før de settes i kontekst med innholdet som presenteres. De vil være med på å sette bruken av denne formen for kritisk diskursanalyse og tekstanalysen i sammenheng med 22.juli som populærkultur (filmen) og hendelsen som tematikk i undervisning, både som film og i analysen av undervisningsopplegget.



### 3.7.1 Modalitet – hvordan legges innholdet frem?

Møtet med populærkunst i en analytisk kontekst er det relevant å avdekke hva som ligger bak budskapet. Modalitet tar i denne sammenhengen for seg måten avsenderens budskap fremstilles, og begrepet kan defineres til å omhandle «måte» (2017). Om man er bevisst på modalitet mens man samtidig se nærmere på hvordan det legges frem, blir avsenderens posisjon og forpliktelse i forbindelse med eget utsagn tydeligere. Slik kan man kartlegge hvordan avsender forholder seg til budskapet i egen tekst, og hvilken innfallsvinkel som inntas overfor mottaker av teksten (Winther Jørgensen & Phillips, 2002). Fairclough forteller at modalitet videre kan fortelle oss om avsenderens sannhetsforståelse, og viser til at det kan ses på som måten avsenderen fremmer sin sannhet, eller holdningene sine. Å kartlegge modalitet i innholdet vil være sentrale elementer i filmanalysen så vel som i den tekstuelle analysen. Diskursanalysen av filmen vil kartlegge måten budskapet fremmes kan være med på å vise hvilke holdninger og perspektiver avsenderen ønsker fremme overfor sitt publikum, og i undervisningskontekst. Deretter hva læreren må være bevisst i sitt arbeid med denne formen for multimodalt innhold. Bruken av modale verb i formuleringen av læringsmål og innholdet i lærerveiledningen til undervisningsopplegget vil belyses. Skrede er i denne sammenhengen tydelig på at en kartlegging av modalitetsmarkørene i teksten er et enkelt, men effektivt grep i analysen (Skrede, 2017).

### 3.7.2 Intertekstualitet

Ved gjennomføring av en todelt analyse knyttet til samme tematikk er det lurt å være bevisst på sammenhenger mellom de ulike delene. Tekster kan trekke linjer til hverandre, og også knyttes sammen gjennom eksterne koblinger. Denne formen for tekstuelle koblinger kalles intertekstualitet. Det dreier seg ifølge Skrede (2017) om studiet av en teksts relasjon med andre tekster, og hvordan man kan trekke linjer mellom ulike tekster. Intertekstualitet har potensialet til å endre mottakelsen til tekster, da ulike mottakere har ulikt grunnlag for å trekke intertekstuelle linjer. Gjennom å analysere materialets tekstuelle relasjon til annet materiale kan man også analysere forholdet mellom teksten og de ulike nivåene i den kritiske diskursanalysen, sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer (Skrede, 2017). I en tekstanalyse bør det dermed kartlegges hvilke intertekstualiteter som eksisterer, og hvilke funksjoner de har. Skovholt & Veum skriver i sin definisjon av begrepet at en tekst til enhver tid vil adaptere og bygge på elementer fra allerede eksisterende tekster, være seg om det handler om innhold, struktur eller virkemidler (2014). Intertekstualitetene som befinner seg i en tekst kan være med på å kartlegge nettopp hvem som er modelleseren. Et begrep som brukes for å illustrere hvem avsender av teksten ser som leser av teksten, et perspektiv man som leser må innta for å kunne lese teksten på

en presis måte. Dersom den faktiske leseren ikke evner å identifisere seg med modelleseren, vil hen heller ikke klare å tyde tekstens innhold på en relevant måte (Skovholt & Veum, 2014). Ved å utvikle sine intertekstuelle perspektiver, kan altså også elevene i større grad utvikle sin evne til å forutse innhold og hvordan situasjoner kan forløpe seg gjennom en gjenkjenning av mønstrene i tidligere hendelser. På denne måten kan potensielt ferske hendelser settes i en allerede eksisterende kontekst, og sammenlignes med den.

### 3.7.3 Antagelser

Overalt omkring oss i hverdagen har vi ulike former for antagelser knyttet til situasjonene vi møter. Disse kan komme frem på flere måter, og i analysen av tekst er det mulig å undersøke hvilke inferente antagelser i teksten det legges opp til at leseren har kjennskap til.

Presupposisjoner, som er et synonym til antagelser, skiller seg fra intertekstualiteten ved at man ikke inviterer tekster inn i sin tekst, men at man går ut ifra en felles grunnleggende kunnskapsplattform. Det vil være lite hensiktsmessig dersom man ikke kan ta utgangspunkt i det felles kunnskapsgrunnlaget i samtaler, da kan en samtale for eksempel bli seende slik ut: «jeg skal møte noen venner på trikkestoppet, og med trikkestoppet så mener jeg ...». Ved at man antar ifra at samtalepartnerna kjenner til hva et trikkestopp er, flytter samtalen bedre. Likevel må man i en analyse være bevisst på maktposisjonene som oppstår i disse dialogene, da den ene parten kan benytte sitt kunnskapsgrunnlag til å endre strukturen på den felles grunnforståelsen (Fairclough, 2001). Presupposisjoner bygger på ulike antagelser, og i form av dette er de med på å konstruere sannheter og på denne måten påvirke sosiale relasjoner. I kjølvannet av terrorangrepene har det blitt knyttet mange antagelser til hendelsesforløp og ideologiene involvert. I analysen vil antagelsene i innholdet belyses for å anslå hvilke perspektiver avsender ønsker at mottakeren skal innta, og ideologien bak. Samtidig vil forventningene til leseren av innholdet være interessant å kartlegge, og hvilke førkunnskaper tilknyttet uforutsette hendelser og ekstremisme det forventes at ungdomsskoleelever har i møte med tematikken.

### 3.8 Studiens reliabilitet og validitet

Bruken av tekstanalyse og filmanalyse som empirisk grunnlag for forskning har tidligere blitt møtt med en noe negativ holdning, da man i større grad har ansett blant annet intervju som mer autentisk og sannferdig, kontra tekster og innhold som ses på som livløst. Skrede (2017) stiller seg dog i opposisjon til disse holdningene, der han mener at intervjuer også har utfordringer knyttet til at informantene tilpasser sine svar og atferd etter spørsmålsstilleren, hvorpå empatien forsker og informant imellom kan påvirke svarene (Skrede, 2017). Samtidig må påvirkningen min egen

forforståelse, eller mitt hermeneutiske grunnlag vil ha på hvordan jeg vurderer de ulike elementene i analysen. Studiens analyser vil til dels preges av min bakgrunn som sisteårsstudent på lektorstudiet, og at jeg har arbeidet med innhold tilknyttet 22. juli i skolen allerede. Som de aller fleste andre nordmenn som husker dagen, har jeg et forhold til hendelsen som potensielt kan være med å farge funnene mine. Likevel er undervisningen tilknyttet tematikken en såpass sentral del av samfunnsfagundervisningen ved ungdomsskolen, at det er nødvendig å sette søkelys på undervisningspraksisen.

Studios pålitelighet, eller reliabilitet handler om at det skal eksistere en rød tråd i prosjektet som helhet, og at funnene skal være basert på faktiske forhold. Grønmo (2016) mener at en studies reliabilitet kan måles ved at andre undersøkelser av samme fenomen vil gi et tilsvarende, eller nesten tilsvarende resultat som denne. Dersom andre får lignende resultater ved bruk av samme metodiske tilnærming, kan påliteligheten anses å være høy (2016). Det vil som nevnt være utfordrende, om ikke umulig å forholde seg fullstendig objektiv i analysen, men likevel vil bruken av konkrete analyseskjema i begge de metodiske tilnærmingene forsterke studiens gyldighet. Min kompetanse som snart utdannet lærer vil etter min mening også være en styrke i analysen av undervisningsopplegget, samt et didaktisk blikk i analysen av filmen som kan forutse eventuelle muligheter eller utfordringer. Samtidig er det viktig å være bevisst på påvirkningen min egen bakgrunn har på analysen, for å sikre at den blir gjennomført på en så presis måte som mulig. Grønmo forteller videre at en perfekt gyldighet er ikke-eksisterende i samfunnsvitenskapelige studier, da det alltid vil være unntak og at situasjoner i en samfunnskontekst vil kunne tolkes ulikt (Grønmo, 2016). Likevel mener jeg at det er gjort bevisste og gjennomtenkte, kritiske valg i det metodiske arbeidet for å sikre reliabilitet i studien.

En utfordring tilknyttet studiens validitet er at materialet som analyseres er laget med en intensjon og et budskap. Det er derfor en risiko for å analysere et datamateriale som ikke nødvendigvis er så representative eller gyldige som man tror (Skrede, 2017). Samtidig kan man anta at et undervisningsopplegg produsert av 22. juli-senteret til bruk i utdanningsetaten og osloskolen har etterprøvbare kilder, og at innholdet legges frem i henhold til læreplanmål. Det er dog viktig å være bevisst denne usikkerheten i møte med innholdet som analyseres, både det tekstuelle og ikke minst filmanalysen. Filmen er produsert for å skape følelser hos seeren, og utfordringen som forsker kan bli å sortere ut egne følelser, for å skildre andre følelser som fremmes.

## 4 Analyse og diskusjon

---

Oppgavens analyse- og diskusjonskapittel vil ta for seg en todelt fremstilling av resultatene fra de metodiske fremgangsmåtene som er benyttet i prosessen med å besvare problemstillingen: Hvilke affektive diskurser finnes i 22. juli-senterets undervisningsressurser og filmen Utøya:22.juli, og hvordan kan bruken av disse være med å fremme historisk empati hos elevene? I analysens første del vil undervisningsressursene presenteres, før de affektive diskursene som er tilgjengelig i materialet sett i lys av analysens nivåer sosiale begivenheter, sosial praksis og sosial struktur legges frem. I den andre delen vil filmen presenteres, og de affektive diskursene det kan tenkes at elever vil eksponeres for og oppleve når de ser filmen legges frem med analysens nivåer som bakgrunn. Funnene i analysen vil drøftes i lys av relevant litteratur, fortrinnsvis i kapitlene som tar for seg sosial struktur.

### 4.1 Tekstanalyse av 22.juli-senterets undervisningsressurser

#### 4.1.1 Beskrivelse av undervisningsmaterialet

Undervisningsressursene som ble presentert for Osloskolen i forbindelse med tiårsmarkeringen etter 22. juli tar for seg hendelsen med et bredt perspektiv. Innledningsvis legges det til rette for at læreren skal kartlegge elevenes førkunnskaper knyttet til 22. juli, hvor bruken av åpne spørsmål. Det vektlegges at de skal fortelle «hva de har hørt» om hendelsen, snarere enn «hva de kan». En formulering som åpner for at elevene ikke må stå til ansvar for sine kunnskaper, men heller kan fortelle om noe de har plukket opp fra nyheter, sosiale medier, eller annen sosial omgang. Denne kartleggingen etterfølges av en introduksjonsfilm hvor man får presentert flere ulike aspekter ved angrepene. Elevene introduseres for informasjon om regjeringskvartalet, hvorfor det var et relevant terrormål, hvordan det ble angrepet, og videre hendelsesforløp kort. Det hører også til en PowerPoint-presentasjon som fungerer som en utfyllende ressurs til introduksjonsfilmen. Den tar for seg viktige klokkeslett, og viser til usikkerheten og diskursen som preget samfunnet i tiden etter hendelsen. Det blir eksemplifisert ved hjelp av skjermdumper fra mikrobloggtjenesten Twitter med spekulativt innhold knyttet til gjerningsmannens opphav. Deretter blir vi kort kjent med Breiviks bakgrunn og hvordan han gikk frem for å gjennomføre angrepet, før det legges opp til en grundig gjennomgang av hans motiver for å angripe Arbeiderpartiet og AUF på denne måten. Motivene konkretiseres til at angrepet defineres som antidemokratisk, antiislamistisk og antifeministisk. Videre gis det i forbindelse med det antiislamistiske aspektet gis det innblikk i hva konspirasjonsteorien «Eurabia», en teori Breivik og hans meningsfeller er tilhengere av. Teorien

går ut på at vestlige ledere skal stå i ledtog med arabiske land med et mål om at Europa på sikt skal bli islamske kolonier, eller islamisert.

Neste del av undervisningsressursene tar for seg en detaljert tidslinje med oversikt over viktige klokkeslett. Tidslinjen er med på å skape et oversiktlig perspektiv over hendelsesforløpet, og hvilke instanser som var involvert til hvilken tid, samt hvor raskt ting skjedde. Eksempler på disse detaljene er hvor mange som ble drept på gitte tidspunkt, illustrert med bilder. Tredje del av undervisningsressursene tar for seg å utvikle elevenes perspektiver knyttet til angrepets omfang for Arbeiderpartiet, AUF og det norske samfunnet som helhet i fortid, nåtid og ettertid. Her skal elevene fordype seg i et utvalg tekster, og videre reflektere gruppevis før innholdet presenteres og diskuteres i klasserommet. I denne delen skal også ulike konspirasjonsteorier fremlegges, hvorpå elevene skal få innblikk i de ulike perspektivene, samt reflektere rundt deres opphav og hvorfor nettopp disse tankene får grobunn til å vokse. Det brede utvalget med fordypningstekster som er tilgjengelig digitalt i forbindelse med denne delen av undervisningsopplegget legger til rette for varierte diskusjoner i klasserommet.

Etter å ha gjennomført samtalene knyttet til Breiviks tankegods, bringes elevene over til en kildeoppgave som er knyttet til kildekritikk og historiebevissthet i møte med ulike vitneberetninger fra regjeringskvartalet og Utøya. Det blir presentert en flerdelt oppgavebeskrivelse hvor elevene skal reflektere rundt ulike historiske kilder, og deretter vurdere kildens verdi, innhold og eventuelle mangler ved hjelp av et vurderingsskjema. Kildene som presenteres er en barnetegning, et dikt, ulike filmer, hatske meldinger Facebook-grupper og et utdrag fra et høyrevridd diskusjonsforum. Alle elementene som presenteres er produsert i forbindelse med terrorangrepet, og tolkes i kontekst med 22. juli. Elevene får da mulighet til å vurdere informasjon og avsenders posisjon i forhold til innholdet, og deretter dele tanker og perspektiver knyttet til hva de har lest eller sett. Denne oppgaven fungerer som en inngang til vitnesamtalen, hvor personlige fortellinger fra to av aktørene som befant seg på Utøya fremlegges en tretten minutter lang film. Vitnesamtalen gir elevene anledning til å få innblikk i aktørenes fortellinger om deres eget liv før, under og etter oppholdet på Utøya, og hvordan den traumatiske hendelsen har satt sitt preg. I beskrivelsen av denne oppgaven vektlegges det at elevgruppen evner å være bevisst politisk og historisk kontekst, for å kunne bearbeide inntrykkene fra beretningene. Det oppfordres samtidig til å sette av tid til dialog og etterarbeid etter å ha vist denne filmen. Inntrykkene kan oppleves sterke, og fortellingene som fremlegges skildrer hendelser og følelser på en ganske konkret måte. Videre understrekes viktigheten av at disse

inntrykkene også bearbejdes gjennom klasseromsdialog, slik at man unngår at spekulasjoner og undertrykte følelser blir med ut av klasserommet.

Undervisningsressursene avsluttes med en refleksjonssekvens, etterfulgt av en oppgave som tar for seg samfunnet etter 22. juli, og hvordan man kan ta lærdom av slike hendelser i forebyggingen av ekstremisme og ekstreme handlinger. Elevene skal reflektere rundt budskap som «aldri mer» og «vi må aldri glemme». Oppgaven skal tilrettelegge for refleksjon og diskusjon rundt budskapenes betydning på individuelt plan for samfunnsaktørene og for samfunnet som helhet. Videre utfordres elevene til å lage et skriftlig eller muntlig produkt som svarer på spørsmålet: «Hva kan vi gjøre for å sørge for at de to budskapene “Aldri mer” og “Vi må aldri glemme” blir noe mer enn bare tomt prat?». Her vises det til eksempler på lignende angrep som har skjedd i tiden etter, med Breivik som inspirasjonskilde for gjerningsmannen. Spesielt vektlegges det på Philip Manshaus sine handlinger, hvor han tok livet av sin stesøster, før han gikk til angrep på Al-Noor moskeen i Bærum. Elevenes arbeid skal deretter presenteres for klassen, hvorpå det igjen oppfordres til at det skal settes av tid til refleksjon og diskusjon knyttet til presentasjonene, og hvordan elevene ønsker å arbeide for å forebygge lignende hendelser i fremtiden.

#### 4.2.2 Sosiale begivenheter: diskursivt innhold

I denne delen av analysen vil de affektive diskursene som er tilgjengelig i undervisningsressursene produsert av 22.juli-senteret presenteres. De ulike formene for affektive diskurser vil legges frem hver for seg, hvorpå konteksten de fremmes i belyses.

I de innledende delene introduseres patriotismen som lå til grunn for angrepet, og elevene eksponeres følelser som sinne, engasjement og kjærlighet i løpet av en treminutters video. Vi får innsyn i Breiviks form for patriotisme, som tar utgangspunkt i egen gruppes overlegenhet, og et ønske om et homogent norsk folk. Dette er en affektiv diskurs det impliseres at elevene skal ta avstand fra i måten det presenteres. Fordypningstekstene og deres tilhørende bilder med fokus på Breiviks tankesett og ideologi gir tekstlige og visuelle inntrykk av den sterke patriotismen og dens opphav. Videre i etableringen av en helhetlig forståelse av hendelsesforløpet introduseres en ny form for patriotisme, som det legges til rette for at elevene skal sympatisere med. En patriotisme som er knyttet til samfunnet som skal slå tilbake mot hatet, illustrert gjennom at Jens Stoltenbergs tale på rådhusplassen er sitert: *Vi må aldri slutte å stå opp for våre verdier. Vi må vise at vårt åpne samfunn består også denne prøven. At svaret på vold er enda mer demokrati.* Denne tilnærmingen oppmuntrer til at elevene skal omfavne den samlende ideologien som preget diskursen i tiden

etter hendelsen, og ta avstand fra «oss mot dem»-narrativet. Måten konspirasjonsteoriene legges frem impliserer videre at elevene skal møte disse med et kritisk blikk, og ikke sette spørsmålstejn vedtatte sannheter. Det legges opp til at meningene og tankene som går utenfor de vedtatte sannheter avviker fra normen, og det fremmes patriotisme knyttet til eget tankesett. Avstanden som man ønsker å skape skildres spesielt gjennom den avsluttende oppgaven med et fremtidsperspektiv. Undervisningsressursene legger opp til at elevene skal ta del i den patriotiske diskursen, bygge samlende og inkluderende følelser, og vise avsky overfor de hatefulle holdningene som lå bak terrorangrepene. Oppgaven skal etablere en kjærlighet overfor eget samfunn, som skal være med å forebygge ekstreme holdninger og handlinger. Presentasjonene inviterer til dialog rundt affektive diskurser, og følelsene knyttet til disse.

Når det gjelder hat som affektiv diskurs i undervisningsressursene, så kommer dette til syne i beskrivelsene av motivene bak angrepene, og de tilhørende fordypningstekstene. Likevel kommer ikke hatet som ligger i handlingene frem. Breiviks intense hat overfor samfunnets utvikling skildres, og elementene som utløser og forsterker følelsen som en affektiv økonomi trekkes frem. Gruppene hatet er rettet mot legges frem i presentasjonen av angrepenes omfang som antidemokratiske, antifeministiske og antiislamistiske. Perspektivene som legges frem i denne sammenhengen viser grunnlaget for hatet, elevene gis innsyn i hvorfor Breivik anså det som riktig å handle som han gjorde. Likevel kan disse elementene virke lite håndgripelige for elever som potensielt ikke selv har noen relasjon til hendelsen eller prosessene rundt. Man kan i større grad se resultatene av hatet, som presenteres presist i tidslinjen og dens tilhørende bilder og punkter med klokkeslett. I form av at jeg selv har et forhold til hendelsen, vekker denne delen av ressursene sterke følelser knyttet til avsky og sorg, samtidig som hatet illustreres på en forståelig måte. På den andre siden er det ingen automatikk i at disse følelsene lar seg overføre til en elevgruppe uten egne erindringer fra 22. juli, utover at bildene kan vekke empatiske følelser overfor ofrene.

Medfølelsen og empatien som fremmes i undervisningsressursene tydeliggjøres gjennom oppgaveformuleringene, hvor det oppmuntres til dialog rundt ofrenes situasjon på øya og i tiden etter. De sterke bildene fra øya og Sundvollen hotell i tidslinjen illustrerer den uoversiktlige og skremmende opplevelse for ofrene. Det legges gjennom disse elementene opp til at elevene skal vise medfølelse og empati overfor individene, som er blitt satt i en tragisk, uforutsett situasjon. Vitnesamtalen skal videre fremme disse følelsene i enda større grad, gjennom at man kommer

tettere på deres fortellinger. De legges frem i en kontekst hvor det er naturlig å vise forståelse og medfølelse for deres opplevelser og perspektiver.

Elevene eksponeres flere steder for frykten som preget diskurser knyttet til terrorangrepene, og hvem som var opphavet, og hvorvidt dette kunne skje igjen. Twitter-meldingene som spekulerte i hvorvidt dette var Al-Qaeda sitt verk gir innblikk i hvordan samfunnets affektive diskurs knyttet til terror var på tidspunktet. Aktørens frykt overfor medmenneskene, og sine kjære illustreres gjennom bildene i tidslinjen og vitneberetningene. Likevel kan det være nærliggende å tro at denne frykten i større grad oppleves av individer som selv har sterke minner fra hendelsen, enn av en elevgruppe uten egne erindringer.

#### 4.1.3 Sosial praksis – affektive diskurser i klasserommet

I denne delen av analysen vil følelsene som kan oppstå i en klasseromskontekst elevene imellom legges frem. Deretter ses disse i lys av måten 22. juli-senteret gjennom sine undervisningsressurser ønsker å legge opp til inntrykk hos elevene.

Den innledende kartleggingen av elevenes forkunnskaper, blir på mange måter en øvelse for elevene i å møte andres ytringer og perspektiver på et overordnet nivå. For så at de over på å sette seg inn i meningenes opphav, uten at elevene selv på noen måte blir ansvarliggjort. Til tross for oppgavens kartleggende funksjon, inviterer den likevel til at elevene kan møte ulike perspektiver tilknyttet hendelsen og utforske følelsene som tillegges meningene som tyres. Spørsmålsformuleringen kan virke avvæpnende, og elevene slipper å ta eierskap til egne utsagn. Gjennom den innledende oppgaven inviteres elevenes følelser inn i universet.

Mangfoldet i eksempeltekster elevene kan diskutere i oppgaven om Breiviks ideologiske bakgrunn, åpner for at ulike følelser kan fremmes og diskuteres. Hvorpå elevene i kildeoppgaven eksponeres for følelsetunge tekster, spesielt når de tar for seg de ulike politiske sidenes ytringer i sosiale medier, samt kronikker og dikt skrevet i tiden etter angrepene. Eksponering for diskursen som preget tiden etter kan skape følelser i en klasseromskontekst, spesielt når undervisningsressursene legger opp til så stor andel dialog elevene imellom. Gjennom å diskutere de kontroversielle ytringene rundt kontroversiell tematikk, trenes elevene på å møte meninger som skiller seg fra normalen på en konstruktiv måte. Undervisningsressursene oppfordrer til å møte denne formen for følelser og ytringer med forståelse og åpenhet, i likhet med Nussbaums fremgangsmåte (2013). Egenskapene de kan utvikle i møtet med kontroversielle ytringer, kan



samtidig ses i lys sentrale ferdigheter i et danningsperspektiv, og dernest på veien mot demokratisk medborgerskap. 22. julis unike posisjon i norsk historie er med på å befeste hendelsens status som en del av danningsprosessen i skolen. Elever har behov for kunnskaper knyttet til 22. juli som historisk hendelse, så vel som kunnskaper knyttet til det emosjonelle aspektet rundt. En forståelse for hvordan samfunnet preges, og har endret seg i kjølvannet av terrorangrepene vil være viktige egenskaper i prosessen mot og dannes til en demokratisk medborger.

De affektive diskursene på klasseromsnivå fremkommer hovedsakelig gjennom diskusjonsoppgavene elevene imellom, og deres følelser tilknyttet egne ytringer. I fortsettelsen kan disse oppgavene være med å etablere en konsensus i klasserommet rundt hvilke holdninger som er akseptable. Gjennom stor variasjon i oppgaveformuleringer og metoder gis eksponeres elevene for de ulike affektive diskursene på forskjellige måter i sin klasseromsdialog. Fortellingene i undervisningsressursene legger samtidig opp til hvilke følelser elevene skal oppleve. Fremlegget av ofrenes historier på et individuelt plan flytter samtidig fokuset fra at aktørene er en gruppe ofre, men at man gjennom deres individuelle historier knytter tettere bånd til aktørene. Dette kan bidra til at elevene bedre evner å sette seg inn i aktørenes perspektiv, og deres og samfunnets følelser rundt hendelsen. Fokuset er på det samlede perspektivet som preget samfunnet, og på å vise medfølelse, forståelse og empati overfor traumene som ofrene har vært gjennom. Det brukes derimot lite tid på å etablere empati for Breiviks forhistorie, og tiden som vies han, tar i stor grad for seg hans ideologiske utgangspunkt.

Asymmetrien mellom lærerens og elevenes følelser til 22. juli kan gjøre seg gjeldende i en klasseromskontekst hvor relasjonen til hendelsen er ulik. Læreren har sannsynligvis et nærere forhold til dagen og omstendighetene rundt, og kan i så måte påvirkes av innholdet i undervisningsressursene på en måte som skiller seg fra elevenes inntrykk. Spesielt de detaljerte skildringene av hendelsesforløp med bilder i tidslinjen vekket vonde minner i gjennomføringen av analysen. Bilder fra regjeringskvartalet, utøya og Sunnvolden hotell gir assosiasjoner til frykten, usikkerheten og sorgen man opplevde i tiden etter 22. juli. At disse koblingene ikke vil være like sterke i elevgruppen kan være en utfordring for en lærer som kan ha sterke følelser knyttet til hendelsen. Det kan skape et behov for en bevissthet hos læreren om at hendelsen naturligvis ikke vil være like nær for elevene, da de ikke har egne erindringer fra dagen, og de eventuelle følelsene de som husker dagen gjennomgikk.

#### 4.1.4 Sosial struktur – Hva skal elevene ta med seg fra undervisningen?

På analysens tredje nivå vil undervisningsressursene ses i lys av sosiale strukturer, og i denne sammenhengen læreplanmålet knyttet til forebygging av ekstremisme. Videre vil de affektive diskursene som fremmes i undervisningsressursene ses i lys av relevante teoretiske perspektiver.

*Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebygge ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette (Utdanningsdirektoratet, 2020).*

Undervisningsressursenes tilrettelegger for sammenknytting elevenes egne opplevelser og følelser med den historiske konteksten. Slik kan elevene konstruere sin egen kontekst, hvor de forsøksvis skal utvide sin helhetlige forståelse av hendelsesforløpet, som kan gi merverdi utover at de lærer om en historisk hendelse (Endacott & Brooks, 2013). Elevene skal forsøke å knytte hendelsen til demokratisk utvikling, og hvordan man møter yringer som går utenfor det som er samfunnsnorm. Samtidig viser de omfattende undervisningsressursene hvordan hendelsens kompleksitet kan skape utfordringer hos elevene. Utfordringer med å danne en helhetlig forståelse for hendelsesforløpet, og man kan ikke forvente at alle elevene evner å innta sette seg inn i, og forstå synspunktene til de historiske aktørene. Læreren kan møte et behov for en bevissthet rundt, og at det bør vises hensyn til problemstillingene tilknyttet å tillegge 22.juli verdi utover at det er en historisk hendelse (Ferrer & Wetlesen, 2019). Til tross for Kjøstvedts kritikk, kan det være en stor merverdi i å gi et helhetlig perspektiv, ved å gi elevene anledning til å knytte denne kunnskapen til andre historiske hendelser. I historisk tenkning tillegges det at man gjennom å øke sin kompetanse, bedre skal kunne kjenne igjen historiske begivenheter ut ifra mønstrene de har til felles, før de setter seg inn i de historiske aktørenes perspektiv og kontekst.

Gjennom læreplanmålet tillegges skolen et tilleggsmandat ved at ekstremisme skal forebygges, til tross for at det er en prosess som også kan ta form utenfor skolen. Lenz er kritisk til at skolen også skal få ansvar for dette, og forteller at det er utfordrende for skolen å gjøre noe utover primærførebyggende arbeid (Lenz, 2020). Undervisningsressursene gir i denne sammenhengen innblikk i hvordan Breiviks ekstreme handlinger tok utgangspunkt i patriotiske følelser knyttet til samfunnet. Elevene kan gjennom kjennskap og refleksjon i oppgavene potensielt etablere en forståelse for hva som lå bak handlingene, og videre oppnå en kognitiv og emosjonell kompetanse. Egenskaper som kan være sentrale i elevenes møte med ekstremisme i samfunnet.

Målet om å forebygge holdninger og handlinger kommer tydeligst frem i den avsluttende presentasjonsoppgaven. Der elevene skal reflektere rundt hvordan de kan bidra til at budskapene «aldri mer 22.juli» og «vi må aldri glemme», blir noe mer enn tomme ord. I denne oppgaven gis elevene mulighet til å reflektere rundt hvordan samfunnet kan se ut i en fremtidig kontekst, og hvordan de kan samarbeide for å skape et inkluderende samfunn, uten ekstremisme.

I LK20 vektlegges det at elevene skal kunne forstå hvordan fortidens hendelser har sørget for samfunnsmessige endringer, og at de gjennom denne forståelsen skal utvikle historisk empati (Utdanningsdirektoratet, 2021). I undervisningsressursene og filmen som analyseres i denne oppgaven åpnes det flere ganger for at elevene skal kunne innta aktørenes perspektiv, og at de kan skape en forståelse for hendelsen ut ifra disse. På mange måter er Kjøstvedts multiperspektiv sentralt i store deler av undervisningsressursene, hvor det legges opp til at elevene skal kunne forstå opphavet til de ulike meningene og handlingene (2019). Gjennom multiperspektivet kan elevene for eksempel møte Twitter-meldingene presentert i undervisningen med en kritisk innfallsvinkel, hvor de evner å vurdere gyldigheten ut ifra avsenders bakgrunn. Den grundige presentasjonen av de ulike aktørenes perspektiver, spesielt i vitnesamtalen, gir elevene anledning til å forstå den historiske hendelsen ut ifra deres perspektiver. De kan sette følelsene de eksponeres for i kontekst, og videre vurdere hvor følelsene og handlingenes opphav (Hatlen, 2020). Gjennom en bevissthet knyttet til de affektive økonomiene som befinner seg i tematikken, kan elevenes helhetlige forståelse rundt hendelsen, stimulere til utvikling av historisk empati. Kunnskap om hvordan følelser på et kollektivt nivå er med å prege samfunnsutviklingen, kan også være med å fremme historisk empati i elevgruppen. På den andre siden vil det være utfordrende for læreren å måle hvorvidt elevene utvikler sitt språk og sin helhetlige forståelse. Dialogiske oppgaver, som det legges opp til i undervisningsressursene kan bidra til at elevene utvikler sitt språk knyttet til hendelsen, og over seg på å sette seg inn i både medelever- og historiske aktørers perspektiver. Det helhetlige fremlegget av perspektiver gir elevene anledning til å innta flere perspektiver, som ifølge Endacott & Brooks igjen kan forenkle prosessen med å kunne innta flerfoldige perspektiver samtidig (2013). Dette kan resultere i en utvidet helhetsforståelse av den historiske hendelsen, og en evne til å sette seg inn i de historiske aktørenes kontekst. Elevene får mulighet til å etablere en forståelse for innholdet i aktørenes fortellinger, samt hvordan 22. juli har satt sitt preg på en hel generasjon med unge politikere.

Ved å produsere en omfattende undervisningsressurs det oppfordres til å bruke i Osloskolen, kan 22. juli-senteret anses å inneha en stor definisjonsmakt i samtalen rundt 22. juli. De kan legge

føringer for inntrykket elevene sitter igjen med etter å ha lært om tematikken. Det gjennomgående fokuset på Breiviks ideologiske bakgrunn forsøker å danne et bilde av hvorfor han gjennomførte angrepet. Likevel rettes det i liten grad søkelys mot hvilke mekanismer som har sviktet i hans oppvekst, som har skjøvet han som individ på utsiden av samfunnet. Elevene gis ikke mulighet til å forstå hvordan Breiviks patriotiske følelser utviklet seg, utover hva de handler om og at de var sterke. På den andre siden kan det være utfordrende for en tiendeklasse å ta for seg denne typen psykologiske perspektiver. Det kan diskuteres hvorvidt presentasjonen av hendelsen allerede er omfattende nok fremstilt i undervisningsressursene, og den kan potensielt bli for omfattende for en elevgruppe om man inkluderer flere perspektiver (Ferrer & Wetlesen, 2019). I undervisningsressursene plasserer 22.juli-senteret empatien hos ofrene som ble utsatt for den uforutsette hendelsen. Videre åpnes det for at elevene kan uttrykke sine følelser i fellesskap gjennom gjentatte dialogiske oppgaver. Disse oppgavene legger igjen emosjonelle føringer i retning av medfølelse og empati overfor offergruppen. Ofrenes beskrivelser av et manglende oppgjør i forbindelse med tiårsmarkeringen kommer dog ikke tydelig frem i undervisningsressursene. Det legges ikke opp til noen dialog rundt hvordan de historiske aktørenes sinne knyttet til hendelsen ikke har kommet til overflaten i samfunnet. Skildringen av tiden etter i vitnesamtalen tar i hovedsak for seg traumene som ble påført en gruppe mennesker, heller enn følelsen av at de er blitt marginalisert i samfunnsdebatten, slik Valen beskriver (2021). Det manglende oppgjøret, kombinert med en holdning om at «Utøya-kortet» benyttes til å slå politisk mynt på hendelsen for å få gjennomslag, kan være relevant å belyse i forbindelse med undervisningen, begrunnet med at elevene skal oppnå en forståelse for hva som preger diskursen rundt 22. juli. En forståelse de kan benytte seg av i politisk dialog, og som en del av dannelsesprosessen mot demokratisk medborgerskap.

Ved å etablere en helhetlig forståelse av hendelsesforløpet, og å utvikle elevenes evne til å innta aktørenes perspektiver, og utøve historisk empati, åpnes det samtidig i undervisningsressursene for ulike aspekter rundt danning. Gjennom forsøket på å etablere kunnskaper rundt de affektive diskursene som fremmes i undervisningen, kan det skapes et språk rundt disse følelsene. Denne formen for kunnskaper som kan virke som en referanseramme for elevene i møte med 22. juli fremtiden. Der elevene potensielt skal kunne koble informasjonen på et intertekstuel nivå, og å se nye sammenhenger mellom innhold i samfunnsdebatten. Ved å belyse de affektive diskursene, kan elevene bevisstgjøres på kunnskapsgrunnlaget som legger premissene for debatten. Disse kan tolkes å være et sentralt element i Biestas tanker om kvalifisering til samfunnet. Ut ifra disse kunnskapene skal elevene igjen utvikles sosialt, og på sikt kunne gjøre seg opp meninger i

debatten gjennom frie, subjektive tankeprosesser (2020). I denne sammenhengen kan det dog kritiseres at man utelater enkelte perspektiver i undervisningen, og tildels forringer inntrykket elevene mottar gjennom undervisning. Likevel kan det åpnes for disse perspektivene i de dialogiske oppgavene som skildres i undervisningsressursene, hvor elevene kan innta multiperspektiver gjennom fremmingen av mangfoldige perspektiver. Fokuset på de store linjene i deler av undervisningsressursene kan ses i lys av Sejersteds kritikk mot metodologisk individualisme i historieundervisningen. Det tilrettelegges deretter for at elevene kan danne seg et bilde av 22. juli utover de individuelle fortellingene, fortrinnsvis i delene hvor de samfunnsmessige mekanismene og konsekvensene skildres (2003). De individuelle fortellingene vies likevel oppmerksomhet i undervisningsressursene gjennom enkelte av oppgavene, og elevene inviteres med i aktørenes historier.

## 4.2 Diskursanalyse av Utøya:22.juli

### 4.2.1 Utøya:22.juli

Filmen *Utøya:22. juli* åpner med en gjengivelse av hendelsesforløpet ved regjeringskvartalet i Oslo sentrum, og hvordan Breivik plasserte bomben før han kjørte mot Utøya. Deretter blir vi møtt av Kaja, som befinner seg på sommerleiren på Utøya og ser inn i kameraet for så å si «dere kommer aldri til å forstå», før hun fortsetter med «dette her er verdens tryggeste sted». Dette blir sagt i en telefonsamtale hun har med sine foreldre, som er bekymret for barna sine etter eksplosjonen i Oslo, da også Kajas søster befinner seg på øya. Videre spekuleres det i mulige gjerningsmenn bak terroren, og aktørene diskuterer intenst hvorvidt angrepet er islamistisk- eller høyreekstremt motivert. Harmonien gjenopprettes noe da alle karakterene rundt Kaja får klarhet i at deres nærmeste er gjort rede for og trygge, til tross for at de var på jobb i regjeringskvartalet. Det tar dog ikke lang tid før skuddene starter, og panikken bryter løs. Filmens perspektiv hvor vi følger Kaja tett med et bevegende kamera er med på å skape en følelse av å være til stede i øyeblikket.

Ungdommene samles i kafebygningen, og fler av dem bryter ut i panikk mens skuddene hagler på utsiden. Etter kort tid må de løpe for livet, i scener hvor vi ser ungdom falle om og bli skutt rundt Kaja og vennene. I flukten faller venninna til Kaja og skader foten sin, noe som hemmer flukten deres, og de gjemmer seg bak et tre for å kontakte nødetatene. Kaja mister så oversikt over hvor søsteren befinner seg, og går bort ifra sin egen gjeng for å lete etter henne ved teltplassen. Filmen går deretter inn i en lengre sekvens som preges av høye skuddlyder, usikkerhet rundt hvor skuddene kommer fra, som igjen forsterker følelsen av å være desorientert, kombinert med Kajas følelse av panikk knyttet til hvor lillesøster befinner seg. Flere ganger ringes foreldrene, og samtalene preges av en gjensidig frykt for livet. Inntrykkene blir spesielt sterke i en sekvens hvor Kaja trøster en yngre jente som er skutt, og som etter en lengre dialog dør av skadene, for så at jentas mor forsøker ringe mens datteren ligger død ved siden av. Etter dette nærmer igjen skuddlydene seg, og handlingen beveger seg over til klippene ut mot innsjøen, hvor man ser flere ungdommer legge på svøm. Her er det mange barn og unge gjemmer seg sammen i sprekker ved klippene mens skuddene samtidig hagler imot dem. Handlingen avsluttes deretter med en følelse av at det hele er over, før skudd løsnes direkte mot Kaja, og hun faller om. Etterfulgt av at vi for første gang ser silhuetten av Breivik på toppen av klippen i bakgrunnen. Filmen avsluttes med lyden av motordur, og bilder av at Kajas søster har overlevd, før skjermen går i sort, og rulleteksten starter. Skytingen i filmen varer i 72 minutter. Like lenge som skytingen på Utøya pågikk.

#### 4.2.2 Sosiale begivenheter – affektive diskurser visuelt fremstilt

Funnene av de affektive diskursene som fremmes når man bevitner filmen vil presenteres i denne delen av analysen, hvor de ulike følelsene som oppleves som seer legges frem.

Filmens åpning setter på mange måter premissene med situatene som er med på å skildre frykten og usikkerheten som preget tiden rett etter eksplosjonen i Oslo sentrum. Samtidig skildres en følelse av frigjøring foreldrene, og at man står opp for seg selv. Vi får innsyn i et ungdommelig oppgjør og selvstendighetstanker hos Kaja. *Dere kommer aldri til å forstå* gir i denne sammenhengen mening utover at det er en ytring fra Kaja til sine foreldre. Hun har lyst til å fortsette å være på sommerleir, heller enn å reise hjem. I det hun ser inn i kameraet og sier disse ordene inkluderes man i fortellingen som seer, og man blir stresset på vegne av aktørene som skal gjennom forferdelige ting.

I den visuelle fremstillingen av hendelsen blir følelsen av frykt sterkere hos seeren, og frykten legges frem i flere ulike aspekter. Det skildres en frykt for hva som skjer i Oslo, og hvordan det går med leirdeltagernes familier og venner som befinner seg i og rundt regjeringskvartalet. Når det endelig avklares at det har gått fint med de nærmest de mest sentrale aktørene i filmen, skildres en ny form for frykt. Spekulasjonene rundt gjerningsmannens opphav henvender seg spesielt til karakteren Issa, som er av muslimsk opphav. Aktørene er bekymret for at angrepet er islamistisk motivert, og frykter konsekvensene for muslimene i samfunnet, og høyresidens retorikk, dersom det viser seg å være sant. Frykten for å bli skutt, ren dødsangst skildres videre etter at skuddene løsnes. Det oppleves som stressende for seeren med den konstante lyden av skudd som kommer nærmere og nærmere, og frykten aktørene opplever i filmen adapteres som seer. Lyden av skudd er markant og har en gjennomgående tilstedeværelse som fører til at man konstant føler stress mens man ser filmen. Harmonien gjenopprettes ikke fullstendig, til tross for at man opplever en kort sekvens uten skudd før Kaja selv skytes.

De ulike følelsene man eksponeres for gjennom hele filmen kan potensielt gjøre utslag fysisk på elevgruppene, gjennom ulike reaksjoner på stresset man utsettes for gjennom den intense skildringen av dødsangst og frykt. For elevene kan det i denne sammenhengen oppleves utfordrende å skille de mange følelsene når de går over i hverandre. En følelse av avsky overfor de meningsløse handlingene kan potensielt også føles i elevgruppen i visningen av dette materialet.

#### 4.2.3 Sosial praksis – Følelsestriggende film i klasseromskontekst

Ved fremvisning i klasserommet vil filmen bli satt i en bestemt situasjonskontekst. I denne delen av analysen vil filmen posisjon, og hvordan den kan fremme affektive diskurser utover individene, men også kollektivt legges frem.

Det vil være naturlig å vie tid til dialog for at elevene skal kunne sette ord på de følelsene de eksponeres for i visningen av en film som er såpass følelsestriggende. I denne sammenhengen kan det være hensiktsmessig at læreren er bevisst de ulike ytringene og reaksjonene, både affektive og kalkulererte, fra elevene i samtalen etter. Læreren bør påse at elevene er i en konstruktiv sinnstemning slik at de i større grad kan ta til seg informasjon og reflektere rundt filmens innhold, også for å sette ord på de følelsene elevene kan oppleve (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Elevene kan samtidig relatere seg til aktørene i filmen, da de er i samme aldersgruppe som dem selv. Dette i motsetning til individene de møter i andre ressurser, som kan ha blitt intervjuet noen år etter hendelsen, og i så måte er noen år eldre. En faktor som kan være med å forsterke reaksjonene, og noe man bør være bevisst i gjennomføringen av dialogen i kjølvannet av filmvisningen. Samtidig vil det være en metodisk vurdering for læreren hvorvidt filmen skal vises i sin helhet, eller om man skal dele den opp i sekvenser med diskusjoner rundt innholdet underveis. I praksis vil det være utfordrende å skulle se en lang film sammenhengende, for så å gjennomføre dialogisk undervisning knyttet til innholdet, på. Utfordringen vil være grunnet det store tidsaspektet, og at inntrykkene som skal bearbeidet blir mange, som kan gjøre det lite oversiktlig for elevene. En oppstykkning av innholdet vil åpne for at elevene får satt ord på de følelsene de opplever i visningen underveis, hvilket igjen kan føre til at opplevelsene sitter nærmere på kroppen. Filmens stresselement bidrar til at følelsene man opplever i filmen befester seg kroppslig, og det kan være med å forsterke følelsene. Dette i seg selv kan være et argument for å benytte seg av følelsestriggende film i undervisningen, da elevenes inntrykk av hendelsen forsterkes gjennom at følelsene kjennes kroppslig.

Ved visning av en følelsestriggende film som denne, kan samtidig kontroversielle eller splittende meninger bli ytret i gjennomføringen av dialog i tiden etter. Det er en overveining læreren eventuelt kan måtte ta stilling til er hvorvidt samtalen skal struktureres for å unngå ytterpunktene, eller om en ustrukturert og fri dialog kan stimulere til konstruktiv diskusjon. Samtidig vil en eventuell kontroversfyllt dialog kunne fremme perspektiver knyttet til ytringsfriheten, og den affektive økonomien tilknyttet den, eksemplifisert gjennom den kollektive kjærligheten til den.



Medmenneskeligheten og empatien som skildres i filmen gir anledning til diskusjon rundt hvordan man agerer i gitte situasjoner. En slik diskusjon kan fremme medmenneskelige perspektiver, og gi tilgang til disse følelsene utover individet. Gjennom dialog elevene imellom kan de utvide sine perspektiver knyttet til følelser, hvor deres emosjonelle kompetanse potensielt kan gjøre seg gjeldende i sammenheng med dannelsesprosessen. Ved å erfare egne og andres følelser knyttet til 22. juli, en hendelse de sannsynligvis vil eksponeres for i fremtiden, vil elevene kunne forstå hvordan håndtere hendelsen i en sosial kontekst. Forståelsen rundt hva individene som befant seg på utøya var gjennom, og hvordan disse hendelsene har vært med på å forme det norske samfunnet etterpå, kan være sentrale elementer å være bevisst i prosessen på veien til danning.

Fremstillingen av fortellingene i filmen i en klasseromskontekst overfor elever som selv ikke har erfaringer fra hendelsen, er en faktor læreren bør være bevisst i arbeidet. Elevenes historiepreferanser kan påvirkes av film de eksponeres for, noe som fordrer at filmatiseringen gjengir historien på en presis måte (Heum, 2015). Det må etableres konsensus i klasserommet rundt at filmen er basert på en sammensetning av 40 historiske aktører sine fortellinger, og at filmen er bygget opp på en måte som skal gjengi ofrenes opplevelser og følelser. Gjennom presentasjonen av ofrenes perspektiver, øves elevene samtidig til å kollektivt vise historisk empati for ofrene. Dialog i elevgruppen kan fremme ulike opplevelser knyttet til innholdet, og bidra til å fremme evnen til å sette seg inn i situasjonen til de historiske aktørene. Marginaliseringen av gjerningsmannens perspektiv er en faktor som kan forsterke medfølelsen som oppleves overfor ofrene, da fokuset blir konsist og på deres fortellinger. Likevel er fraværet av Breivik i filmatiseringen med å snevre inn helhetsperspektivet elevene skal etablere i arbeidet med 22.juli. Filmene kan i så måte være en god tilleggsressurs til annen undervisning, heller enn en ressurs som benyttes for å fortelle hele historien.

#### 4.2.4 Sosiale strukturer – Utøya:22.juli i hverdagen

I dette kapitlet vil filmens diskursive innhold tematiseres i henhold til målet knyttet til forebygging av ekstremisme i læreplanen. Videre vil perspektivene som fremmes i filmen drøftes i lys av begreper koblet til utvikling av historisk empati.

Synsvinkelen som beskrives i filmatiseringen er med på å forsterke de patriotisk-empatiske følelsene det legges opp til at man skal føle i visningen av filmen. Fraværet av Breiviks innfallsvinkel i filmen fører samtidig til at ikke hele historien presenteres. De 40 fortellingene som

er sammensatt kan være ulike, og baseres på den subjektive opplevelsen av å være på Utøya denne dagen. Filmens troverdighet kan i denne sammenhengen svekkes, av det faktum at en filmskaper har satt disse fortellingene sammen til en dramaturgisk oppbygd film. Samtidig bryter denne filmen med klassisk oppbygning, og filmskaper har tydelig tatt hensyn til at hendelsen skal forsøkes gjengis på en presis måte. Cubans kritikk til upresis gjengivelse av historiske begivenheter i film treffer ikke i denne sammenhengen, men det er likevel viktig å være bevisst hvem avsenderen av historien er (1986). Perspektivene som fremmes går ut ifra ofrenes beretninger, og presentasjonen kommer frem noe ensidig. Kjeldstadli sine tanker om at alle detaljene må være med i historiefortellingen kan benyttes i kritikken av denne filmen i undervisningssammenheng. Gjerningsmannens fortelling er utelatt, og Breivik vies lite plass i filmatiseringen. Dette er et bevisst virkemiddel fra filmskaper, som ønsker å fremme ofrenes perspektiver, for å unngå og gi Breivik ekstra oppmerksomhet. I lys av læreplanmålet gir denne filmen innblikk i hvordan ekstreme handlinger og terrorisme kan se ut, og oppleves for de som utsettes for dette. Ved at elevene er bevisst på at en del av filmens budskap er å fremlegge ofrenes historier, kan den oppfylle målet med undervisningen (Nokes & Ellison, 2017). Opplevelsen av å være på øya som beskrives er tidligere ikke blitt formidlet på en så nær måte som i denne filmen, og inntrykkene som er blitt presentert har ofte tatt for seg skildringer fra aktørene, mens man i filmen tas med som en aktiv deltaker i historien.

I sammenheng med filmens posisjon opp mot læreplanmålet knyttet til at elevene skal møte ekstreme holdninger, og videre hvordan de skal utvikle demokratiet, er tankene om utviklingen av resiliens relevant å trekke frem. I filmen får elevene hovedsak presentert den ytterste konsekvensen av radikaliserings og ekstremisme, men likevel åpner denne fremvisningen for dialog om mekanismene rundt, og hvordan utviklingen skjer (Lenz, 2020). En bevissthet rundt mekanismene kan utvikle den individuelle motstandskraften i møte med det ekstreme, samtidig som elevene må bevisstgjøres på at disse prosessene styres av konteksten og diskursen som omgir individet. For å møte utfordringene med individene som grupperer seg på utsiden av samfunnet, kan det argumenteres for at elevene bør erfare styrken i demokratiet som institusjon, og hvorfor Arbeiderpartiet var målet for angrepet. I denne konteksten fordrer det at elevene allerede har grunnleggende kunnskaper om tematikken før filmen vises. De kan potensielt ha et behov for å knytte inntrykkene de opplever til allerede eksisterende, eller lignende kunnskap (Ferrer & Wetlesen, 2019). For å utvikle sin demokratiske kompetanse, og utvikle demokratiet som skildret i læreplanmålet, kan det være konstruktiv dersom elevene erfarer hvilke andre krefter som ønsker å påvirke de demokratiske prosessene. Det gir på mange måter filmen gjennom måten

operasjonaliseringen av de sterke patriotiske følelsene kommer til syne i handlingen. De får innføring i hvordan det norske demokratiet var under angrep. Gjennom samtaler knyttet til tematikken, kan de utvikle sine kunnskaper rundt verdiene, holdningene og normene som er sentrale for å kunne bli en demokratisk medborger (Koritzinsky, 2014). Det kan i denne sammenhengen være hensiktsmessig at læreren legger til rette for denne dialogen, for å sikre elevenes læringsutbytte.

Dialogiske oppgaver i kombinasjon med filmen, som det kan legges opp til i etterarbeidet kan være med å bidra til at elevene utvikler sitt språk knyttet til hendelsen. Ved at de over seg på å sette seg inn i både medelever- og historiske aktørers perspektiver. De empatiske følelsene man opplever overfor Kaja i filmatiseringen er med på å skape et bilde av ofrene som individer, snarere enn en gruppe. I denne sammenhengen er Kjøstvedt tanker tilknyttet hvordan individualisering av ofrenes fortellinger kan hjelpe elevene å innta deres perspektiver relevant å trekke frem (2019). Eksponeringen for Kajas individuelle fortelling i filmen kan forsterke det emosjonelle inntrykket hos elevene, og de kan øve på å sette følelsene de eksponeres for i kontekst. De tydelige følelsene som skildres kan altså forenkle elevenes prosess med å innta, og vurdere perspektivene de eksponeres for. Likevel kan man gjennom ensidig gjengivelse gå glipp av det helhetlige oversiktsbildet knyttet til hendelsen. Et element som kan anses vesentlig for hvordan det kan tilrettelegges for at elevene utvikler sin historiske empati i sammenheng med filmen.

I undervisningssammenheng kan det knyttes flere utfordringer til bruk av Utøya:22.juli. De kan relateres til hvorvidt inntrykkene i filmen er for sterke til å vises til en tiendeklasse, og om filmens marginalisering av Breiviks posisjon kan forringe elevenes inntrykk av hendelsen. Det kan gjøre det utfordrende for elevene å etablere en forståelse for kompleksiteten i den helhetlige hendelsen 22. juli, om ikke Breiviks tanke sett og forankring synliggjøres (Krogh et al., 2003).

Gjerningsmannens posisjon som aktiv aktør i sammenheng med 22. juli kan derfor ikke marginaliseres, men ved å se angrepet i en større kontekst og ved å innta ulike perspektiver, kan elevene få innblikk i hvor omfattende angrepet skulle ramme Arbeiderpartiet. Gjennom å innta multiple perspektiver gjennom arbeidet med tematikken, kan elevene altså etablere en referanseramme som danner grobunn for historisk kompetanse og historisk tenkning.

Hva ønsker man så med å benytte seg av en følelsestriggende film som Utøya:22juli i klasserommet? Perspektivene kan potensielt i større grad bli tilgjengeliggjort når de fremstilles

visuelt, og med en fortellermetode som kan skape stressreaksjoner hos de som ser den. Minner som skaper følelsesmessige utslag kroppslig, kan det tenkes at også er enklere å ta til seg. Dette er et argument for å benytte seg av filmen i arbeidet med forebygging av ekstremisme, og utvikling av demokratiet. Elevene kan erfare hvordan demokratiet var truet i norsk kontekst, og kan koble assosiasjoner til 22. juli gjennom at de evner å innta perspektivene til de aktive aktørene. De sterke følelsene som vekkes i visningen av filmen bør prosesseres i fellesskap, slik at man får bearbeidet følelsene i fellesskap (Nussbaum, 2013). Gjennom denne bevisstheten kan elevene utvikle sin historisk empatiske kompetanse.

## 5 Oppsummering

---

I den avsluttende og oppsummerende delen av oppgaven vil jeg forsøke å besvare prosjektets problemstilling «hvilke affektive diskurser finnes i 22. juli-senterets undervisningsressurser og filmen Utøya:22.juli, og hvordan kan bruken av disse være med å fremme historisk empati hos elevene?». Videre vil måten de ulike følelsene kan være med å involvere elevene i historieundervisningen, hvor de blir eksponert for ulike historiske handlinger eller ytringer trekkes frem. Deretter hvordan kunnskapen knyttet til affektive diskurser kan være med å forenkle perspektivtakingen, og hvordan film kan fungere som et verktøy i denne prosessen.

Gjennom å oppleve og sette seg inn i følelsene som knyttet til 22. juli på et samfunnsnivå, kan elevene etablere en forståelse for diskursen rundt hendelsen. Når følelsene blir tilgjengeliggjort, som i undervisningsressursene og i filmen, kan det forenkle prosessen rundt å innta perspektivene til de historiske aktørene. Gjennom å sette seg selv i de historiske aktørenes posisjon, og deretter forstå handlinger og ytringer ut ifra historisk kontekst, kan elevene øve seg på å utøve historisk empati. Språklig kompetanse knyttet til følelser er en ferdighet som står sentralt i dannelsingsprosessen, og måten elevene kan utvikles til å bli fungerende, demokratiske medborgere.

Debatten om oppgjøret med 22. juli som blusset opp i sammenheng med tiårsmarkeringen understreker behovet for dialog rundt de affektive diskursene, og en evne til å vise historisk empati i forbindelse med terrorangrepene. I undervisningsressursene får elevene innblikk i ulike perspektiver og hvordan sterke meninger og følelser kan gi utslag i handlinger som går utover andre. Hvordan demokratiet reagerte på angrepet, samtidig som man må bevisstgjøre de om at ikke alle fortellinger ble fortalt i tiden etter 22. juli. Dette nøret opp under et sinne, som på motsatt politiske side har kommet til uttrykk gjennom økt patriotisme. Ofrene har ikke ønsket å komme ut med sine fortellinger, og dette understreker viktigheten av at man snakker om følelsene som er i sving hos ofre, og samfunnet generelt etter en hendelse så traumatisk som denne. Overfor en gruppe som sannsynligvis ikke selv har minner fra hendelsen, kan visuelle fremstillinger være behjelpelig i etableringen av kunnskaper knyttet til 22. juli, og følelsene samfunnet har til dagen. For denne gruppen kan bruk av Utøya:22. juli potensielt bidra til at elevene i større grad kan forstå samfunnets emosjonelle tilknytning til hendelsen, og hvorfor 22. juli er det nasjonalt traume.

Oppsummert har dette vært et prosjekt som har vært givende å se nærmere på. Samtidig er potensialet rundt avdekking av følelser, og deres funksjon i forbindelse med historieundervisning stort. Oppgavens omfang rettferdiggjør dessverre ikke potensialet, og 22. juli i skolen er en tematikk som står i særstilling, og bør belyses i større grad for å kunne ta for seg flere av aspektene rundt hendelsen. Det kan videre være interessant å kartlegge lærere og elevers erfaringer med affektive diskurser i sammenheng med 22. juli.

## 6 Litteratur

- Ahmed, S. (2013). The affective politics of fear. In *The cultural politics of emotion* (pp. 70-89). Routledge.
- Anker, T., & Lippe, M. v. D. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 99(2), 85-96.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03> ER
- Anker, T., & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions-og livssynsundervisning. *Prismet*(4), 261-272.
- Beck, U., Lash, S., & Wynne, B. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (Vol. 17). sage.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89-104.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines : the classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Ertresvåg, S. G. (2021). *Undervisning om 22. juli i videregående skole*
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. Longman.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis : the critical study of language* (2nd ed. ed.). Longman.
- Ferrer, M., & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Firth, R. (2016). Somatic pedagogies: Critiquing and resisting the affective discourse of the neoliberal state from an embodied anarchist perspective. *Ephemera: Theory and Politics in Organization*, 16, 121-142.
- Gee, J. P. (2015). Discourse analysis of games. In *Discourse and Digital Practices* (pp. 30-39). Routledge.
- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Bloomsbury Publishing.
- Grønmo, S. (2016). Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg., s. 462). In: Fagbokforlaget.
- Harald., K. (2021). *Tiårsmarkering av 22. juli 2011: Kongens tale i Oslo Spektrum*. Det norske kongehus. <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=188008&sek=26947&scope=0>

- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode : veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Heum, T. (2015). Film som faglig-pedagogisk ressurs i historie. *Bedre skole*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/film-som-faglig-pedagogisk-ressurs-i-historie/>
- Howarth, D. R. (2000). *Discourse*. Open University Press.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget. <https://books.google.no/books?id=bwrnSgAACAAJ>
- Knutsen, H. (2019). *Det uforutsette terrorangrepet i samfunnsfagundervisningen* OsloMet-storbyuniversitetet. Institutt for grunnskole-og faglærerutdanning].
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. ed.). Universitetsforl.
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I., Reinton, R. E., & Egeland, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning : innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kvande, L. (2014). *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning : nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Fagbokforl.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. 1980. *Chicago: U Of Chicago P*.
- Lenz, C. (2020). Fagartikkel: Det finnes ingen fasitsvar på hvordan skolen kan bidra til å hindre voldelig ekstremisme. Likevel kan mye gjøres gjennom å arbeide med elevenes opplevelse av tilhørighet.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg. ed.). Universitetsforl.
- Nokes, J. D., & Ellison, D. (2017). Historical Films: an essential resource for nurturing Historical Literacy. *Cinematic Social Studies: A Resource for Teaching and Learning Social Studies with Film*, edited by William B. Russell III and Stewart Waters, 131-156.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions*. Harvard University Press.
- Pettigrew, A. (2017). Why teach or learn about the Holocaust? Teaching aims and student knowledge in English secondary schools. *Holocaust studies*, 23(3), 263-288.
- Rosenstone, R. A. (2018). *History on film-film on history* (Third edition. ed.). Routledge.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Solstad, M. H. (2016). " *Mening i det meningsløse*". *En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen*



- Stoddard, J. D., & Marcus, A. S. (2006). The Burden of Historical Representation: Race, Freedom, and 'Educational' Hollywood Film. *Film & history*, 36(1), 26-35.  
<https://doi.org/10.1353/flm.2006.0018>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Torgersen, G. (2015). Pedagogikk for det uforutsette. In: Bergen: Fagbokforlaget. Torgersen, G.-E. & Sæverot, H.(2012). Danningens ....
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04), Kompetansemål 10. trinn*. UDIR  
Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemal-og-vurdering/kv147?lang=nob>
- Valen, S. (2021). *Utøyakortet*. Cappelen Damm.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage.
-