



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: LMHIMAS\_1, Historiedidaktikk  
Masteroppgave

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Tobias E. Helgeland

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Jonas F. Gjersø

Tittel på masteroppgaven:

«Det må være tungt å se en person død i hendene dine» - Teoretisk analyse av ungdommers historieempati i møte med fremstillinger av Utøya-angrepet, med utgangspunkt i kildene *22. juli – og alle dagene etterpå* (2021) og *Utøya 22. juli* (2018).

Engelsk tittel:

«It must be a terrible feeling, holding a dead person in your arms» - A theoretical analysis of youths' historical empathy engaging with representations of the attack on Utøya, using the sources *22. juli – og alle dagene etterpå* (2021) and *Utøya: July 22* (2018).

Emneord: Historiedidaktikk, Historisk empati, 22. juli 2011, Utøya-angrepet, Vanskelig kunnskap, Handlingskompetanse.

Antall sider: 104  
+ VEDLEGG/annet: 24

Stavanger, 16/05/2022  
dato/år

*Som nasjon har vi et felles ansvar for å innvie nye generasjoner i lærdommen fra 22. juli. Dette skylder vi alle de drepte, de pårørende, de berørte – og oss selv.*

- Kong Harald V, *Tale ved tiårsmarkeringen av terrorangrepene* (2021).

*[Students] need to be able to approach contemporary historical accounts, such as popular film, textbooks and memorials, with a critical eye to the rhetorical and technical aspects of these media's claims to represent the past. The contextualisation that is necessary for these sophisticated readings reaches out to the large frames extending to the present.*

- Peter Seixas, *Progress, Presence and Historical Consciousness* (2012), 871.

*Educators should make deliberate space for students to express their reactions to historical content, to make moral judgments, and to use these responses to motivate actions in the present. Reflection activities should prompt students to develop a stronger awareness of needs around them and a sense of agency to respond to these needs.*

- Sarah Brooks og Jason Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013), 54.

## Forord

Takk til veileder Jonas F. Gjersø for å alltid ha vært en positiv støtte for meg i prosessen med masteroppgaven, og for å ha gidde å ha lest veldig mye tekst – mange, mange ganger.

Jeg ønsker å dedisere masteroppgaven til dem som har bistått meg på veien, gjennom det som har vært godt og det som har vært vondt. Denne er til dere venner, familie, kollegaer som opp igjennom årene har – og som fortsetter å gi meg støtte til å ta fatt på både forutsette og uforutsette utfordringer. Sist, men ikke minst, sender jeg tanker til min far som gikk bort året jeg begynte på masterutdanningen.

## Sammendrag

I Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 har historisk empati kommet inn som et område i læreplanen for samfunnsfag. Med et nytt fokus på historisk empati i historieopplæringen, skal elevene erfare en levende historie hvor historiske aktører menneskeligjøres; en historiebevisst perspektivtakning.

Ved å aktualisere Sarah Brooks og Jason Endacotts definisjon av historisk empati, skal det undersøkes hvordan fem tiendeklassinger erfarer Tonje Brennans memoarer i boka 22. juli - og alle dagene etterpå (2021) og fremstillingene i Erik Poppes spillefilm Utøya 22. juli (2018); her har man to kilder med ulike tilnærminger til det å skulle forvalte minnene om terrorangrepene 22. juli 2011. For å kunne bryte ned elevenes besvarelser ble det tatt i bruk teorier av Keith Barton og Linda Levstik om *Perspective recognition* og *Empathy as Caring*.

Funn i forskningsprosjektet viser hvordan det kan være plass for både historisk og emotiv empati i møtet med historiske aktører, men at dette forholdet avhenger av elevenes evne til å balansere de ulike empatiene i retning av faglige formålsgjøringer. I kontekst av området for forskningsprosjektet, involverer dette å kunne tilnærme seg historiskkontekstualiserte kognitive og affektive perspektiver, samt å utvikle et ønskelig forhold til hendelsene 22. juli 2011 som etterspurt i læreplanverket.

Vanskelig kunnskap kan by på utfordringer. Elever med en større forestillingsevne ser ut til å få mer utbytte av å bearbeide Brennans vitnesbyrd, mens andre trenger hjelp med å skape ønskede forestillinger. Audiovisuelle fremstillinger kan bidra til at sistnevnte får erfart fortidsperspektiver, men i sammenheng av studien ser disse ut til å utvikle mer en emotiv empati i møte med Poppes film.

## Abstract

In the current Norwegian national curriculum, historical empathy has been introduced to the social studies as a new area of historical competence. With a new focus on historical empathy, pupils are to experience history, where agents of the past are to appear more human through perspective-elements; a historical consciousness-based perspective taking.

By highlighting the theory of historical empathy as promoted by Sarah Brooks and Jason Endacott, the project sets out to find how five pupils attending 10th grade experience the memoirs of survivor Tonje Brenna in the book *22. juli - og alle dagene etterpå* (2021) and the representations found in filmmaker Erik Poppe's movie *Utøya - July 22* (2018); here we have two different sources with their own approach to how to handle the memories of the 22nd of July attacks. To further assess the participants answers, Keith Barton and Linda Levstiks theories on Perspective Recognition and Empathy as Caring has been applied to the study.

Findings suggest there might be ways for historical and emotive empathies to coexist when assessing historical agents, but this relationship between the empathies relies on pupils' ability to regulate them to reach set, disciplinary aims. In context of the area of interest, this involves the pupils being able to approach historical contextualized cognitive and affective perspectives, whilst developing a preferred relationships to the events of 22nd of July, relevant to goals set in the national curriculum.

Difficult knowledge might lead to some challenges. Pupils with better imaginations seems to benefit more when assessing Brenna's witness account, while others need help developing preferable notions of the past. Audio-visual representations could contribute by giving pupils an experience of perspectives of the past, but as highlighted in the study, these pupils seem to develop more of an emotive empathy watching Poppe's movie.

## Innhold

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA .....	0
Forord.....	2
Sammendrag .....	3
Abstract.....	4
1.0.. Innledning .....	7
1.1.. Prosjektbeskrivelse og problemstilling .....	8
1.2.. Relevans.....	11
1.3.. Empiri og Avgrensning.....	13
1.4.. Master i <i>historiedidaktikk</i> .....	14
1.5.. Forskningsspørsmål .....	15
1.6.. Tidligere Forskning.....	16
DEL 1: Teori og metodisk tilnærming.....	19
2.0.. Teoretisk tilnærming.....	19
2.1.. Historiedidaktikk og historiebevissthet.....	19
2.2.. Historiekultur og fortidsbruk .....	22
2.3.. Historisk empati .....	26
2.4.. Læreplanverket LK20 .....	30
2.5.. Vanskelig tematikk .....	35
2.6.. Begrepsoversikt.....	37
3.0.. Metodisk tilnærming.....	40
3.1.. Hermeneutisk design.....	40
3.2.. Datainnsamling .....	45
3.3.. Databehandling .....	50
DEL 2: Resultater .....	53
4.0.. Gjennomgang av besvarelser .....	53
4.1.. A (d10a9) .....	53
4.2.. B (d10b8) .....	58
4.3.. C (d10c7) .....	61
4.4.. D (d10d6) .....	63
4.5.. E (d10e5).....	66
5.0.. Gjennomgående mønstre .....	70
5.1.. Hva viser deltakerne innenfor <i>Perspective recognition</i> ? .....	70
5.2.. Hva viser deltakerne innenfor <i>Empathy as Caring</i> ? .....	74

5.3.. Hva løftes frem av affektive perspektiv? .....	76
DEL 3: Diskusjon .....	78
6.0.. Syntese .....	78
6.1.. Historisk empati i møte med kildene .....	78
6.2.. Anvendt historisk empati i arbeid med egne vitneskildringer .....	87
6.3.. Funn .....	90
7.0.. Svar på forskningsspørsmål .....	92
7.1.. <i>Hvordan erfarte elevdeltakerne samhandlingen med kildene?</i> .....	92
7.2.. <i>Satt elevdeltakerne igjen med et utgangspunkt for historisk empati, eller besatt de en mer avgrenset, emotiv empati ovenfor emne og tema?</i> .....	93
7.3.. <i>Kan samtidshistoriens nærhet i tid muligens ha en innvirkning på elevenes kapasiteter når det kommer til historiefaglig metatenkning og perspektivtakning?</i> .....	94
DEL 4: Avslutning .....	96
8.0.. Konklusjon .....	96
Litteraturliste .....	98
Figurer .....	103
Tabeller .....	103
VEDLEGG .....	105
VEDLEGG 1 – A(d10a9) .....	105
VEDLEGG 2 – B(d10b8) .....	109
VEDLEGG 3 – C(d10c7) .....	113
VEDLEGG 4 – D(d10d6) .....	117
VEDLEGG 5 – E(d10e5) .....	120
VEDLEGG 6 – Godkjenning av forskningsprosjekt (NSD) .....	124
VEDLEGG 7 – Skriv om påmelding .....	126

## 1.0.. Innledning

I læreplanverket *LK20* har *historisk empati* fått plass innenfor samfunnsfaget i grunnskolen og historiefagene i den videregående opplæringen. Innenfor samfunnsfag fremmes opplæring i emnet *22. juli 2011* som et utgangspunkt for demokratisk kompetanse, skissert i det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*.<sup>1</sup>

Det er enda mye diskusjon rundt hva historisk empati er og skal være, om den er en prosess eller om det er en ferdighet (Endacott 2014). Tradisjonelt sett, har historisk empati blitt brukt som et begrep om perspektivtakning sett i lys av en historisk kontekst (Barton og Levstik 2004), hvor man har tatt forbehold i hva man kan kalle kognitive perspektiver, tanker og forståelser som lå til grunn innenfor den historiske konteksten. I nyere tid, har historiske empati tatt for seg en affektiv sfære (Brooks 2011; Brooks & Endacott 2013). Denne affektive komponenten av historisk empati har som formål å menneskeligjøre erfaringer fra fortiden, ved at man ikke bare tar for seg kognisjon i øyeblikket, men også de følelsene som var med på å prege beslutningstaking og handling.

Er historisk empati en anerkjennelse av perspektiver fra fortiden, eller er den en form for perspektivtakning? Innenfor den nye læreplanen kan det tenkes at hvordan dette leses, vil ha stor innvirkning på hvordan arbeidet i retning en historisk empati vil utartes i den norske skolen. De siste årene, rundt innføringen av de nye læreplanene, har det blitt gjennomført studier som omhandler historisk empati innenfor samfunnsfag og historiefaget.<sup>2</sup> Disse tar for seg viktigheten av læreren i arbeidet med å fremstille historiske empati innenfor enkelte emner og tematikker, noe som også går igjen i andre, internasjonale studier. Er det da slik, at man utvikler en ferdighet, eller tar vi på oss noen forståelser igjennom metodisk instruksjon, som vi reproduserer? Her stiller vi spørsmål ved et dilemma knyttet til kompetansebegrepet som ligger til grunn for læreplanverket. Det er ønskelig at elever skal kunne anvende kunnskaper og ferdigheter, ikke bare tilegne seg fagligheter der en ikke viser at man har forståelser for helheter.

---

<sup>1</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnsfag* (Oslo: Udir.no), Tverrfaglige temaer: Demokrati og medborgerskap.

<sup>2</sup> Kristjansdottir, *En Kvalitativ Studie Hvor Bruken Av Film Og Roman Sammenliknes Som Verktøy for Å Utvikle Historisk Empati Hos Grunnskoleelever* (2020).



## 1.1.. Prosjektbeskrivelse og problemstilling

### 1.1.1.. Formål

Forskningsprosjektet vil ta utgangspunkt i hvordan en gruppe tiendeklassinger responderer på ulike kilder som omhandler historiske aktører under Utøya-angrepet, med utgangspunkt i vitnesbyrd i tekst og på film. Det skal undersøkes hvordan deltakergruppen responderer på emnet i lys av en historieempatisk tilnærming til stoffet. Hvordan elevene forstår aktørene, deres motivasjoner i tiden og for ettertiden som fortidsbærere. De to kildene som ligger til grunn for undersøkelsene er Tonje Brennans *22. juli – og alle dagene etterpå* (Brenna 2021) og Erik Poppes *Utøya 22. juli* (Poppe 2018). Begge kildene behandler hvordan det var for leirdeltakerne som aktører å oppholde seg på øya under terrorangrepet 22. juli 2011, og hvilke forståelsesrammer og strukturer de handlet under. Jan Eivind Myhre (Myhre 2014) omhandler aktør-struktur forhold som grunnlaget for nært alle historiske forhold<sup>3</sup>. Aktører kan handle på individer og gruppeplan, avhengig av kontekst.<sup>4</sup>

Aktør-struktur forhold innenfor emnet 22. juli 2011, sett i et historisk perspektiv, er avhengig av fokusområde. Terroristen, Anders Behring Breivik, hadde andre forutsetninger for handling enn andre på Utøya. I lys av hans ekstreme handlinger, ble strukturer preget. Former for respons, ny aktørvirksomhet, skjedde med utgangspunkt i den nye, situasjonelle rammen. Ofre og berørte i terrorangrepet må med utgangspunkt i dette forstås som aktører som i stor grad måtte agere på situasjonen som utviklet seg, den strukturelle rammen la grunnlaget for deres handlingsmulighet. Terroristen var den kritiske beslutningstakeren.

Historisk empati som en formell del av samfunnsfaget, er som tidligere nevnt, tilført med innføringen av *Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020*.<sup>5</sup> Tematikk knyttet til emnet 22. juli 2011 involverer innføring og opplæring i problematikker som omhandler kritisk tilnærming til ekstremisme og terror igjennom fremhevede kompetansemålsetninger<sup>6</sup>. Dette skal bidra til å kontekstualisere det demokratiske og peke på samfunnsutfordringer i tid. Slik skal elever få erfaringer knyttet til spennet i politiske meninger og meningsbrytning. Håpet er at slikt skal kunne resultere i handlingsmulighet, hvor elever skal kunne påvirke demokratiske prosesser,

---

<sup>3</sup> Myhre, *Historie*, 166.

<sup>4</sup> *Ibid*, 169-171.

<sup>5</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnsfag* (Oslo: Udir.no, 2019), Kjerneelementer: Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger. – «[Elevene] skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati».

<sup>6</sup> *Ibid*, Kompetansemål: 10. trinn. – Det vises her til kompetansemålet «gjøre rede for årsaker og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges.»

kunne motvirke ekstremisme og terror, og verne om eksisterende og fremtidige demokratiske verdier og prinsipper. Forskerne Sarah Brooks og Jason Endacott (Brooks & Endacott 2013) beskriver historisk empati som en øvelse som kan utvikle elevers handlingsrom: «As a cognitive and affective endeavor, historical empathy can help students develop a stronger awareness of needs around them and a sense of agency to respond to these needs» (Brooks & Endacott 2013, 44-45).

I en læreplan med økt fokus på handlingskompetanse i skolen, er det viktig med forskning som kan undersøke hvordan den aktualiserte historieempatien kan bidra til dette overordnede formålet som er framsatt i læreplan og læreplanverket. I lys av aktør- og strukturperspektiver er det nærliggende å tenke at innfallsvinkel påvirker utfall. Det er gjerne ulike problematikker som vil vise seg i lys av handlingsrammen. Dette er avhengig av hvordan man kan og evner å lese aktørroller i kontekst.

### **1.1.2.. Problemstilling**

Forskningsprosjektets problemstilling lyder som følger:

*I hvilken grad evner ungdomsskoleelever å anvende en historisk empati i sine tilnærminger til, og bearbeidelser av, kilder som omhandler ofrene for Utøya-angrepet?*

Innledningsvis vurderes det at elever kan ha lettere for å utvikle historisk forståelse for aktørene når det historiske som undersøkes står dem nærmere i tid. Dette vil kanskje bidra til at elevene erfarer å kunne relatere seg til historiske aktører, når strukturene som preget dem likner mer på strukturene som preger dem selv. Historisk empati er ikke bare produkter av tidsavgrensninger, men bygger på den sosiokulturelle distansen mellom studieobjektet og den som betrakter det.<sup>7</sup> Dette nære tidsperspektivet kan også by på utfordringer og nye problematikker, når en kan finne det vanskelig å skille egen samtid fra den nære fortiden.

---

<sup>7</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 207; Brooks & Endacott, *Promoting historical empathy*, 46.

If students are empathizing with historical figures who experienced particularly horrible or traumatic situations with drastic consequences they may actually sympathize rather than empathize with them (Brooks & Endacott 2013, 46).

Silje Førland Erdal og Lise Granlund (Erdal & Granlund 2021) fremmer perspektivtaking som en gjennomgående viktig tilnærming til emnet 22. juli 2011 og nærliggende tematikker, innenfor en historisk kontekst, men også i kontekst av samtidsutfordringer.<sup>8</sup> At dette er storaktuelt, underbygges av inklusjonen av 22. juli som fokusområder innenfor flere samfunnsrettede skolefag.<sup>9</sup> Her løftes blant annet vitneberetninger frem som noe som skaper «(...) en nærhet til det som har skjedd, gjennom de subjektive øynene til en som selv har opplevd dette» (Erdal & Granlund 2021, 142). Erdal og Granlund er interesserte i mulig utbytte av dette, da former for empatisk forståelse og hvordan slike fortellinger kan bidra til å forstørre elevers kunnskapsbilder - med nye detaljer og opplysninger i lys av den erfarte hendelsen. At flere av dagens elever ikke selv har tilknytning til 22. juli 2011, og gjerne heller ikke kjenner noe særlig til hendelsene denne dagen.<sup>10</sup> Likevel kan bruken av perspektiv og perspektivtaking skape en nærhet til hendelsen og opplevelsen av Utøyaangrepet og skape en relevans.

### 1.1.3.. Innledende hypotese

Grunnhypotesen er at kommunikasjonen på bakgrunn av det audiovisuelle i filmmediet fremmer fremstillinger som kan virke som utgangspunkt for mentale representasjoner. Det vil overføres pregede bilder som kan gi elevene økt forståelse for de historiske aktørenes opplevelser, på godt og på vondt i prosessen. Visuelle og auditive sanseinntrykk formidles gjerne best gjennom filmformatet. Hvordan en flate kjennes å berøre, eller lukt, er elementer som ikke like lett lar seg representere gjennom multimodaliteten i bilder og lyd. Her kan vitneforklaringer, gjerne formulert i tekst, kunne tilføre mer, med refleksjoner og skildringer.

Det må gis muligheter for elever å bygge egne forståelser.<sup>11</sup> Møter med kildene og de narrative fremstillingene disse fremmer, vil preges av det faktum at vi gjerne sitter med en

---

<sup>8</sup> Erdal & Granlund, *Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren* (2021), 141-143.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Ibid, 148-149; Gjelsvik, *Vond men nødvendig* (2020), 208-210.

<sup>11</sup> Utdanningsdirektoratet, *Overordnet del* (2017), Kompetanse i fagene.

annen oversikt over fortidssituasjonen i ettertid enn de historiske aktørene i øyeblikket.<sup>12</sup> Slik er vi bevisst det samtidsmennesket ikke kunne være bevisstgjort, og motsatt. Det skal oppstå en nærhet til fortiden, samt opprettholdes en distanse og fjernhet mellom undersøkelsesobjekter og utforskere i tid, sted og rom. I denne sammenhengen er det mulig å undersøke hvor historiebevisste elevdeltakerne er i møte med aktørene og hvor bevisste disse blir de ulike kvalitetene i de ulike kildene – i teksten og filmen.

## 1.2.. Relevans

Lærere i skolen må jevnlig vende tilbake til problematikken som gjelder hvordan man kan gjøre fortiden og historiefaget relevant og levende for elevene, ikke minst elever som har et noe negativt forhold til historieopplæringen. Historieopplæring må universaliseres i det multikulturelle klasserommet, og dekke over flere fortidsforståelser.<sup>13</sup>

Man har former for definisjonsmulighet når det kommer til hvordan man ser fortiden og vurderer den. Vår egen og felles meningssøken gir fortiden dens substans.<sup>14</sup> Forholdet vårt til det som engang var, legger føringer for hvordan vi husker og glemmer. Aktørmangfoldet i en verden med slike individuelle fortider og tilpasninger av fortiden, leder til et fortidsmangfold. I en global og stadig mer sammenvevd, flerkulturell verden, har dette mangfoldet gjerne aldri vært mer tydelig. Innenfor moderne, multikulturelle samfunn med økende identitetsbevisstheter, er gjerne felles fortid et tapt konsept. Blant annet Jay Winter bruker begrepet *Memory Boom* til å skissere fenomenologiske paradigmer hvor mangfold av minner kommuniseres og masseproduseres, og tar sin plass innenfor kollektiv bevissthet.<sup>15</sup> Når det kommer til terroren 22. juli 2011, er det gjerne i et slikt paradigme man går i møte, om vi ikke allerede er her nå et tiår etter.

22. juli 2011 er en dato som preger vår nasjonalhistorie.<sup>16</sup> Vi minnes angrepene på regjeringkvartalet og AUFs sommerleir på Utøya. Terroristen Anders Behring Breiviks angrep resulterte i at 77 mennesker mistet livet. I tillegg kommer de mange overlevende. Flere av disse lever i dag dypt preget, med fysiske og psykiske traumer. Pårørende og

---

<sup>12</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 207; Brooks & Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013), 41-42.

<sup>13</sup> Rüsen, *Forming Historical Consciousness* (2013), 520-522.

<sup>14</sup> Jensen, *Fortidsbruk og Erindringsspor* (2014), 32-37.

<sup>15</sup> Winter, *Notes on the Memory Boom* (Stanford: Stanford University Press, 2006).

<sup>16</sup> Notaker, *Arbeiderpartiet og 22. juli* (Oslo: H. Aschehaug & Co., 2021), 259-263.

etterlatte må også leve med ettervirkningene av det som hendte, flere i sorg over tapet av dem de har mistet. Datoen markerer gjerne også en endring i politisk føring. Terrorangrepene 22. juli 2011 førte med seg ny innsats for å motvirke og bekjempe høyreekstremisme og nasjonal terrorisme i Norge, ved demokratiske virkemidler og appell.<sup>17</sup>

### 1.1.1.. Problemområde

Oppgaven har som formål å utforske fagproblematikken ut ifra et historiedidaktisk utgangspunkt. Det skal forsøkes å skissere hvordan historiefaglig perspektivtakning rettet mot ofrenes erfaringer i øyeblikket, kan bidra til å belyse 22. juli-tematikken ved at man får en ny innsikt i hva de overlevende bærer med seg, både fysisk og psykisk. Å kunne forestille seg disse erfaringene på bakgrunn av generell fakta kan være et vanskelig utgangspunkt.

Hallvard Notakers *Arbeiderpartiet og 22. juli* (Notaker 2021) tar for seg mobiliseringen i Det Norske Arbeiderparti (AP) og Arbeiderens Ungdoms-fylking (AUF) under og i ettertid av terrorangrepet. Det fortelles om et politisk parti hvor det vokser frem ønsker om - og forsøk på å skape en konstruktiv debatt rundt hendelsene med det formål å ta et oppgjør med høyreradikalisme og ekstremisme. Notaker peker på hvordan et tydelig oppgjør ikke lot seg realisere grunnet det politiske klimaet i og utenfor Stortinget<sup>18</sup>. Boken vitner også om et noe betent forhold til merkedagen internt i AP, hvor det å ta et visst eierskap over hendelsene vil føre til utfordringer i den politiske debatten. Dette kan sees i lys av *Utøya-kortet*; at Arbeiderpartiet med dette inntar en offerrolle i påstått «håp om empati og politisk vinning»<sup>19</sup>. Det fremmes en forståelse av et parti som frykter å bli beskyldt for å politisere det som ellers er en *nasjonal tragedie*. At AUF-representanter under den påfølgende valgkampen, ble utsatt for sjikane og tilrop i det offentlige (Notaker 2021, 81), viser at en god forvaltning av 22. juli ikke rent springer ut av at en kjenner til hendelsen og hendelsesforløpet – man trenger utgangspunkt for å kunne respektere andres erfaring og perspektiv, grunnleggende i meningsbrytning. Vi må arbeide mot en ønsket bærekraftig annerkjennelse av terrorangrepene, da både opptakten og etterspillet.

---

<sup>17</sup> Ibid.; Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnsfag* (Oslo: Udir.no, 2019);

<sup>18</sup> Notaker, *Arbeiderpartiet og 22. juli* (Oslo: H. Aschehaug & Co., 2021), 179 og 197.

<sup>19</sup> Ibid, 180 og 198; Valen, *Utøya-kortet* (2021).

### 1.1.2.. Forskningsprosjektets bidrag

Det er en kollektivistisk kamp mellom ulike narrativ, over hvem som *egentlig* ble angrepet denne dagen – om målet var *individer*, om det var *politiske grupper*, eller om det ikke var *samfunnet og verdigrunnlaget* som preget det.<sup>20</sup> I debatten rundt det kollektive 22. juli, virker det til at de individuelle erfaringene gjerne blir oversett – eller knyttes inn i større rammeverk av det som ansees som det delte og felles, i former for generalisering. Vi var mange som opplevde dagen, meg selv inkludert, de fleste av oss som observatører - gjerne trygt skjermet fra terrorhandlingene i egne hjem, kanskje helt andre steder i landet. Situasjonen var en annen for de pårørende og de som ble direkte berørt av angrepene denne dagen. Vi må kunne både skille mellom, og forholde oss til, begge formene for offerforestillinger - de som er figurative og de som er faktiske. Bearbeidelser av 22. juli som emner og tematikker er utbredt innen flere fagfelt og studieområder. Det eksisterer en tydelig interesse i samtiden for å avdekke fenomener i og rundt hendelsene for å peke på samfunnsutviklinger av interesse for ulike disiplinære tradisjoner og politiske føringer.<sup>21</sup>

Dette leder til forskningsprosjektet. Med utgangspunkt i teorier om historisk empati skal det undersøkes hvordan et utvalg elever responderer på to ulike format som forsøker å kommunisere erfaringer og opplevelser fra Utøya. Gjerne er det slik, at kildene i sine forskjeller anvender ulike virkemidler for å kunne formidle fremstillingene. Historisk empati er et område hvor anerkjennelsen av perspektiv skal bidra til forståelse for kognitive og affektive forhold i fortidsaktørene, og med dette gjerne etablere grader av motiv empati ovenfor mennesker i fortiden for å bygge en erfart relevans.

### 1.3.. Empiri og Avgrensning

For å kunne vurdere empirisk data og finne svar på problemstillingen, vil det være behov for å avgrense historiedidaktikk som begrep og forskningsområde, og gjøre rede for teori knyttet til historisk empati. Det vil også være nødvendig å skissere emneområdet 22. juli 2011 slik dette legges frem i læreplanen i samfunnsfaget.

---

<sup>20</sup> Notaker, *Arbeiderpartiet og 22. juli* (Oslo: H. Aschehaug & Co., 2021).

<sup>21</sup> Erdal & Granlund, *Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren* (2021), 146-148.

Deltakergruppen er en kontrollgruppe bestående av fem tiendeklassinger. Gruppens besvarelser kan informere om hvordan elever kan erfare kildene og deres ulike kvaliteter slik disse oppfattes i en fagkontekst. I hvilken grad det ulike kildematerialet klarer å informere, bevisstgjøre og engasjere det tiltenkte publikumet, er det tenkt vil komme til uttrykk her. Samtidig vil vi kunne se hvordan kildene kan ha innvirkning på elevenes historieempatiske praksis.

#### 1.4.. Master i *historiedidaktikk*

Innledende sees det som nødvendig å definere de ytre rammene for oppgaven. Dette vil si, at det kan være viktig å etablere hva som menes med benevnelsen didaktikk innenfor de enkelte historiedisiplinene, og hva dette har å si for fokuset i oppgaven.

Bernard Eric Jensen (Jensen 2014) snakker om to historieområder som har vært rådende de siste tiårene. Disse er faghistorie og lekmanshistorie (*læghistorie*).<sup>22</sup> Faghistorien befatter seg med historiografi. Lekmanshistorie omhandler historiebevissthet, hvordan mennesker forholder seg til egne fortidsbilder, egen samtid, og eget fremtidshåp. Skillet som gjøres tydelig i argumentasjonen er som følger: fortidseksperterne er interesserte i å gjenopplage den glemte fortiden og åpenbare den for samtiden og ettertiden – dette gjennom historiografiske arbeidsmetoder. Samfunnsforskerne er interesserte i sosiokulturelle fenomen rettet mot individer og gruppers forhold til fortiden - hvor fortidens manifesteringer og ulike former for bruk i samtiden, vies hovedfokus. Historiebevissthet/bruksdidaktikken som behandles av Jensen, som en motsats til faghistorien, legger føringer for historiedidaktikksbegrepet, slik dette forstås i oppgaven.

I tidsskriftartikkelen *Forming Historical Consciousness* (Rüsen 2013) peker Jörn Rüsen i retning av det han betegner som en ny-humanistisk historiedidaktikk, tilpasset moderne samfunns flerkultur og multikulturalisme, hvor historisk bevissthet tilegnes på bakgrunn av en læreprosess benevnt som *historical learning*.<sup>23</sup> Det løftes frem at målet for opplæringen bør

---

<sup>22</sup> Jensen, *Fortidsbrug og erindringsprog* (2014), 7-12.

<sup>23</sup> Rüsen, *Forming Historical Consciousness* (2013), 532. - “Identity integrates the manifold objectivations of the human self with its projections into the outer world so that the person concerned becomes aware of him- or herself as being the same, the one and only, in all changes of time and space.

*Historical learning in a humanistic understanding is a process of individualizing humankind on the scene of historical experience. This process has to be presented in such a way that it meets and influences the self-reference or self awareness of the learners and their relationship to others, so that they will be able to historize*

være en historiebevissthet knyttet til *en styrket forståelse av hva det vil si å være menneske* fremfor *en styrket forståelse av et genealogisk selv*. Rüsens historiebevissthetsbegrep handler om å skape en distanse til fortiden for å kunne tilegne seg objektive og fenomenologiske oversikter. Dette vil kunne bidra til at man utvikler en kompleks historiefaglig forståelse med en dybde og forankring i menneskelig virkelighet.<sup>24</sup> Rüsens nøkkelord er *mangfold* og *forenelighet*: vi må ha en oppdatert tilnærming til historie som kan forstås som samfunnsrelevant i nåtiden, og det multikulturelle som preger det. Man skal en få en mer universell historieopplæring som omhandler problematikker om hva det vil si å være menneske – problematikker vi alle kan relatere oss til.

### 1.5.. Forsknings spørsmål

Ved å ta utgangspunkt i læreplanen og det skisserte formålsgrøringen i LK20, undersøkes det muligheter for å bruke filmen til å stimulere elevens historiebevissthet, rettet mot konseptet om historisk empati – å utvikle medfølelse for situasjoner og menneskene som befant seg i dem i tid, og hvordan dette påvirker handlingskraft og handlemønster. Dette er fundamentalt interessant, når vi arbeider innenfor en tidsramme som enda står oss nær – hvor sosiokulturell nærhet åpner for mer omfattende samspill mellom elevene som utforskere og det undersøkte.

I arbeidet med å besvare problemstillingen er det formulert tre forsknings spørsmål. Disse bygger på studieavgrensning og empiri:

1. *Hvordan erfarte elevdeltakerne samhandlingen med kildene?*
2. *Satt elevdeltakerne igjen med et utgangspunkt for historisk empati, eller besitter de en mer avgrenset, emotiv empati ovenfor emne og tema?*
3. *Kan samtidshistoriens nærhet i tid muligens ha en innvirkning på elevenes kapasiteter når det kommer til historiefaglig metatenkning og perspektivtakning?*

---

*their quality as a human being. This should be done by mirroring their self experience, their desires, hopes, expectations and fears in the historical experience of the variety of life forms and their various inbuilt ideas of humanity in the course of time.*”

<sup>24</sup> Ibid, 533-535.



## 1.6.. Tidligere Forskning

Med en kasusstudie satt til klasserommet, har Jason Endacott utforsket hvordan elever forholder seg til ulike rammer som har preget historiske aktørers valg og beslutninger i det som løftes frem som monumentale hendelser i historien (Endacott 2010). Endacott fant at deltakerne oppfattet ytre og indre konflikter i sine bearbeidelser, og hvordan slikt hadde innvirkning på aktørens beslutningstaking:

*Most students demonstrated affective empathic engagement by treating the historical decisions they were asked to make in a manner that indicated that they had considered these problems to be human problems caused by situation and circumstance. They did so through their responses by describing the internal struggles they dealt with while writing as historical figures and explaining how they felt pressured by external factors that influenced them. (Endacott 2010, 33-34).*

I en annen kasusstudie, knyttet til *perspective recognition* underlagt historisk empati, har Sarah Brooks (Brooks 2011) i samarbeid med en skolelærer utforsket effekten av aktualisert historisk empati i undervisningen. Studien fant sted over tid og tok utgangspunkt i fire ungdommer<sup>25</sup>. Brooks presenterer perspektivaktualisering som bestående av Barton & Levstiks *fem komponenter*: fremmedgjøring, meddelt normalitet, historisk kontekstualisering, flereksistens av historiske perspektiv og samtidskontekstualisering.<sup>26</sup> Subjektivitet og personlig holdning kommer frem som en viktig faktor når det angår elevenes samhandling med historie og historiske emner:

*In addition to demonstrating the various elements of perspective recognition, the students involved in this study reacted to Ms. Gable's instruction by displaying subjective responses to the past in three forms: care about, care that, and care to. All four students indicated that they care about the past by identifying certain historical topics as interesting or enjoyable to study. In some cases, they offered personal reasons for their attraction to particular historical subject matter. (Brooks 2011, 187).*

---

<sup>25</sup> Brooks, *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom* (2011), 171-172.

<sup>26</sup> Ibid, 168; Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 208-21.

En mulig utfordring som ble åpenbart av studien var at elevenes sympatisering med aktørene kunne utfordre, om ikke hindre, formålet med den historiske fremmedgjøringen («*Sense of Otherness*») i at blikket flyttes bort fra fortiden og dras inn i samtiden (*Presentism*).<sup>27</sup>

Chisholm (Chisholm et al. 2017) har undersøkt effekten av multimodale tekster i å fremstille motiv empati hos skoleelever, dette som en innfallsvinkel til historisk empati. Ved å ta utgangspunkt i den metodiske modellen RAFT og den grafiske novellen *Gettysburg: The Graphic Novel*, skulle elevene produsere valgfrie tekster med utgangspunkt i én av tre rollefigurer:

The personal connections that students made with the text and the emotion- related inferences that the students made during reading have implications for historical empathy. Connecting with individuals in an informational text, such as this graphic novel, through emotions and prior experience helped students humanize historical figures and acknowledge varied perspectives. (Chisholm et al. 2017, 296-297).

Ved å ta utgangspunkt i historisk kontekst og perspektivtakning, undersøkte De Leur (De Leur et al. 2017) hvordan tre ulike bearbeidelsestilnæringer kan ha forskjellig innvirkning på elevens mulighet til å danne seg forestilte fortidsbilder. Med utgangspunkt i Nederland under reformasjonen, skulle én elevgruppe utarbeide egne faktuelle tekster, én annen konstruere fiktive førstehåndsberetninger og én siste gruppe konstruere fortellinger rundt en felles aktør:

The First-Person task elicited more presentism and moral judgements, and the Third-Person task stimulated more use of the given storyline among the students. (De Leur et al. 2017, 349).

Funnene viser forskjeller i engasjement mellom de to arbeidsformene. Gjennom å kalle på skikkelsene kan det virke til at elevene levde seg mere inn i det historiske, men at gruppen fant det vanskelig å lage en buffer mellom egen oversikt og aktørenes. Det kan virke til at tredjepersonsskildringene opprettholdt en distanse mellom forskningsdeltakerne og historiske aktører, hvor dette ledet til at elevtekstene ble mer faktuelle og tok mer utgangspunkt i lærematerialet.

---

<sup>27</sup> Brooks, *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom* (2011), 192-193.

Med utgangspunkt i holocaust-erindring og opplæring i vanskelige tema, har Haas (Haas 2020) i samarbeid med lærere rundt om i verden undersøkt hvordan løsninger som Universitetet i Sør-Californias (USC) IWitness-nettløsning, kan ha positiv effekt på å stimulere elevers empati. IWitness ga lærere og elever tilgang til store mengder audiovisuelt materiale, deriblant vitneberetninger overlevert av mennesker som har erfart og overlevd folkemord, hvor integrerte multimodale verktøy åpner for former for samhandling med de overlevende.<sup>28</sup> Lærerne mente at elevene demonstrerte former for historisk empati som resultat av arbeidet med kildematerialet i IWitness:

Teachers perceived that, through IWitness and the use of testimony, students are able to couple historical context with the life-experience of survivors of the Holocaust. As a result, students forged connections with the human beings who shared their stories in IWitness. (Haas 2020, 95).

Forskningen kan vise at møtet med tidsvitner og deres beretninger kan virke virkelighetsorienterende for elevene. En blir møtt med at det historiske er reelt og levende. Knyttet til diskursen som gjelder menneskeliggjøringen av historiske aktører, er det meg tydelig at denne bevisstgjøringen bærer med seg noe pirrende og utfordrende; at en må ta stilling til fortiden og fortidshendelser.

Hendelsene 22. Juli 2011 fortsetter og oppta samfunnsdebatten. Spørsmål rundt hva som er et bærekraftig ytringsklima, hvordan man skal forebygge og motvirke tankegods er ledende problematikker 10 år etter, for å ikke glemme hvordan man skal ivareta ofre og etterlatte og deres integritet. Det hele leder inn i en langt større diskusjon rundt hvordan vi som samfunn skal forholde oss til hendelsene som utspilte seg i regjeringskvartalet og på Utøya, og aktøren som ofte kun benevnes som *terroristen* i den offentlige diskursen. For, de mest profilerte sakene de siste årene har gjerne vært knyttet nettopp til hvordan vi skal huske og minnes hendelsene som fant sted denne dagen i 2011; om ikke også hvorvidt dette representerer et sosial-politisk vendepunkt som skulle prege Norge i den tiden som fulgte.

---

<sup>28</sup> Haas, *Bearing Witness* (2020), 90 – “This level of engagement with the content and the testimony aims to provide transformative experiences in which users can forge emotional connections with the interviewee and undergo a shift in thinking that may impact their worldview and behavior leading them to become a more engaged and caring global citizen.”

## DEL 1: Teori og metodisk tilnærming

### 2.0.. Teoretisk tilnærming

Forskningsprosjektet har sitt utgangspunkt i de historiedidaktiske forskningstradisjonene. Undersøkelsen vil forsøke å peke på hvilke erfaringer som forsøkes formidlet igjennom to ulike formater, som begge behandler samme hendelse, og i hvilken grad disse kan fungere som utgangspunkt for historieempatisk praksis som er relevant for samfunnsfaget i et LK20-paradigme. Dette krever et utvalg av teoretiske rammer.

#### 2.1.. Historiedidaktikk og historiebevissthet

I kapittelbidraget *Historical Consciousness & Historical Thinking* i *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (Seixas 2017), beskriver Peter Seixas hvordan de to didaktikkfeltene har lagt til grunn ulike tilnærminger til faglighet - da historiefagdidaktikkens vektlegging av konseptet historisk tenkning, og historiebevissthetsdidaktikkens søkelys på historiebevissthet. Seixas påpeker hvordan de to tradisjonene møter hverandre innenfor skoleundervisning, ved å ta utgangspunkt i skolepraksis og føringer i læreplanverk i vesten. Det forekommer kryssninger mellom dimensjoner som preger historisk tenkning og historiebevissthet<sup>29</sup>. Historisk tenkning er jf. Seixas knyttet til et formål å gi samfunnet en opplæring i historikerens praksis, hvor historiedidaktikkene og historiebevisstheten som preger kontinental-Europa blir fremstilt som mer opptatt av historie som et samfunnsbehov og at den derfor også er mer samfunnsrettet.

Anglophone history educators have used academic history as a governing framework for articulating the practices that students should learn. Continental history didacticians following Rüsen have posited a tolerant “genetic” historical consciousness that recognizes, accepts and learns from profound change over time as the ultimate goal of history education (Seixas 2017, 69).

Kjennskap til og kunnskaper om fortiden er en «*check-&-balance*»; historien er meningsskapende og orienterende for samtidsmennesket, men disse forholdene er organiske og derfor i konstant endring. Kultur og historiekultur har kontaktpunkter av og om felles interesser, men disse er ikke konstante. Endringer i samfunn og kultur påvirker med dette

---

<sup>29</sup> Seixas, *Historical Consciousness and Historical Thinking* (2017), 63-68.

forholdet vi har til historien og den nytten den kan gi oss i samtiden. De fortellingene om fortiden vi ikke kan ta nytte av, mangler et tydelig formål. Tradisjoner oppstår og forsvinner. Dette forstås som en viktig avveining i LK20s samfunnsfag.

Lise Kvande og Nils Naastad bruker de tre begrepene *erfaringsrom*, *samtidsorientering* og *forventningshorisont* når de beskriver historiebevisstheten og dens følger for forståelsen av det temporale (Kvande & Naastad 2013). Historiebevissthet omhandler hvordan man orienterer seg i tid, «som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidstolkning og framtidsforventninger» (Kvande & Naastad 2013, 45). Historiebevissthet er jf. Kvande & Naastad ens evne til å kunne forstå seg selv i en historisk kontekst<sup>30</sup>. Historiebevissthet blir en myndiggjører, hvor ens historiefaglige evner er styrende når det kommer til å kunne ta eierskap over fortiden. Den utruker oss med nødvendige verktøy for å møte det historiske som florerer rundt om oss i det offentlige rom. Den lar oss bruke historie, samtidig lar den oss møte andres historiebruk kritisk. Dette myndiggjøringsprinsippet er også underbygget av Ketil Knutsen & Ingunn Knutsen i deres fremhevelse av historiebruken som en nødvendig demokratisk kompetanse i journalartikkelen *Performative Historical Competence* (Knutsen & Knutsen 2020). Alexandré Dessingué og Ketil Knutsen behandler liknende problematikker i jurnalkapittelet *Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet* (Dessingué & Knutsen 2020), men rettet mot minneforvaltning og minnebruk.

Vi forstår fortiden på et grunnlag bestående av våre kunnskaper om den, og en myndiggjøring på vegne av det historiske vil involvere at en har et verktøysskrin med fortidselementer vi kan ta frem og anvende.<sup>31</sup> Historisk kunnskap er den akkumulerte informasjon en har til disposisjon om det historiske. Slik kunnskap eksisterer på ulike metaplan – ulike kunnskapssfærer som har innvirkninger på hverandres innvortes strukturer. Matthew T.

---

<sup>30</sup> Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?* (2013), 46 - «Å vite hvem man er, hvor man kommer fra, og helst også hvor man har tenkt seg hen, handler om en utvikling av egenforståelse som kan beskrives både som identitets- og historiebevissthetsskapende på en og samme tid.»

<sup>31</sup> Jensen, (2014), 14-16.

Downey og Kelly A. Long (Downey & Long 2016) definerer fire slike kunnskapskategorier når det gjelder historisk kompetanse<sup>32</sup>:

1. Faktisk Kunnskap («*Factual Knowledge*»)
2. Konseptuell Kunnskap («*Conceptual Knowledge*»)
3. Prosedural Kunnskap («*Procedural Knowledge*»)
4. Metakognitiv Kunnskap («*Metacognitive Knowledge*»)



Figur 1. Illustrasjon av historisk kunnskap.

Downey og Long definerer faktiske kunnskaper som «de essensielle byggesteinene i alle kunnskapsstrukturer» (Downey & Long 2016, 42). Eksempler for slike størrelser er jf. Downey og Long hendelser, steder, navn, datoer og fagbegreper knyttet til ulike emner i faget. Den konseptuelle kunnskapen bygger på våre faktiske kunnskaper.<sup>33</sup> Kunnskapsområdet viser til nettverksstrukturer konstruert på ulike faktakunnskaper etter relevans. Det er her snakk om hvordan vi oppfatter sammenhenger mellom faktakunnskapene vi besitter – vi kan også se på dette konseptuelle kunnskapsfeltet som vårt oppslagsverk for historisk tenkning.

Den prosedurale kunnskapen er knyttet til evner og ferdigheter som er grunnleggende i det disiplinære arbeidet – rettere sagt hvordan man gjør historisk arbeid på en tilfredsstillende måte.<sup>34</sup> Disiplinen innefatter flere områder hvor det kreves ulike *innstillinger*. Jf. Downey og Long handler det prosedurale om granskning og annet arbeid med kilder, og omhandler hvordan man trenger kunnskaper om hvordan å utføre slikt disiplinært arbeid for å kunne etterkomme forventninger i kvalitet.

Metakognitiv kunnskap kjennetegner den grad vi er bevisst vår egen kognisjon og i hvilken grad en evner å ta kontroll over ens egne kognitive prosesser.<sup>35</sup> Selvreguleringen – som det her er snakk om, er viktig: vi må tilpasse og avgrense oss til det prosessen krever og etterspør

<sup>32</sup> Downey & Long, *Teaching for Historical Literacy* (2016), 41-46.

<sup>33</sup> Ibid, 44-45.

<sup>34</sup> Ibid.

<sup>35</sup> Ibid, 45-46.

for å kunne imøtekomme den forventningen situasjonen krever av oss. Vi må kjenne til og kunne styre egen tanke og egen læring. Med en slik kunnskap om oss selv, åpner man opp for å kunne styrke egne historiefaglige og disiplinære kompetanser.

## 2.2.. Historiekultur og fortidsbruk

De samfunnsrettede historiedidaktikkene skisserer fortidsforholdene som på et gitt tidspunkt er med på å prege former for erindring i samfunnet. Fortiden er både upersonlig og personlig, offentlig og privat. Dynamikker mellom det temporale nære og fjerne; at mennesker forholder seg til ulike fortider som preges av det autobiografiske og overleverte - fremhever hvordan det finnes offisielle og profane fortidsforhold, som rommer objektive og subjektive perspektiv på hva fortiden var og er. Historiekultur-begrepet eksisterer for å omhandle slike komplekse erindringssystem.<sup>36</sup>

### 2.2.1.. Historiekultur

Bernard Eric Jensens forståelse av historiekultur (Jensen 2014) innebærer at sosiale kulturer, om disse er større eller mindre samfunn, preges av et historiekulturelt mangfold.<sup>37</sup>

Historiekultur vil da være et viktig fagområde for bevisstgjøring rundt historisme, erfart historisitet og perspektivtakning. Et kritisk forhold til fortiden vil involvere å kunne anerkjenne det historiekulturelle i forsøk på å fange og forstå faktorer i menneskers historiebevissthet, om en undersøker fortiden eller egen samtid. Slik er våre historiebevisstheter også grunnet i de mange historiekulturene vi har tatt del i, og fortsetter å ta del i. Disse *katalogene* over ulike historiske momenter og narrativ, legger grunnlaget for vår fortidsbruk og videre bearbeidelse av fortiden.<sup>38</sup>

Bruken av fortiden preges av våre historiekulturer, de kunnskapene og forståelsene vi videreformidler og reproduserer (Jensen 2014, 18-19). Jay Winter (Winter 2006) beskriver kollektiv erindring som en aktivitet som i høyeste grad er avhengig av tidsvitners minner som supplerende meningsskapere, noe som innebærer vitnenes erfaringer på individuelt- og gruppeplan når det kommer til traumatiske opplevelser<sup>39</sup>. Dette knyttes til et nødvendig

---

<sup>36</sup> Jensen, *Fortidsbruk og erindringsspor* (Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 2014), 197-199.

<sup>37</sup> Ibid, 18-19; 198.

<sup>38</sup> Ibid, 16-18; 209-220.

<sup>39</sup> Winter, 2006, 61.

forhold mellom formidlere og mottakere i kollektive grupper. Våre forståelser av en hendelse kan endre seg på bakgrunn av hvilke formidlere som får uttalt seg og som får mulighet til å dominere fortidsdiskursen. Winter knytter traumatiske minner til post-traumatisk stress, at det å erindre og formidle traumatiske opplevelser forståelig nok blir utfordrende på bakgrunn av vedvarende stress og angst<sup>40</sup>. Her kan man løfte frem dem som makter å innta formidlerroller. Disse kan stå for den kollektive erindringsprosessen i lys av egne vitnesbyrd, også kan disse være videreformidlere som velger å ta diskursen på vegne av tidsvitnene.

Politisk-retoriske konsept som «Utøya-kortet», erfares som fortiende. Slik legger lokk på muligheter for kollektiv erindring på Utøya-ofrenes premisser; den stenger deler av erfaringshorisontene ute av den offentlige debatten, og minnene pasifiseres. Ketil Knutsen (Knutsen 2015b) aktualiserer begrepet strategisk stillhet for å beskrive hvordan mennesker, ut av ulike motivasjoner, kan ta til å undertrykke egne minner og/eller motvirke erindring. Alexandré Dessingué og Jay Winter (Dessingué & Winter 2016) beskriver dynamikker mellom erindring og glemsel, at slike forhold hviler på et spektrum av fortielse og ikke-fortielse.<sup>41</sup> Traumers innvirkning på fortielse viser viktigheten av å støtte dem som har erfart traumatiserende hendelser, og dette særlig når disse påbegynner prosessen med å åpne opp om sine erfaringer.

### **2.2.2.. Fortidsbruk**

Bernard Eric Jensen beskriver en passiv/aktiv dynamikk mellom hva han benevner som fortidsbærere og fortidsbrukere (Jensen 2014). Med begrepet fortidsbruk, vises det til hvordan fortiden blir aktualisert og brukes. Fortidsbruk er et samlebegrep som omhandler tidligere etablerte konsepter om historie- og minnebruk.<sup>42</sup> Bruken av fortidsbilder må forstås som retorikk, at fortiden kan aktualiseres både som argumenter og virkemiddel; at dette legger grunnlag for, og kan trigge, former for erindring.<sup>43</sup> Det må være etablert noen referansepunkter, hvis ikke er man avhengig av å kunne plante fortidsbilder for å kunne legge til rette for den videre fortidsbruken. Dette peker på fortidsbruk som en ferdighet, dette noe mennesker mestrer i ulik grad, og en myndiggjører som Ketil og Ingunn Knutsen

---

<sup>40</sup> Winter, 2006, 71.

<sup>41</sup> Dessingue & Winter, *Introduction: Remembering, forgetting and silence* (Routledge, 2016), 4-5.

<sup>42</sup> Jensen, *Fortidsbruk og erindringspor* (2014), 13-16 og 32-37;

<sup>43</sup> Ibid.



argumenterer for.<sup>44</sup> En kritisk tilnærming til andres og egen fortidsbruk blir viktig for at vi skal kunne orientere oss i det historiske som preger oss og andre.

Ketil Knutsen trekker klare linjer mellom aktiv historiebevissthet og demokratisk dannelse i to fagartikler publisert i fagpublikasjonen *Bedre Skole*<sup>45</sup>. I artikkelen *Performative historical competence* (Knutsen & Knutsen 2020) følges denne linjen videre. Hvordan å utøve historiefaglige kompetanser er knyttet til et skissert behov for historiefaglighet i praksis. Knutsen og Knutsen fremmer historiebrukskompetanser grunnet i historiebevissthet, som verktøy for individet å kunne orientere seg i samfunnet og historiekulturer det virker i hverdagen:

The students need to develop performative historical competence in order to be able to actively participate in a democracy characterized by the fact that history is used in diverse and complex ways to define and redefine people and society. By formulating use-of-history explicitly as a separate goal, the curricula in Sweden, Denmark and Norway have begun to take this seriously (Knutsen & Knutsen 2020, 682).

Historiebruk legges frem som en historiefaglig og demokratisk myndiggjører – som et ledd innenfor demokratisering. Metatenkningen fremmet av en tilnærming til levende historie som *use-of-history* kan bidra til å gjøre historien relevant for dagens skoleelever, ved at den krever og fremhever en prosess i retning bevisstgjøring rundt historiebruken i nåtiden og i den historiske samtiden som utforskes. Innenfor minnebruk og minnebevissthet, omhandler Alexandre Dessingué sammen med Ketil Knutsen liknende forhold i artikkelen *Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet* (Dessingué & Knutsen 2020).<sup>46</sup> Særlig for problemstillingen i oppgaven, er samspillet mellom minner og historien, og hvordan disse påvirker hverandre, av stor interesse. Aktualiseringen av vitneskildringer og behandlinger som utgangspunkt perspektivtakning, kan knyttes til myndiggjøringsaspekt.

Vårt forhold til fortiden kjennetegnes også av historie, både epistemologisk gjennom fokus på hvordan og hvorfor historisk kunnskap konstrueres og fenomenologisk som minnehandling gjennom f. eks historiebruk. Minnedidaktikken vil supplere

---

<sup>44</sup> Knutsen & Knutsen, *Performative historical consciousness* (2020), 682.

<sup>45</sup> Knutsen, *Historiefaget og utvikling av demokratisk kompetanse* (2015a); Knutsen, *Veien mot et utforskende og kritisk historiefag* (2019).

<sup>46</sup> Dessingué & Knutsen, *Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet* (2020), 33-37.

historiefaget, også ved at elevene utvikler bevissthet om forholdet mellom historie og minner ved at de reflekterer over hvordan minner og historie påvirker hverandre (Dessingué & Knutsen 2020, 37).

### 2.2.1.. Forestillinger og fremstillinger

Historiekultur preges av immateriell og materiell fortid. I dette, som man kan kalle fortidsarv, er materielle overleveringer med på å skissere fortidens fysiske nytteområder og verdier. I samtiden kan disse fortidslevningene oppta ny nytte og verdi og ta ny plass i ens historiekultur<sup>47</sup>. Immaterielle overleveringer krever andre former for overlevering, hvor de som samhandler med fortiden selv blir bærere av nyttiggjørelse og verdiskaping. I begge tilfellene av fortidsarv, blir vi overlevert fremstillinger av fortiden, dette fortidsbilder vi ikke selv har konstruert – ikke noe vi selv har forestilt oss. Immateriell fortidsarv lar seg manifestere i ulike uttrykk, som monumenter og minnesteder. Likeså kan materiell arv gå tapt, men essensen av denne arven leve videre gjennom alternativ materiell og immateriell overlevering.

Fremstillinger er overleveringsverktøy; forestillinger er internaliserte. Det må forstås at forestillinger kan la seg manifestere. Disse kan ta form som nye fremstillinger ved at man aktivt omarbeider dem til nye materielle og immaterielle overleveringsverktøy. Formål blir her å få kommunisert essenser av ens forestilling. Tar man utgangspunkt i Norge, har flere definisjonsrett overfor fortiden i dag enn tidligere. Dette gjelder blant annet elever i den norske skolen.<sup>48</sup> Hvor mye definisjonsmakt elevene har, hvilke faglige og disiplinære forutsetninger disse besitter for å kunne forvalte definisjonsretten på en god måte, vil derimot være varierende. Historiebevisstgjøringens formål forstås som følger, at en søker å bevisstgjøre om historiefaglig definisjonsrett for å danne et videre grunnlag for å utbre former for definisjonsmakt. Dette er noe av formålsgrjøringen som står sentralt i Ketil og Ingunn Knutsens argumenter: «Students are empowered by history education when given more subjective control of critically assessing relevance, for instance by questioning conflicting uses of history» (Knutsen & Knutsen 2020, 682). Med en sannferdig og sunn

---

<sup>47</sup> Jensen, *Fortidsbrug og erindringspor* (2014), 18 og 197-199.

<sup>48</sup> Knutsen & Knutsen, *Performative historical consciousness* (2020); Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i samfunnsfag* (Oslo: Udir.no, 2019);

definisjonsmakt, vil man kunne fremheve kritiske og konstruktive forestillinger som vil gagne videre utvikling.

### 2.3.. Historisk empati

Robert G. Hanveys begrep om perspektivbevissthet (Hanvey 1982) knyttes til problematikker ved transnasjonale forståelser i internasjonale og globale sammenhenger ved storpolitikk.<sup>49</sup> Med utgangspunkt i hvordan mennesker møter verden med ulike politiske og sosiokulturelle forståelsesrammer, viste det seg et behov for en form for «verdensborger»-kompetanse. Det å kunne gå disse forskjellene i møte ved å være dem bevisst, skulle være grunnlaget for å kunne skape felles forståelser i en stadig mer sammenvevd verden.

Et konsept om *perspective-in-action*, eller aktiv og skiftende perspektivtakning, er forstått som en ferdighet med utgangspunkt i perspektivbevissthet. Det kan tenkes at denne ferdigheten er overførbar, fra stordiplomatiske møter mellom verdensledere, til de sosiale møtene i hverdagen. Søkelyset på en *use-of-history* innenfor historiebevissthet/bruksdidaktikkene<sup>50</sup> kan sees i sammenheng med denne formålsjøringen. Historiefaglig perspektivtakning, om den strekker seg over tid eller om den involverer å vurdere fortidsbrukere i samtiden, bygger på behovet for relevans og anvendelsesmulighet som utgangspunkt for myndiggjøring.

#### 2.3.1.. Historisk empati som *perspective recognition* – Empati<sup>?</sup> ovenfor historiske aktører

Barton og Levstiks drøfting av mekanismene som utgjør historisk empati<sup>51</sup> viser at det er et behov for å skille konsepter fra det generelle empatibegrepet og historiefaglighet. Denne nye definisjonen av historisk empati ble benevnt som *perspective recognition* – å anerkjenne former for perspektiv som preger historiske aktører (Barton & Levstik 2004, 223-224). Her gjøres det forsøk på å skissere hvordan man skal plassere seg overfor aktøren i arbeidet med kognitive perspektiver. Det presiseres at det ikke alltid er mulig å fult ut fatte perspektiv ovenfor aktører i fortiden, og at det derfor skal ligge en viss distanse til grunn i forholdet mellom perspektivtaker og fortidsaktør.

---

<sup>49</sup> Hanvey, *An Attainable Global Perspective* (1982), 162-163.

<sup>50</sup> Knutsen & Knutsen, *Performative Historical Consciousness* (2020); Dessingué & Knutsen, *Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet* (2020).

<sup>51</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 206-227.

Argumentet fremmet av Barton og Levstik, er at den historiske empatien ikke involverer en emotiv empati ovenfor historiske aktører<sup>52</sup>. En historiefaglig empati involverer aktiv vurdering av fortidsforhold – en historisk kontekstualisering av perspektivelementer.<sup>53</sup> Når empati-begrepet ellers er et ladet begrep som knyttes til det emotive, kan dette føre til feilfokus. På bakgrunn av dette, ble begrepet *perspective recognition* som en alternativ formulering for historisk empati.

I skisseringen av kvaliteter i kognitive og affektive perspektiv, legger Barton og Levstik frem kategorier innenfor disse to områdene. Disse omhandler hvordan man kan gjenkjenne ulike typer for samhandling mellom perspektivtakeren og den historiske aktøren.

*Perspective recognition* som en perspektivtakelsesprosess, bygger på 5 underelementer som utgjør ulike kvaliteter i den kognitive perspektivtakningen.<sup>54</sup>

1. ***A Sense of «Otherness»*** - Forstå at aktørene muligens har et annet perspektiv og utsyn enn deg selv.
2. ***Shared Normalcy*** – Ha forståelse for situasjonsforståelsen, at aktørens vurderinger gir mening i kontekst av den historiske situasjonen.
3. ***Historical contextualization*** – Strukturer i fortiden, eksempelvis kunnskaper om sosiokulturelle faktorer, personlig historie etc.
4. ***Multiplicity of Historical Perspectives*** – Forstå at menneskene i fortiden også var forskjellige verdier og holdninger, som gir et mangfold av perspektiver.
5. ***Contextualization of the Present*** – At vi er produkter av egen historisitet, på lik linje med fortidsaktøren vi tilnærmer oss.

Hanvey omtaler perspektivbevissthet som an/erkjennelse og bevissthet i retning av å kunne utvikle forståelser på tvers av ideologier og verdensbilder<sup>55</sup>. Ser vi dette i sammenheng med *perspective recognition*, er det tydelig at sistnevnte bygger på mye av de samme konseptene. En forskjell er det tydelige søkelyset på elementer som angår temporaliteter, da hvilke forståelser som muligens HAR eksistert, og hvordan dette må filtreres gjennom aktørens historiebevissthet. Det å kunne skille egne forståelsesrammer fra den historiske aktørens

---

<sup>52</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 206-208.

<sup>53</sup> Ibid, 213-215.

<sup>54</sup> Ibid, 210-221

<sup>55</sup> Hanvey, *An Attainable Global Perspective* (1982), 162. - "The recognition or awareness on the part of the individual that he or she has a view of the world that is not universally shared, that this view of the world has been and continues to be shaped by influences that often escape conscious detection, and that others have views of the world that are profoundly different from one's own."

referanser, er en tyngre, historiebevisst øvelse som involverer og krever grad av metatenkning for å realiseres. Innenfor historisk empati, slik som skissert i Barton og Levstiks *perspective recognition*, er det forståelsen for fortidsaktørene som er endemålet.

Emotiv empati beskrives av Barton og Levstik som de ulike måtene vi kan *bry oss* om fortiden, eller *Empathy as Caring*. I kapittel 12 av *Teaching History for the Common Good* (Barton & Levstik 2004, 228-243), definerer de *fire* slike forhold.

1. ***Caring About*** – At man bryr seg om det emnet som undersøkes.
2. ***Caring That*** – At man bryr seg om hendelser som fant sted i kontekst, deriblant moralske problematikker.
3. ***Caring For*** – At man bryr seg om aktørene og det de gjennomgikk.
4. ***Caring To*** – At man tar lærdom av den undersøkte historien og ønsker å påvirke nåtiden.

Emotivitet ovenfor det historiske hjelper oss med å gi fortiden en substans som vi forstår som relevant for oss selv. Ved at vi føler med det som undersøkes, blir vi motiverte til å forstå. Derfor er det emotive viktig i perspektivtegningen, når man selv har et ønske om å imøtekomme fortiden, dens aktører og strukturene som preget konteksten.

### **2.3.3.. Historisk empati som en *trifecta***

Brooks & Endacott fremmer en forståelse av historisk empati som en øvelse grunnet i kognitive prosesser, men hvor også det affektive som er med på å prege handling. Med dette blir historisk empati en metodisk tilnærming til historiske hendelser og menneskers handlingsrom på bakgrunn av kognitive og affektive faktorer i kontekst (Brooks & Endacott

2013, 1)<sup>56</sup>. Sett i kontekst av en humanistisk historieforståelse, en humanistisk historiebevissthet, legger denne holistiske tanken seg nært opp om idealer skissert av bl.a. Rüsen (Rüsen 2013).

Historieempatisk kyndighet grunner i ens evne til å anerkjenne kognitive og affektive perspektiv, og det å kunne se disse i lys av en historisk kontekst. Disse er utgangspunkt for sentrale prosesser innenfor både historisk tenkning og historiebevissthetsdidaktikken, hvor en

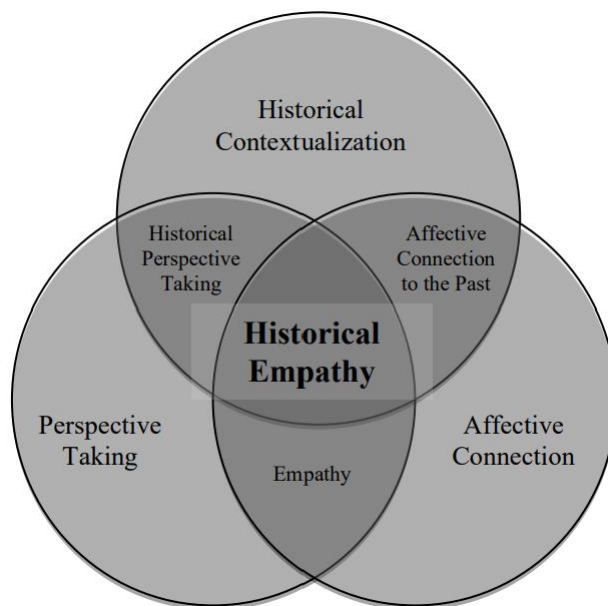
forsøker å skille mellom fortidens og samtidens referanserammer i kontekst. Å kunne skille historiefremstillinger fra den faktiske fortiden, ved å problematisere ulike historiske perspektiv, er en hovedmålsetning her. Brooks & Endacott gir tre konseptuelle sfærer hvis skjæringspunkter samlet utgjør et bilde på historisk empati (Brooks & Endacott 2013, 3). For å oppsummere bygger historisk empati på våre evner til

- a) historisk perspektivtakning,
- b) å etablere affektive tilknytninger til fortiden og
- c) å utøve empati.

For å kunne besitte en historisk empati må man kunne fatte kognitive og affektive perspektiv i kontekst, samt å ha en forståelse for ulike kognitive og affektive faktorer i perspektivet. Dette lar oss skape mening ut av aktører og deres utgangspunkt for å kunne handle.

#### 2.3.4.. Å samhandle med fortiden

Thomas K. Babalis og Elisabeth D. Lazarakou (Babalis & Lazarakou 2021) knytter historisk empati til hvordan man skaper en relasjon til det historiske, og argumenterer for hvordan



Figur 2. Illustrasjon av konsepter innenfor historisk empati.

<sup>56</sup> Brooks & Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013), 1. - "Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions. Historical empathy involves understanding how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context."

historieempatiske øvelser kan bidra til å synliggjøre historiens relevans. Reenactment, hvor man aktivt inntar rollen til historiske aktører, mener de gir innsikt i ulike faktorer som preget dem som befant seg i den historiske hendelsen og hva disse må ha erfart. Dette skal virke som utgangspunkt for autentiske perspektiv. Alexander Cook problematiserer slike forhold innenfor reenactment og rollespill i kritikken *The use and abuse of Historical Reenactment* (Cook 2004). Cook var skeptisk til hvordan sjangeren virker å legge en hovedvekt på følelsesmessige forhold til det som behandles, fremfor å bidra til nye refleksjoner hos utøveren. Utfordringer her kan spores tilbake til hvordan man inntar rollen med pregede forestillinger om konteksten som man velger å handle ut ifra, og at man derfor ikke heller forlater situasjonen med en reell ny innsikt.

If the visceral nature of personal experience can be a powerful stimulus to reflection, it can only work effectively by sending us back to conventional sources of historical evidence armed with a new set of questions and a renewed sensibility. (Cook 2004, 492).

Tyson Retzs *Empathy & History* (Retz 2018) er et større bidrag i drøftingen av empatiens innvirkning på ulike kvaliteter i den didaktiske samhandlingen mellom forsker og studieobjekt. Hvordan søkelys på empati i historie, her adskilt fra konseptet historisk empati - bidrar til å skape en økt forståelse av den historiske konteksten undersøkelsesobjektet bygger på eller springer ut av, og hvilke kontekstualiseringer som er reelle knyttet til menneskelige prosesser.

In attempting to identify and come to terms with the context in which people thought and acted, the opportunity also arises for us to reflect on what we share with them, which makes understanding them possible, as well as the ways in which we differ, which provides us with new content from which to learn. We come to see how the past is both distant and built into the present (Retz 2018, 70).

#### 2.4.. Læreplanverket LK20

I forskningsprosjektet skal det undersøkes hvordan elever responderer på ulike former for opplæring, som har til hensikt å øke deres evne til historisk empati. Dette gjør det nødvendig å se på hvordan læreplanverket legger opp til, eventuelt forespeiler en opplæring i historisk empati.

Overordnet del av læreplanen er utformet som en innføring i grunntanker og prinsipper ved grunnopplæringen til elever i det norske skolesystemet. Den bygger på opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringsloven, §1-1) og skisserer forventninger til opplæringen i praksis.<sup>57</sup> Fagene i læreplanen skal underbygge helhetlige mål i opplæringen. Disse må forstås som ønskelige allmennkompetanser. Man kan finne elementer av disse i alle skolefag i Læreplanen kunnskapsløftet 2020.

### 2.4.1.. Kompetansebegrepet

*Kompetansebegrepet* fremsatt i planverket definerer kompetanse som en evne til å tilegne og anvende kunnskaper og ferdigheter.

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet 2017, Kompetanse i fagene).

I læreplanverket LK20 bygger all fagkompetanse på det felles kompetansebegrepet. Etter kompetansedefinisjonen er det lagt til rette for et fokusskifte fra kunnskapskompetanser til ferdighets- og metakompetanser. Dette er kompetanser som skal gjøre elevene forberedt på det ukjente og utvikle evnen til å møte fremtidig usikkerhet og motgang. Det er opp til skolefagene å forberede fremtidens samfunn på dette. Alle fag har egne, tilpassede kategorier for faglighet benevnt som kjerneelementer. Disse skisserer faglighet i form av disiplinære metoder, metakognitiv tilnærming og ulike emneområder. Dybdelæringsbegrepet, at man går innfor å sikre ulike fagdisiplinære kompetanser, bygger på disse prinsippene. Til grunn ligger søkelyset på *anvendbare kunnskaper og ferdigheter*, noe som preger faglige fokus.

Aktualiseringen av historiefaglighet, deriblant fokusområder innenfor fortidsbruker og bevisstheter som uttrykt hos Ketil Knutsen og Alexandré Dessingué (Knutsen & Knutsen

---

<sup>57</sup> Utdanningsdirektoratet, *Overordnet Del* (Oslo: Udir.no, 2017), Om overordnet del - «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.»



2020; Dessingué & Knutsen 2020), viser hvordan historiefaglighet kan se ut innenfor et slikt paradigme.

#### 2.4.2.. Historisk empati i LK20

Historisk empati vektlegges tyngre i den videregående opplæringen, under historiefagenes kjerneelementer. Her defineres den innenfor et eget område, *Historisk empati, sammenhenger og perspektiver*.<sup>58</sup> I samfunnsfaget beskrives det en formålsgjøring av historisk empati i kjerneelementet *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*.<sup>59</sup> Denne kontekstualiseres ikke i samme grad som i historiefagene. Her skal «[elevene] se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, **samt utvikle historisk empati**» (Utdanningsdirektoratet 2019, Kjerneelementer: Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger). Historisk empati grunnes her i det å kunne ta stilling til fortidsaktøren, som en del av det å være historiebevisst. Forholdet mellom aktører, strukturer og det å være historiebevisst har tidligere blitt behandlet i oppgaven, deriblant i gjennomgangen av arbeidet til Bernard Eric Jensen (Jensen 2014) og Jan Eivind Myhre (Myhre 2014). Elevene skal bl.a. gjøres kjent med hvordan menneskers behov har ført til handling, og at dette har vært med på å påvirke den historiske utviklingen. Historisk empati skal hjelpe elevene å forstå aktørene og deres handlinger, samt legge grunnlag for egne handlinger.

Perspektivtakning går igjen som en viktig kompetanse innenfor samfunnsfaget. Perspektiv og perspektivtakning nevnes eksplisitt og implisitt i kjerneelementene og de tverrfaglige temaene.<sup>60</sup>

#### 2.4.3.. Tverrfaglige tema, demokrati og medborgerskap

De tverrfaglige temaene skisserer en formålsgjøring av faginnholdet som skal prege hvert enkelte fag, og bygger på grunnforståelsen av faglighet og fagrelevans i læreplanverket. En må være kjent og innforstått med foregående segmenter i *Om faget og Overordnet del*. At disse tematikkene er innlemmet i alle fag gir tilløp til begrepet *tverrfaglige tema* i LK20-

---

<sup>58</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i Historie* (Oslo: Udir.no, 2020), Kjerneelementer.

<sup>59</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i Samfunnsfag* (Oslo: Udir.no, 2019), Kjerneelementer: Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger.

<sup>60</sup> Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i Samfunnsfag* (Oslo: Udir.no, 2019).

skolen. Målsetning og baktanke skal ikke nødvendigvis realiseres i den nære fremtid - heller er det hele tenkt å være en større og lengre lærings- og modningsprosess.

Temaet Demokrati og medborgerskap står sentral i undersøkelsene som inngår i oppgaven. Innenfor denne rammen er det nødvendig å skissere aktuelle elementer i dette forholdet. I arbeid med det tverrfaglige temaet skal elevene tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og forståelser knyttet til demokratier, demokratiske prinsipp og sentrale demokratiske verdier, og demokratiske prosesser. De skal kunne identifisere og nærme seg problematikker som åpenbarer seg i lys av disse, dette som utgangspunkt for handlingsevner når det kommer til å verne om, opprettholde og videreutvikle demokratiet – lokalt, nasjonalt og globalt. Befolkningen skal utrustes til å forsvare stats- og samfunnsordningen. I denne prosessen må en lære å se *demokrati og medborgerskap* for hva disse vil si, på godt og vondt – og hvordan det gode overveier det vonde i slike system.

Beskrivelsen av det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap er utgangspunktet for problemstillingene som preger oppgaven. Innenfor denne tverrfaglige rammen skal elevene utvikle kritiske evner for å kunne motvirke «ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme» i samfunnsfaget<sup>61</sup>. Terrorangrepene 22. juli 2011 skal inngå i denne opplæringen. Dette tilsier at det skal dannes et grunnlag for å kunne sammenlikne og dra skjensler på ulike motivasjoner bak former for, og tilfeller av terror og ekstremisme. Veien mot slike forståelser er gjennom møter med ulike eksemplifiseringer og deres kontekster. Dette er for å bygge et rammeverk av konsepter knyttet til hva som kan utgjøre ekstreme trusler.

For å kunne nå disse målene fremsatt i fagbeskrivelsen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, kreves det at elevene utvikler fenomenologiske forståelser knyttet til det ekstreme og ekstremistiske. Innenfor emnet 22. juli i samfunnsfaget, vil dette si en forståelse for fenomener bak høyreekstremismer, og dette innenfor en tidsramme som kan skisseres som nær fortid.

I samfunnsfaget skal elevene utvikle historiebevissthet og handlingskompetanse.<sup>62</sup> Innenfor en historiefaglig ramme, knyttes dette til at elevene gjøres kjent med hvordan aktører har

---

<sup>61</sup> Ibid, Tverrfaglige tema: Demokrati og medborgerskap - «*Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.*»

<sup>62</sup> Ibid, Kjerneelementer: Identitetsutvikling og fellesskap – «*Elevene skal få innsikt i korleis menneske utviklar identitet og tilhøyrse, og korleis dei samhandlar med andre. [...] Det inneber ulike perspektiv på kva eit godt liv*

gjort valg og fattet beslutninger på bakgrunn av historiske faktorer, deriblant knyttet til hendelser, egen situasjon og virkelighetsoppfatninger. Dette fokuset knyttes til utøvelsen av historisk empati i samfunnsfaget.<sup>63</sup> Historieopplæringen i samfunnsfaget skal bidra til at elevene utvikler fenomenologiske forståelser for hvordan konflikter har oppstått og blitt håndterte tidligere, for å gi dem kunnskaper og kompetanse for å kunne forebygge. Dette involverer perspektivtakninger fra ulike hold, også det historiske.<sup>64</sup>

#### **2.4.4.. Historisk empati og 22. juli 2011 i samfunnsfaget**

Slik som dette er blitt utforsket og behandlet frem til nå, dannes det et bilde av en samfunnsfaglig iterasjon av historisk empati som legger seg nært oppom andre former for perspektivtakning i skolefaget. Dette setter tydelige krav. Å kunne forstå perspektiv i lys av den historiske konteksten tilsier ikke bare at man må besitte et rammeverk av fakta, men forståelser for sosiokulturelle strukturer i fortiden m.m. Her kreves det gjerne former for emnebasert fordypning og en generell dybdekompetanse i faget for å kunne fult ut fatte forholdet aktør-struktur som undersøkes igjennom den historieempatiske perspektivtakningen. I retning av 10. klasse-kompetansen i faget, bør slikt være dels implementert i fagopplæringen, at elevene må ha en viss erfaring med elementer som kan knyttes til historisk empati fra tidligere. Likevel har det seg ikke nødvendigvis slik, at dette er en aktualisert del av fagopplæringen i alle klasserom.

Historisk empati er et av flere samfunnsfaglige vinduer inn til elevenes metakompetanser.<sup>65</sup> De må bruke avanserte kunnskapskart og besitte komplekse konsepter for å kartlegge fortidssituasjoner og forsøke å posisjonere perspektiv innenfor disse kontekstuelle

---

*kan vere, og at elevane utviklar både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid.»*

<sup>63</sup> Ibid, Kjerneelementer: Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger – «*Dei skal sjå korleis utviklinga i fortida var prega av både brot og kontinuitet og kva som bidrog til endringar, samt utvikle historisk empati. [...] Dei skal vurdere kunnskap, hendingar og fenomen frå ulike perspektiv og reflektere over kvifor menneska har gjort og gjer ulike val.»*

<sup>64</sup> Ibid, Kjerneelementer: Demokratiforståelse og felleskap – «*[Elevane] skal forstå kvifor konflikter har oppstått og oppstår, og korleis dei har blitt og blir handterte. Elevane skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming. Innhaldet i dette kjerneelementet skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid.»*

<sup>65</sup> Dessingué & Knutsen, *Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet* (2020), 26; Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy* (2014), 8; Knutsen & Knutsen, *Performative Historical Competence* (2020), 682.

rammene.<sup>66</sup> For å forstå, må man kunne anvende andre perspektiv enn sine egne. Den historiebevisste «trosbekjennelsen», om at alle er historieskapt og historieskapende<sup>67</sup>, sier noe om det historieempatiske forholdet som bør ligge latent i møter med fortiden – at en handlet med utgangspunkt i eksisterende strukturer og at man, avhengig av forutsetningene, var stabile og/eller labile aktører innenfor disse strukturene.<sup>68</sup> Dette er med på å menneskeliggjøre og å gi forståelser for handling og handlingsmønstre i kontekst av fortiden. Emnet 22. juli 2011 må sees i kontekst av andre emner og tema som inngår i det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. Hvilken kompetanse som er blitt bygget tidligere innenfor denne helheten, vil være utslagsgivende for hvor god forståelse som kan komme ut av arbeidet med kildene i prosjektet.

## 2.5.. Vanskelig tematikk

Tematikken 22. juli 2011 faller inn under det man kaller vanskelig/utfordrende kunnskap.<sup>69</sup> *Vanskelig kunnskap* er kunnskap om det som kan forstås som utfordrende å forholde seg til.<sup>70</sup> Møtet med disse kunnskapsområdene blir «ikke bare er vanskelig på grunn av det traumatiske innholdet i kunnskapen som formidles, men også fordi møtet med dette innholdet er følelsesmessig og moralsk utfordrende for den som skal lære om det» (Bekerman & Zembylas 2019, 159).

I arbeidet med det utfordrende blir det *vanskelige* vanskeligere når linjene mellom det konvensjonelle korrekte og ukorrekte gjerne blir noe utvisket i arbeidet med å forstå ulike parter, særlig hvis det omhandler traumer og traumatiske hendelser. I kontekst av historie og fortidserindringer, gjelder dette både tilfeller hvor det omhandles personlig erfart fortid eller om det er snakk om kollektiv arv og fortelling<sup>71</sup>. Vanskelig kunnskap skal gi dypere innsikt i moral og etikk, samt bidra til å utvikle forståelser av ønsket korrekt handling<sup>72</sup>. Slik metodisk arbeid med vanskelig kunnskap kan oppleves som mulig støtende, men kan være nødvendig i en kritisk bearbeidelse av utfordrende tema og emner. Slik er det gjerne bedre å kalle slike

---

<sup>66</sup> Brooks & Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013).

<sup>67</sup> Bøe & Knutsen, *Historiebruk* (2013), 38-39; Jensen, *Fortidsbruk og Erindringsspor* (2014), 16-18;

<sup>68</sup> Huijgen et al., *Promoting Historical Contextualization* (2019); Myhre, *Historie* (2014), 166-171; Seixas, *Progress, Presence and Historical Consciousness* (2012), 871.

<sup>69</sup> Erdal & Granlund, *Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren* (2021), 137.

<sup>70</sup> Bekerman & Zembylas, *Engaging with teachers' difficult knowledge, seeking moral repair* (2019), 158.

<sup>71</sup> Ibid, 161; 164; 166.

<sup>72</sup> Ibid, 169-70.

kunnskaper for *utfordrende kunnskaper* på norsk, når det å knagge slike kunnskaper som *vanskelige* på språket kan føre til feilfokus grunnet assosiasjoner. Erdal og Granlund beskriver hvordan det aldri er lett å undervise i eller få opplæring innenfor slike emner, og at denne problematikken er relevant for arbeidet med 22. juli 2011.

Det finnes ingen perfekte tidspunkt for samtalene om 22. juli, men heller ikke noen perfekte tidspunkt å la være. Historien om 22. juli er vond, men det å gi den videre kan hindre at den blir glemt, og bidra til at elevene får reflektert over hvordan ekstreme handlinger og holdninger kan motvirkes (Erdal & Granlund 2021, 148).

Ved å erverve seg relevante former for vanskelig kunnskap gjennom en opplæring i 22. juli 2011, vil jf. Erdal og Granlund (Erdal & Granlund 2021) bidra til å nå kompetansemålsetninger innenfor utfordrende områder som ekstremisme og terror. Som tidligere behandlet, er 22. juli som kunnskapsområde sentralt i arbeidet med demokratisk kompetanse i henhold til fagplanen etter LK20. I et langsiktig perspektiv skal dette bidra til at elevene i den norske skolen utvikler og videreutvikler sine handlingskompetanser. I retningen av det historiebevisste, det å være bevisst aktørroller og det historieskapende mennesket, vil vanskelig/utfordrende kunnskap kunne føre til mer komplekse perspektiv – på godt og på vondt.

Begrepet *powerful knowledge* viser til de kunnskaper som har praktisk anvendelsesmulighet og som lar oss identifisere, kategorisere, gi mening til og forstå i praksis. Kunnskap er her det å kunne skape og utdype egne kunnskaper om forskjellige objekter og fenomen, disse fagspesifikke og ikke. Handlingsmuligheten slik kunnskap åpner for, tilsier en 'definisjonsmakt'. Muller og Young forsvaret *powerful knowledge* som egalitær – en mulig utjevner av forskjeller i menneskers kapasitet til å ta kontroll over eget virke, når man evner å se tingene for hva de er og ta eierskap over dem.<sup>73</sup>

Satt i et utdanningssystem, vil et søkelys på slike kunnskaper muligens ha en større innvirkning på fagundervisning, når søkelyset på anvendbare kunnskaper gir elevene større definisjonsrett ovenfor former for faglighet i ulike fagdisipliner og fagtilnærminger.<sup>74</sup> At ulike fag har forskjellige rammer for sammenheng og faglighet, fører med seg naturlige

---

<sup>73</sup> Muller & Young, *Knowledge, power and powerful knowledge re-visited* (2019), 204-206.

<sup>74</sup> Ibid, 206.

skiller i hvordan man kan gå frem med konseptualisering i jakten på *powerful knowledge* og definisjonsrett.<sup>75</sup>

Michalinos Zembylas fremhever viktigheten av å bygge power-to kunnskaper og ferdigheter i befolkningen for å kunne identifisere og motvirke radikale og ekstremistiske krefter i samfunnet. Slikt involverer å fremheve og peke på det fenomenologiske i ytrehøyre-retorikk og utsyn (Zembylas 2021, 268-270).

Forskningen vitner om at det er viktig å bygge opp en buffer i befolkningen som kan motvirke ekstreme krefter i samfunnet. Dette innebærer å skape, etablere og plante ønskede holdninger, dette igjennom private og offentlige dannelsesprosesser. Å kunne motstå og motvirke terror og ekstremisme krever kompetanser som bygger på relevante, fenomenologiske kunnskaper. Kunnskaper og forståelser knyttet til ekstreme tanker og handlinger legger føringer for dette. Det tenkes at dette kan bygges gjennom å undersøke tidligere tilfeller, deriblant 22. juli 2011. 22. Juli 2011 skal være en av flere tilnærminger til det utfordrende, hvor målet er en kunnskap og forståelse av emnets innhold som grunnlag for elevenes teser og antiteser knyttet til det demokratiske. Dette skal gi dem utgangspunkt for handling når det kommer til former for demokratisk utfoldelse; å ivareta om ikke å videreutvikle - og forsvare fremtidens demokrati. For å kunne gjøre dette må elevene ta en bit av et demokratisk kunnskapseple, hvor kunnskaper og konsepter om det gode og vonde gir dem et utgangspunkt for undring og gir dem kompetansen som er nødvendig for å vurdere handlingsmuligheter. Demokratisk kunnskap er en bærer av *kraft* i dagens samfunn, og vanskelige kunnskaper kan tilføre kritisk substans i fremstillingen av denne kunnskapen.

## 2.6.. Begrepsoversikt

Den videre behandlingen i oppgaven vil bygge på følgende begrepsgrunnlag:

### **Aktør-strukturforhold**

All historie forstås innenfor aktør-strukturforhold, hvor aktører blir preget av kontekst og hendelser (strukturer), og strukturer preges av aktører som er endringspådrivende. Dette legger grunnleggende føringer for historiefaglig tilnærming.

---

<sup>75</sup> Ibid, 207.

## **Historiebevissthet**

Å være historiebevisst tilsier å ha en forståelse for tingenes historisitet. Dette betyr at man er bevisst hvordan mennesker preges av fortiden/historien og selv er historieskapende. I møter med historiske aktører, ansees det som viktig å ha en forståelse for hvem disse var i kontekst av seg selv og samtiden. En er bevisst aktørstrukturforhold i fortid, i nåtid, og vurderer forholdene for fremtiden.

## **Fortidsbruk/fortidsbrukere**

Historiebruk omhandler aktualiseringen av fortidsreferanser som retoriske virkemidler. Dette involverer at all historie i bruk har en kontekst, både overkommunisert og underkommunisert. Slik gjelder eksempelvis historieskriving, offentlige diskurser og konstruksjonen av monumenter og minnesteder. Historiebruken er handlingsorientert, og omhandler både bruk og ikke-bruk. Bruk av fortiden som enda ligger fast i minnet, kan defineres som minnebruk – at man fremhever og undertrykker minner med utgangspunkt i å skape et retorisk argument.

## **Historisk empati**

Historisk empati tilsier en historiebevisst perspektivtakning. Ved å ta utgangspunkt i faktorer som skal ha preget mennesker og situasjoner i fortiden, forsøker man å ta for seg historiske aktørers erfaringer i historiske øyeblikk. Målet er vurdere mulige motivasjoner som utgangspunkt for handling.

### **1) Historisk kontekstualisering**

Kontekstualiseringsbegrepet omhandler hvordan man evner å se historiske strukturer og hvordan disse preger og blir preget av aktørene i fortiden som undersøkes. Ved å se handling innenfor fortidskonteksten, vil man kunne vurdere aktørers valg og handlingsmulighet innenfor gitte situasjoner.

### **2) Perspektivtakning - Kognitive- og affektive perspektiv**

Affektive perspektiv er rettet mot en annen parts følelser i øyeblikket. Kognitive perspektiv retter seg tilsvarende mot å forstå kognitive prosesser, slik som rasjonelle motivasjoner som utgangspunkt for handling. Å forstå handlingsmønstre på bakgrunn av situasjon, og at disse preges av både tanke og affekt, er viktig i den helhetlige perspektivtakningen.

### **3) *Perspective recognition***

Elementer av kognitiv perspektivtakning, hvor kognitive perspektiv kontekstualiseres historisk. Inneholder fem elementer: *Sense of «Otherness»*, *Shared Normalcy*, *Historical Contextualization*, *Multiplicity of Historical Perspectives* og *Contextualization of the Present*.

### ***Empathy as Caring***

*Caring* omhandler måter vi bryr oss om fortiden, og hvordan dette preger vår forståelse av *da*, *nå* og det som *skal* komme. De fire måtene vi forholder oss emotivt til fortiden er jf. teorien om *Empathy as Caring: Caring About, Caring That, Caring For* og *Caring To*.

### ***Powerfull knowledge (og vanskelig/utfordrende kunnskap)***

*Powerfull knowledge* er kunnskap som er handlingsfremmende, i det de lar oss identifisere kjente så vel som å håndtere ukjente situasjoner. At disse er anvendbare, tilsier at slike kunnskaper ikke er avgrenset til spesifikke arenaer eller situasjoner. Vanskelig/utfordrende kunnskap forstås som elementer av *powerfull knowledge*. Ved å omhandle det vi oppfatter som utfordrende, utvikles dypere, dynamiske forståelser av fenomen. Dette kan være handlingsfremmende og utruste kunnskapsbæreren med ny definisjonsmakt.



### 3.0.. Metodisk tilnærming

Metodekapittelet er tredelt. Første del tar for seg oppgavens design og hvordan dette vil gagne forskningsprosjektet. Som del av dette vil det også gjøres en vurdering av kildene i kontekst. Del to omhandler organiseringen av prosjektet og datainnsamlingen, og del tre tar for seg databehandlingen.

#### 3.1.. Hermeneutisk design

Forskningsprosjektets problemstilling tar utgangspunkt i et definert teoretisk område, fokuset på historisk empati i samfunnsfaget. Denne rammen er videre avgrenset av faktorer knyttet til emne og tematikk, Utøyaangrepet og 22. juli 2011, og føringer i læreplanen LK20. Slik får oppgaven sitt utløp i samspillet mellom teori og empirisk data. Analyse av empiri på bakgrunn av teori er hensiktsmessig for å tilføre forskningsområdet ny data.

May Britt Postholm skisserer teoretiske analyser av kvalitativ data som følger, at «Teoriene forskeren har tilegnet seg, fungerer, sammen med forskerens erfaringer og opplevelser, som briller når han eller hun observerer, samler inn og analyserer datamaterialet» (Postholm 2010, 99). Her er teorien bærende i analysen av datamaterialet, samt spiller eventuelle funn tilbake på sentral teori, data og teori øver på hverandre.

Forskningsprosjektet er grunnet i prøvingen av historisk empati, i hovedsak den teoretiske modellen fremsatt av Sarah Brooks og Jason Endacott (Brooks & Endacott 2013). I behandlingen av empiri vil det også aktualiseres underteorier, deriblant Keith Barton og Linda Levstiks konsepter om *Perspective Recognition* og *Empathy as Caring* (Barton & Levstik 2004). Det undersøkes effektene av historieempatisk tilnærming i arbeidet med å forstå vitneskildringer, og hvordan disse kan virke som utgangspunkt for kognitive og affektive perspektiv innenfor en gitt historisk kontekst. Hvilke historieempatiske kvaliteter vitneskildringene bærer med seg vil være utslagsgivende jf. Brooks og Endacott - kildene må gi én innblikk i historiske aktørers logiske tankebaner, og former for affekt i situasjonen.<sup>76</sup> I en opplæringskontekst, må det vurderes mulige utvalg av kilder som kan være dugelige for slik praksis.

---

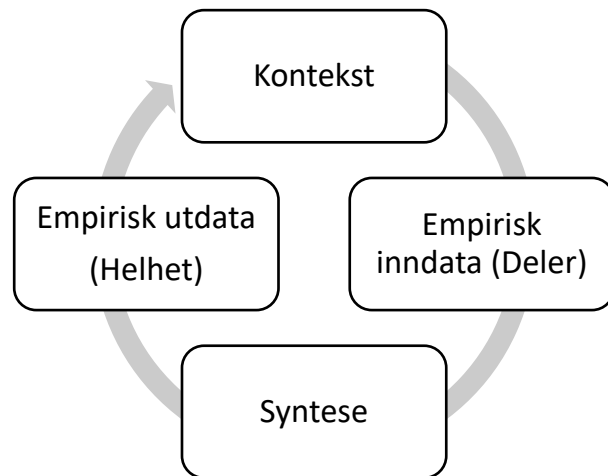
<sup>76</sup> Brooks & Endacott, *Promoting historical empathy* (2013), 50-52.

Rarely can students examine all the available evidence related to a particular historical situation or action, so choices must be made about the sources that will best promote historical empathy» (Brooks & Endacott 2013, 48).

Én faktor er elevens kapasitet. En annen er deres persepsjon; at elevene klarer å identifisere utvalget av historieempatiske elementer som åpenbares igjennom kildematerialet. Det tenkes at sistnevnte er en joker når det kommer til det å kunne lykkes med en historieempatisk utøvelse – en må kunne identifisere elementer i mulige perspektiv, og internalisere dem for en eventuell fremtidig bruk.

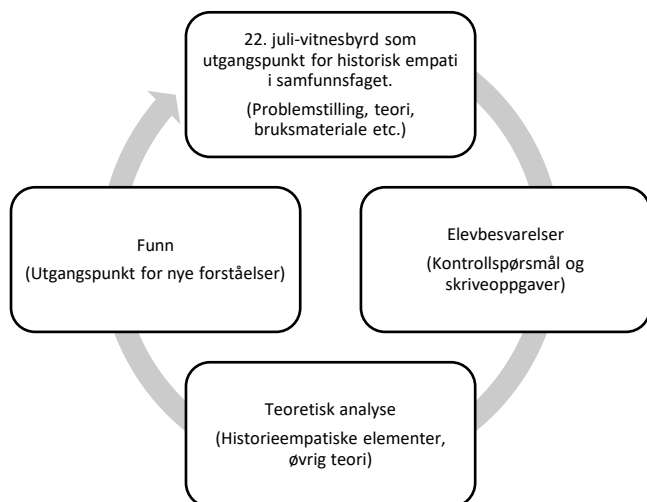
Den hermeneutiske sirkelen er en tilnæringsmodell. Her tar man utgangspunkt i en dialektikk mellom empiri og teori, hvor endt behandling er utgangspunkt for videre utprøving og forskning<sup>77</sup>.

Elevdeltakerne skal arbeide med kilder som blir utgangspunkt for ny, empirisk data. Dette analyseres i lys av teori og gir ny innsikt i den helhetlige konteksten som preger problemstillingen. Igjennom syntetiseringen av den empiriske dataen avdekkes funn som, satt opp imot kontekst, kan bidra til ny forståelse innenfor problemområdet.



Figur 3. Illustrasjon av hermeneutisk sirkel.

<sup>77</sup> Postholm, *Kvalitativ metode* (Oslo: Universitetsforlaget, 2010), 178.



Figur 4. Illustrasjon av hermeneutisk sirkel med oppgavens design. utførelsen av forskningsprosjektet.

Ved å tilføre elementer fra oppgaven inn i den hermeneutiske sirkelen, får man fremstillingen til venstre. Med utgangspunkt i 22. juli 2011 og historiske empati, legges grunnlaget for den videre undersøkelsen. Denne modellen skisserer det helhetlige forskningsdesignet og legger rammen for den videre

### 3.1.1.. Valg av bruksmateriale/kilder

For å kunne belyse problemstillingen er det tatt utgangspunkt i to kilder. Den ene er Tonje Brennans memoarer i boka *22. juli – og alle dagene etterpå* (Brenna 2021) og Erik Poppes film *Utøya 22. juli* (Poppe 2018).

Tekstutdraget fra Tonje Brennans bok omhandler hennes erindring og skildring av terrorangrepet på Utøya, hvor 69 mennesker mistet livet. Skildringene av sanseintrykk, hennes interne og eksterne kamp, kommer til uttrykk og gir leseren et innblikk i hvordan denne historiske hendelsen ble erfart av dem som var der. På vaskelappen finner vi en formålsbeskrivelse som gjelder narrativ og videreformidling av særlig Utøyaangrepet som noe vi må ta lærdom av.<sup>78</sup> Det fremmes en tydelig appell, at vi ikke må glemme det man måtte gjennomgå 22. Juli 2011.

Fokuset i teksten ligger på Brenna og hennes erfaringshorisont av seg selv og samfunnet før-, under- og etter terroren. Tekstutdraget dekker selve terrorangrepet på Utøya. Det er dette segmentet som er av undersøkelsens interesse. Memoarenes tiltenkte formål er didaktisk – «Fordi vi aldri må glemme hva terror, drap og frykt gjør med mennesker og et samfunn»

<sup>78</sup> Brenna, *22. juli* (Oslo: J. M. Stenersens Forlag, 2021), Vaskelapp. - «Ti år etter terrorangrepet, setter Tonje Brenna sammen bruddstykker av minner, hendelser og erfaringer til en historie som stadig må fortelles om igjen. Til barn som ikke var født i 2011. Til ungdom, som var barn den gangen, men ikke husker. Til voksne som vil vite mer. Fordi vi aldri må glemme hva terror, drap og frykt gjør med mennesker og et samfunn.»

(Brenna 2021, Vaskelapp). Det vurderes at sentrale kvaliteter i kilden ikke går tapt ved måten kilden forsøkes brukt, når innholdet ikke tas ut av sin kontekst. Innholdet i tekstutdraget<sup>79</sup> strekker seg fra når nyheten om eksplosjonen i Regjeringskvartalet når Utøya, til når Tonje Brenna selv blir hentet av øya etter at gjerningspersonen er blitt stoppet av politiets innsatsstyrke. Teksten preges av minner og personlig prosess, hvor Brenna selv forsøker å gi mening og funksjon til egne erfaringer. Slik er leseren også med på erindringsprosessen, noe som kan gi nye former for innsikt rundt traumatiske opplevelser.

Boka er valgt fordi den fremstår som en troverdig kilde som har et formål som ligger tett opp om området som skal undersøkes. Tonje Brenna ønsker å bygge forståelse for den historiske hendelsen. Hun ønsker å få leseren delaktig i arbeidet med å holde minnet om 22. juli 2011 levende for at man ikke skal måtte gjennomgå en liknende hendelse igjen. Hun henvender seg til ungdom og prøver å få dem til å forstå igjennom beskrivelser og skildringer som de kan kjenne seg igjen i. Samtidig er det vanskelig å fullt ut fatte hva hun og andre gjennomgikk. Som tidligere nevnt, fremhever Winter viktigheten av øyevitneskildringer i å bevare substansen av den erfarte fortiden, særlig når det gjelder erfaringer som det er vanskelig å forestille seg.<sup>80</sup> Slikt må meddeles fra vitnene og holdes i hevd igjennom kommunikasjon. At vi følger hendelsesforløpet fra Brennans perspektiv, gir innblikk i kognitive og affektive prosesser i øyeblikket. Dette er mulig nyttig sett i lys av Brooks og Endacotts skissering av historisk empati (Brooks & Endacott 2013).

Handlingen i filmen *Utøya 22. juli* er satt til terrorhendelsen på Utøya, hvor vi følger ungdommenes desperate flykt fra skuddene til gjerningsmannen. Filmregien, med den dynamiske kameraføringen, sterke bilder og det intense lyddesignet, gir seeren en effekt av å bli plassert midt i hendelsen. Med en lang, sammenhengende filmtakning, skapes en effekt av at publikum er til stede og følger de fiktive rollefigurene på deres flukt fra skuddene i sanntid.<sup>81</sup> Som filmobservatører, følger vi hovedkarakteren *Kaja* igjennom store deler av filmen. Hun står i et dilemma, mellom det å ta ansvar overfor medungdom og sin egen søster, og det å redde seg selv.

Spillefilmen bygger på vitnesbyrd fra Utøya-overlevende som basis for å skape en fiktivt men autentisk narrativ<sup>82</sup>. Noe av målet med filmen var jf. Poppe å skape affekt ovenfor de

---

<sup>79</sup> Ibid, 36-64.

<sup>80</sup> Winter, *War, Remembrance and the Uses of the Past* (2006), 71.

<sup>81</sup> Gjelsvik, *Vond men nødvendig* (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 202-204.

<sup>82</sup> Ibid, 206.

overlevende i et samfunn hvor man hadde begynt å bagatellisere offerrollen etter 22. juli: «Det er å forstå og emosjonelt kjenne på det bøker eller artikler frem til nå ikke har kunnet forklare godt nok. Det ligger potensiale for en større erkjennelse om man ser filmen» (Dimmen 2018). *Kajas* dragingen mot søsteren resulterer i at hun selv blir skutt ved slutten av filmen. Slik bærer filmen gjerne med seg et kunstnerisk og symbolsk preg av å også formidle *de glemte* historiene, etter dem som ikke er her i dag og kan gi sin versjon av hendelsen.

*Utøya: 22. juli* er valgt med formål på å finne en god audiovisuell kilde som skildrer erfaringer og opplevelser fra Utøya. Anne Gjelsvik (Gjelsvik 2020) forklarer noe om hvordan filmen påvirker oss som mottakere. Hun forklarer at «Filmmediet har egenskaper og kvaliteter som muliggjør unike opplevelser (...)» (Gjelsvik 2020, 209). Hennes skildring av filmens innhold, gir godt utgangspunkt for å forstå hva filmen kan tilføre våre forståelses- og erfaringshorisonter:

Den fanger pusten av redsel. Den viser oss hvor lett det var å falle i det bratte terrenget, hvor få gjemmesteder det var og hvor skitten man ble i søla (selv om det var våtere i virkeligheten). Det man sitter tilbake med er ikke først og fremst bilder på netthinnen eller lyder i øregangen, det er en omsluttende kroppslig opplevelse (Gjelsvik 2020, 210).

I en historieempatisk kontekst, kan gjerne det å «erfare» Utøyaangrepet sammen med Tonje Brenna, og Poppes rollefigurer, gi elevdeltakerne ny innsikt i hvordan terroren opplevdes, og med dette kunne forstå noe mer om hva som kan ha påvirket dømmekraft og handlingsrom i situasjonen. Brooks og Endacott (Brooks & Endacott 2013) advarer om mulige følger av det å engasjere igjennom bruk av traumatiske hendelser. Dette kan lede til former for emotiv empati fremfor perspektivtakning og historisk empati.<sup>83</sup> Dette er det motsatte av det som er ønskelig, både i lys av teori<sup>84</sup> og formålsgrøinger i læreplanen<sup>85</sup>.

Det vurderes at kildene har til hensikt å gi autentiske fremstillinger av Utøyaangrepet. Begge kildene tar for seg former for vitnesbyrd fra personer som var til stede under hendelsene.

---

<sup>83</sup> Brooks & Endacott, *Promoting historical empathy*, 46.

<sup>84</sup> Cook, *The Use and Abuse of Historical Reenactment*, 492.

<sup>85</sup> Utdanningsdirektoratet, Læreverket Kunnskapsløftet 2020. - Her tenkes det blant annet på det overordnede fokuset på handlingskompetanse i samfunnsfaget og i det øvrige læreplanverket.

Tonje Brenna er en førstehåndskilde, mens Erik Poppes film bygger på vitnebeskrivelser som utgangspunkt for sin fremstilling. Kildenes autentisitet står sentralt i vurderingen av dem som bruksmaterial, samt hvordan disse i teorien skal kunne virke som dugelige utgangspunkt for arbeidet med historieempati. For at elevene skal kunne utvikle en historisk empati må de presenteres for kunnskap som kan være med å kontekstualisere erfaring og fortidsbilder. Som vist til tidligere, påpeker blant annet Ketil Knutsen<sup>86</sup> viktigheten av å ta vare på individuelle erfaringer og de mange informasjonsdetaljene som vil gå tapt hvis minner fra øyenvitner ikke blir kommunisert og ivaretatt igjennom former for kommunikasjon. Når samtaleemnet involverer traumer, er det viktig å anerkjenne de fortellingene som nå kommer frem til overflaten. Samtidig er det viktig å huske på at disse kildene, særlig filmen, gjerne faller innenfor former for *reenactment* og annen affektiv historie. En skal ikke nødvendigvis skjermes fra det emotive, men slikt må ikke få overskygge den ønskede perspektivtakningen som er nødvendig for historieempatisk aktivitet.

Innenfor rammen av teori og metode virker de to kildene virke som gode utgangspunkt for elevene å utvikle forståelser for hvordan Utøya-angrepet kunne oppleves. Tonje Brennans beretning fortelles i perspektiv, og slik får man kognitive og affektive perspektiver formidlet direkte fra en førstehåndskilde. Erik Poppes spillefilm gir audiovisuelle fremstillinger av Utøya-angrepet, og det føles som at man er til stede sammen med ungdommene. Det audiovisuelle kan gi sterke inntrykk. Filmen har elementer i seg som gjør fortellingene en har hørt om Utøya mer «virkelige» og håndgripelige.

Kontekstualiseringen, forståelsen for strukturer og struktur/aktørforhold i kontekst, innebærer av elevene har kunnskaper til grunn som lar dem skape mening av handlingen i tekstutdraget og i spillefilmen. I hvilken grad kildene legger opp til dette vil være utslagsgivende på hvordan elevene ser og forstår perspektivene. Slik er det nødvendig å finne måter å få fremhevet hvordan deltakerne oppfatter kildene og den historiske konteksten, og dette innenfor et historiebevissthetsperspektiv.

### 3.2.. Datainnsamling

Datainnsamlingen søker å avdekke to områder hos elevdeltakerne som ønsker å være med på prosjektet. I likhet med Brooks og Endacotts forslag til oppleggsdesign (Brooks & Endacott

---

<sup>86</sup> Knutsen, *Strategical silence* (2015b).

2013, 46-55), vil man stille elevene spørsmål som fremhever deres innsikt i emner og tematikker, noe som er essensielt for å kunne vurdere deres historieempatiske egenskaper. I tillegg kan det være av interesse å undersøke hvorvidt kildene kan gi ulikt utgangspunkt for anvendelse, for å prøve historisk empati som ferdighet og ikke bare prosess. Derfor vil det aktualiseres en serie med kontrollspørsmål knyttet til hver kilde, og elevdeltakerne vil bli bedt om å produsere egne vitneforklaringer som tar utgangspunkt i kildematerialet.

Deltakergruppen består av fem 10. klassinger, som alle har en kjennskap til 22. juli 2011 fra før igjennom skoleopplæringen. Med utgangspunkt i alder og hvor disse befinner seg i skoleløpet, kan det tenkes at medlemmer i denne gruppen kan være mer modne og i større grad vil være i stand til å engasjeres i metakognitive prosesser. I teorien vil dette også gjøre det mulig å aktualisere formålsgjøringen i læreplanen mer som tiltenkt. Deltakerne utstyres med deltakerkoder. Disse skal brukes som identifikasjon i arbeidet med besvarelsene.

Gruppen utstyres med følgende koder:

1. d10a9
2. d10b8
3. d10c7
4. d10d6
5. d10e5

Grunnet emnet og temaet, og den innsikten det gjerne forsøkes å skape på bakgrunn av den historieempatiske tilnærmingen, med utgangspunkt i de to tilfellene av Utøya-media, ble det tidlig vurdert som hensiktsmessig å anvende kildene i arbeid med elever 15 år og oppover. Dette kan særlig knyttes til filmen, som er forbeholdt en aldersgrense på 15 år. Her er det med andre ord snakk om elever som nærmer seg endt opplæring i samfunnsfaget. Et annet aspekt er elementene av vold og drap, som ikke nødvendigvis er gode utgangspunkt for mulig yngre grupper. Med utgangspunkt i *vanskelige/utfordrende kunnskaper* er det blitt undersøkt hvordan et slikt innhold kan forsvares i lys av formålsgjøringer i samfunnsfaget. At de tidligere behandlede læreplanene i samfunnsfag og historie etterspør en historisk empati, er en videre pådriver for dette. Et annet aspekt er kildenes egne formålsgjøringer, at de har som formål å skulle fordype mottakeren i emne og tema gjennom sin behandling av 22. juli-terroren. Slik må disse kildene tas i bruk ansvarlig. Det kreves grader av et historiebevisst metaperspektiv for å kunne gjennomføre historieempatiske øvelser. Som eldre elever, kan det

tenkes at deltakergruppen jevnt over besitter mer utviklede evner til å gjennomføre metakognitive øvelser enn en mulig yngre elevgruppe. Dette vil forhåpentligvis kunne lede til datasett som vitner mere om de ulike kvalitetene i de utvalgte kildene. Slik søkes det å stabilisere forholdet mellom input og output i den historieempatiske seansen.

### **3.2.1.. Organisering**

I analysen av delemperien, vil deltakerne omtales etter sin plass i listerekkefølgen med utgangspunkt i bokstaver i det latinske alfabetet som også er å finne i deres deltakerkoder (A – E). Hver besvarelse er todelt. Disse vil bestå av en innledende del hvor deltakerne blir bedt å ta stilling til noen kontrollspørsmål som aktiviserer dem i henhold til tema og emneinnholdet i bruksmaterialet, og en avsluttende besvarelse hvor deltakerne skal forsøke å aktualisere mulig ny innsikt i retning av en aktiv, historisk empati.

Behovet for å starte med kontrollspørsmål kan kokes ned til to hovedpunkter. For det første, vil refleksjonsspørsmålene kunne lede til at deltakerne får vist i hvilken grad de har oppfattet og tatt med seg elementer og innhold fra møtene med kildene. Dette kan bidra i behandlingsprosessen, hvor man gjerne får mulighet til å forklare eventuelle og ulike kvaliteter i deltakernes besvarelser. For det andre, kan arbeidet med disse refleksjonsspørsmålene være med på å støtte deltakerne i deres eget arbeid med å bearbeide inntrykkene fra teksten og filmen, før disse skal produsere egne tekster inspirert av kildene. Slik kan deltakernes svar på disse refleksjonsspørsmålene også kunne fungere som en tankeramme for selve tekstproduksjonsprosessen.

Wolcott (1982) sitert i Postholm (Postholm 2010, 100) beskriver hvordan teorien blir en støtte i forskningsmaterialet, når man vet hva man ser etter og at fokuset avgrenses. Ved datainnsamling i former for klasseromskontekster, skriver Postholm at en teoretisk analyse kan bidra til at læreren som forsker kan få en ny avstand til studieobjektene og se situasjonene i nytt lys:

Ved systematisk bruk av teori vil en lærer som forsker kunne oppdage og analysere data. Bruk av teori vil på den måten hjelpe alle kvalitative forskere som undersøker kjente farvann, til å distansere seg og dermed betrakte og analysere de ulike handlingsprosessene som utspiller seg (Postholm 2010, 100).



Ved å samle inn data gjennom skriftlige besvarelser, tenkes det at det vil være mulig å skape en viss distanse mellom meg som lærer og den empiriske dataen, samt at man får en ønsket innsikt<sup>87</sup>. Valget faller også på mulige komplikasjoner som kan knyttes til et intervju av elevene i denne sammenheng, da mulige oppfølgingsspørsmål og mulig farging av den empiriske dataen i innsamlingsfasen. Å velge en skriftlig tilnærming til datainnsamlingen ble besluttet ut av hensyn til objektivitet. Det er ikke ønskelig at elevdeltakerne påvirkes av meg når disse skal gi sine besvarelser knyttet til bruksmaterialet og historisk empati – det er hvordan disse «naturlig» møter slike kilder som er av oppgaven interesse. Det er elevenes erfaringer med kildene, og hvordan dette kan lede til historisk empati, som er i fokus. Den siste besvarelsen i hvert oppgavesett, er en langsvarsoppgave hvor deltakerne skal forsøke å anvende de ulike perspektivelementene ervervet gjennom arbeidet med den enkelte kilden. Disse besvarelsene skal sees i sammenheng med funnene gjort hos den enkelte elevdeltaker.

*22. juli – og alle dagene etterpå (2021)*<sup>88</sup>

Før deltakerne skal lese teksten, får de en innføring i bruksmaterialet. Her brukes bokens vaskelapp innledningsvis som utgangspunkt for å gjøre dem bevisste tekstinholdet og forfatter Tonje Brenna. Målet er å forberede gruppen på det som vil bli kommunisert igjennom tekstutdraget. Et første segment<sup>89</sup> vil bli gjennomgått i plenum ved høytlesning, hvor deltakerne følger teksten fra egne utleverte eksemplarer. Siden skal deltakerne lese resten av teksten på egenhånd, individuelt. Etter at deltakergruppen har lest ferdig, skal disse besvare syv punkter som retter seg mot teksten, tekstens innhold og historiskempatiske elementer:

1. *Fortell kort hva du har lest.*
2. *Beskriv og gjenfortell noe av hendelsesforløpet i teksten.*
3. *Er fortellingen pålitelig? Forklar hvorfor eller hvorfor ikke.*
4. *Hvordan erfarte fortelleren terrorhendelsen? Hva tenkte og følte hun?*
5. *Hvordan påvirket situasjonen Tonjes valg og handlinger?*

---

<sup>87</sup> Postholm, *Kvalitativ metode* (Oslo: Universitetsforlaget, 2010), 71. – «(...) Etter min mening kan man innestå for dette synet og forske innenfor et slikt ståsted selv om man benytter spørreark som hjelpemiddel for å innhente nyttig informasjon. All informasjon som samles inn, gir forskeren hjelp til å forstå forskningsstedet fra forskningsdeltakernes perspektiv.»

<sup>88</sup> Brenna, *22. juli – og alle dagene etterpå* (2021), 36-64.

<sup>89</sup> *Ibid*, 36-46.

6. *Er det ting vi vet om situasjonen i dag som leirdeltakerne på Utøya ikke kunne ha visst? (Hvordan kan dette ha påvirket valg og handling?).*
7. *Skriv en beretning inspirert av det du har lest, hvor «du» forteller om noe av det du erfarte på Utøya denne dagen.*

*Utøya 22. juli (2018)*<sup>90</sup>

Innledningsvis vil deltakerne gjøres bevisst filmens opphav. De vil informeres om hvordan den bygger på sanne fortellinger – at vi derfor kan omtale mye av innholdet som autentisk, men at handlingen til syvende og sist er fiksjon. Slik må man se rollefigurene i filmen som fremstillinger som virker som representere for Utøyaofrene. Hovedkarakteren *Kaja* er ikke en faktisk fortidsaktør, men en konstruert fremstilling basert på flere skildringer. Slik skiller filmen seg fra Tonje Brennass tekstutdrag. Etter å ha sett filmen skal deltakergruppen besvare seks punkter som retter seg mot filmens innhold og det historieempatiske.

1. *Beskriv kort hva du har sett.*
2. *Beskriv og gjenfortell noe av hendelsesforløpet i filmen.*
3. *Var det ting ved filmen som gjorde særlig inntrykk på deg?*
4. *Hvordan kan filmen hjelpe oss å forstå mere om hvordan det må ha vært å være på Utøya under terrorangrepet?*
5. *Hvordan tenker du tanker om og forståelse av terror har endret seg i Norge etter 22. juli-terroren?*
6. *Du er **Kaja**. Ta utgangspunkt i en scene/sekvens fra filmen hvor hun må ta et vanskelig valg. Hva går igjennom hodet hennes?*

Norsk Senter for forskningsdata (NSD) vurderer at tilnærmingen, slik denne er gjengitt her, tilfredsstillende personvernlovgivningen for prosjektdeltakere under 16 år.<sup>91</sup> Fullmakter ligger hos foresatte, som kan velge å få eleven fjernet fra forskningsprosjektet underveis, eller i perioden frem mot endelig ferdigstilling.

---

<sup>90</sup> Poppe, *Utøya: 22. juli (2018)*.

<sup>91</sup> Vedlegg 6.

### 3.3.. Databehandling

Ved å aktualisere et hermeneutisk design er målet å finne ut hva den helhetlige empirien kan si om det undersøkte området. Gjennom en analyse basert på den teoretiske rammen skal empiri prøves i lys av teori, og teori i lys av empiri. For å hente det tilbake til forgrunnen, er problemstillingen bak forskningsprosjektet som følger:

*I hvilken grad evner ungdomsskoleelever å anvende en historisk empati i sine tilnærminger til, og bearbeidelser av, kilder som omhandler ofrene for Utøya-angrepet?*

#### 3.3.1.. Teoretisk analyse

Databehandlingen vil ha utgangspunkt i en analysemodell konstruert på Barton og Levstiks fem kategorier innenfor *perspective recognition*.<sup>92</sup> I behandlingen aktualiseres denne teorien innenfor Brooks og Endacotts skissering av historisk empati og komponentene som inngår i denne<sup>93</sup>, og det vil undersøkes hvorvidt deltakerne oppfatter affektive perspektiver hos fortidsaktørene. I hvilken grad elevdeltakerne besitter kunnskaper og forståelser innenfor de tre områdene 1) historisk kontekstualisering, 2) kognitiv perspektivtakning og 3) affektiv perspektivtakning, og klarer å behandle disse på tvers av hverandre, vil vise enkelte kvaliteter i hvordan de klarer å se seg aktørperspektivene i kontekst. Utenom dette, skal Barton & Levstiks teorier rundt *Empathy as Caring*<sup>94</sup> brukes for å undersøke hvorvidt deltakerne samhandler med kildene emotivt.

Hvordan aktørroller blir fremstilt og kommunisert i kildene, blir avgjørende for den didaktiske prosessen. Minne- og minnebruksteori vektlegger hvordan erfaringer må fremstilles og kommuniseres i minnekulturer.<sup>95</sup> Slik formidling fremmer medieringsprosessene som kreves for at man skal kunne bygge forhold til det en selv ikke har erfart eller kan dra kjensel på. Slik medieringen er nødvendig for å sikre autentisitet, ved at man blir introdusert for detaljer om fortiden. De utvalgte kildene innehar ulike kvaliteter som vil kunne fungere som utgangspunkt for dette.

---

<sup>92</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 210-221.

<sup>93</sup> Brooks & Endacott, *Promoting historical empathy* (2013), 44.

<sup>94</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 229-240.

<sup>95</sup> Dessingué & Knutsen, *Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet* (2020), 26-28; Jensen, *Fortidsbrug og erindringsspor* (2014), 18-19.

### 3.3.2.. Triangulering og komparativ analyse av funn

Trianguleringsprinsippet står sterkt i den metodiske tilnærmingen rundt syntetiseringsarbeidet. Meningsskapingen som skal finne sted rundt det enkelte empiriske datasettet, skjer innledningsvis i lys av teorien. Videre settes funn gjort oppimot hverandre i et komparativt miljø. Her skal det undersøkes hvorvidt det er mønstre som preger funnene på tvers, og hva dette kan fortelle om konteksten forskningsprosjektet er grunnet i. I lys av den hermeneutiske sirkelen knyttes dette til arbeidet med syntese – det å skissere mønstre i, og definere en helhet utav empirien. Figurene under viser tabeller brukt for å få oversikt over deltakernes besvarelser innenfor de enkelte elementene av *Perspective Recognition* og *Empathy as Caring* (se tabellene under).

#### *Perspective Recognition* – Perspektiv i historisk kontekst

	<i>Sense of «Otherness»</i>	<i>Shared Normalcy</i>	<i>Historical Contextualiz ation</i>	<i>Multiplicity of Historical Perspectives</i>	<i>Contextualiz ation of the Present</i>
<i>Kilde</i>	...	...	...	...	...

Tabell 1. Eksempel på tabell – *Perspective Recognition*.

#### *Empathy as Caring* – Å føle for historien og historiske aktører

	<i>About</i>	<i>That</i>	<i>For</i>	<i>To</i>
<i>Kilde</i>	...	...	...	...

Tabell 2. Eksempel på tabell – *Empathy as Caring*.

### 3.1.3.. Oppsummert

Begge kildene, Brennans memoarer og filmens handlingsnarrativ, er utrykte eksempler på erfaring og minner. Deres formålsgjøring, at man skal introduseres for og utsettes for slike fortellinger for å bedre kunne forstå hvordan hendelsen påvirket dem i tiden, samstemmer godt med forståelser som ligger til grunn for fagplanen i samfunnsfag og søkelyset den har på 22. juli-tematikken. Vi må utvikle forståelser for hva mennesker i samfunnet bærer med seg.

For at tekst og film skal være dugelige kilder til historisk empati, må de kommunisere nødvendig informasjon. Slikt kan være kunnskaps- og perspektivelementer som gir utgangspunkt for det historieempatiske.

Hva som skal kommuniseres i kildene, må legges seg på linje med de enkelte komponentene i Brooks & Endacotts teori, med støtte i de andre teoriene. Tidligere forskning har fremsatt nødvendigheten av forhåndskunnskaper for å kunne kontekstualisere perspektiv historisk. Som beskrevet ovenfor, er formålet med eventuelle kontrollspørsmål og skriveoppgaver å avdekke i hvilken grad deltakerne har registrert perspektivelementer i materialet og er i stand til å bruke disse i møte med fortidsaktører.

## DEL 2: Resultater

### 4.0.. Gjennomgang av besvarelser

I dette kapitlet vil empiri gjennomgås for å vise hvorvidt den enkelte deltakeren viser elementer av *Perspective Recognition* som *Historical Perspective Taking*, i hvilken grad deltakeren virker å oppfatte affektive perspektiv, og hvordan deltakeren forholder seg til innholdet innenfor en ramme av *Empathy as Caring*. Denne dataen vil siden aktualiseres i drøftingsdelen, som utgangspunkt for å kunne si noe om deltakerens historiske empati (Brooks & Endacott 2013).

#### 4.1.. A (d10a9)

**A** viser mindre grad av samhandling med filmen enn med tekstutdraget når det kommer til det historieempatiske, men virker å fatte lik grad av emotiv empati ovenfor begge kildene. Deltakeren beskriver i sin besvarelse av oppgave 2 (2.2) knyttet til filmen, at hen synes det er vanskelig å forstå seg på *Kaja* og hennes indre sjeleliv. Slike forskjeller i det historieempatiske strekker seg inn i skriveoppgavene. Her finner **A** det vanskelig å skildre perspektivet til *Kaja*, noe som skiller seg mer fra den mer frittstående oppgaven knyttet til tekstutdraget, hvor de skulle la seg inspirere av inntrykk fra Tonje Brennass skildringer.

### 4.1.1.. *Perspective recognition*

#### *Perspective Recognition* – Kognitive perspektiv i historisk kontekst

	<i>Sense of «Otherness»</i>	<i>Shared Normalcy</i>	<i>Historical Contextualization</i>	<i>Multiplicity of Historical Perspectives</i>	<i>Contextualization of the Present</i>
22. juli – og alle dagene etterpå (Brenna 2021) ): Etter deltakerens besvarelser.	<b>Oppgave 1:</b> «(...) får deg til å se hendelsen fra en litt mer personlig side, det er lettere å sette seg inn i situasjonen.»	<b>Oppgave 4:</b> «(...) så ungdommene på leiren var nok ganske naive med tanke på at de følte seg veldig trygge og ikke følte seg i fare.»	<b>Oppgave 1:</b> «(...) skrevet av Tonje Brenna som på den tiden var leder på øya og var der dagen handlingene skjedde.» <b>Oppgave 5:</b> «(...) hun tok en del riktige valg med tanke på at hun sitter og kan fortelle historien i dag og at hun ikke døde (...)»	<b>Oppgave 3:</b> «Det finnes jo mange forskjellige varianter for ingen gjorde det samme (...)» <b>Oppgave 6:</b> «(...) de trodde nok alle at det var mer enn én gjerningsmann.»	
Utøya 22. juli (Poppe 2018): Etter deltakerens besvarelser.	<b>Oppgave 3:</b> «Reaksjonene og redselen er vanskelig å sette seg inn i.» <b>Oppgave 4:</b> «(...) man forstår mer og klarer til en viss grad og sette seg mere inn i hvordan det må ha verd og være der den dagen».	<b>Oppgave 5:</b> «Jeg vil si at før angrepene, og kanskje litt mens angrepene pågikk, var Norge naive.»  «Fortsatt var vi naive og var ikke klare for [nye terroranslag] (...)»	<b>Oppgave 1:</b> «(...) brutal og ærlig film som viser det meste av hendelsene (...)»  <b>Oppgave 5:</b> «Vi trodde at noe sånt aldri kunne skje oss.»	<b>Oppgave 1:</b> «Samler flere personers erfaringer (...) og satt det sammen til en film (...)»  <b>Oppgave 5:</b> «Vi trodde sånt aldri kunne skje oss.»	<b>Oppgave 5:</b> «Jeg tror Norge har fått øynene mer opp og forstår at selv ikke et av verdens beste land alltid er trygt og best.»  «(...) Phillip Manshaus (...)»

Tabell 3. A – *Perspective recognition*.

#### 1. *Sense of “Otherness”*

**A** anerkjenner at det er en avstand mellom seg selv og aktørene på Utøya, særlig når det kommer til situasjonsforståelser. At man må få detaljer fortalt, igjennom tekst eller film, er nødvendig for at man skal kunne forstå hvordan man hadde det. **A** erfarte avstanden til ofrene lengre i filmen enn i teksten, når det ble vanskeligere å forstå hvorfor rollefigurene opptrådte slik de gjorde. Likevel gav filmen hen mer innsikt i hva de gikk igjennom. Deltakeren føler seg godt kjent med 22. juli-media fra før, men føler at vitnesbyrdet til Tonje Brenna gir en ny

innsikt. Dette forteller noe om det erfarne innholdet i teksten, at det er elementer i den som **A** mener hen ikke har blitt introdusert for tidligere.

Jeg vil beskrive boken som en interessant bok som får deg til å se hendelsen fra en litt mer personlig side, det er lettere å sette seg inn i situasjonen. Jeg har sett det meste av filmer og serier, men ikke fått det forklart som dette før (VEDLEGG 1, 1.2).

## 2. *Shared Normalcy*

Selv om deltaker **A** virker til å forstå at det er flere fortellinger fra Utøya, virker det til at hen leser Utøya-ofrene som en kollektiv enhet, hvor alle har de samme tankene og følelsene. Hen tenker de alle var naive, og ergrer seg nærmest over at de ikke forstod at det kun var en gjerningsperson. **A** mener naiviteten som hen leser ut av aktørene er noe som strekker seg frem til i dag, at man nå også, i tross av hva vi vet fra Utøya, enda ikke har lært noe fra angrepene 22. juli 2011.

(...) hun er ikke den første som sier at hun trodde det var kinaputter eller fyrverkeri, så ungdommene på leiren var nok ganske naive med tanke på at de følte seg veldig trygge og ikke følte seg i fare (...) (VEDLEGG 1, 1.4).

Hovedtingen som hadde påvirket mest er jeg sikker på at er at han var alene om det; de trodde nok alle at det var mer enn en gjerningsmann. Da kunne de lettere ha beveget seg rundt uten å tenke på at de kunne møte på noen andre, de kunne bare ha gått etter lydene på skuddene og ikke følt seg like sårbare [...] (VEDLEGG 1, 1.6).

## 3. *Historical Contextualization*

Når det gjelder hvordan deltakeren forstår seg på spørsmålet om kildens pålitelighet, besitter **A** et mindre kritisk blikk. Kontekstualiseringen mellom fremstillingene og fortidshendelsen, fører med seg en forutinntatt forståelse av situasjonen – det er plausibelt, og kan dermed også være korrekt. Dette kommer tydelig frem i besvarelsen som gjelder tekstutdraget, men kan leses ut ifra de innledende kontrollspørsmålene som knyttes til filmen. I tilfellet Brennass fremstilling, preges **As** idømmelse av forfatterens etos, og hvordan fortellingen samstemmer med andre referanser og overhengende narrativ om det som hendte på Utøya.



(...) måten hun forklarer og sier ting på får meg til å stole på at det hun sier er sant, så jeg synes det er en pålitelig kilde. Det finnes jo mange forskjellige varianter, for ingen gjorde det samme (...) og har nok forskjellige fortellinger enn boken (VEDLEGG 1, 1.3).

#### *4. Multiplicity of Historical Perspectives*

At det skal eksistere et mangfold av perspektiver, knytter **A** til hvordan det var flere på Utøya, og at disse gjorde ulike ting under angrepet som gir ulike utgangspunkt for fortellinger. Dette legger også grunnforståelsen for filmens narrativ, hvor flere fortellinger virket som utgangspunkt for det fiktive narrative i filmen.

Vi har vært vitne til en brutal og ærlig film som viser det meste av hendelsene og samler flere personers erfaringer og deres rute, eller ting som skjedde med dem, og satt det sammen til en film som viser godt hvordan det var for mange på Utøya 22. juli 2011 (VEDLEGG 1, 2.1).

#### *5. Contextualization of the Present*

Ved spørsmål om hva vi sitter igjen med etter 22. juli-terroren, og mulig lærdom vi kan trekke fra hendelsen, er **A** opptatt av hvordan man i Norge var naive for så å problematisere hvordan vi ikke nødvendigvis har kommet mye lengre i styrkingen av egen beredskap i dag.

Jeg tror Norge har fått øynene mer opp og forstår at selv et av verdens beste land ikke alltid er trygt og best. (...) Vi trodde at noe sånt aldri kunne skje oss. Det var stille lenge og Norge har kommet sterkere ut av saken, men selv i 2019 var det en terroraksjon fra en høyreekstrem, Phillip Manshaus. Det kom også nesten like sjokkerende på (VEDLEGG 1, 2.5).

### **4.1.2.. Oppfattede affektive perspektiv**

Affektive perspektiv som løftes frem av **A** er følelser som kan tenkes naturlige i situasjonen. At man var usikker og at man var redd virker å være de aspektene som kommer tydeligst frem her. Andre aspekt, slik som sorg og fortvilelse knyttet til det å gjerne se venner og bekjente dø, kommer ikke frem. De affektive perspektivene lite dynamiske.

#### 4.1.3.. *Empathy as Caring*

##### *Empathy as Caring – Å føle for historien og historiske aktører*

	<i>About</i>	<i>That</i>	<i>For</i>	<i>To</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>		<b>Oppgave 2:</b> «Jeg har sett det meste av filmer og serier, men ikke fått det forklart som dette før.»	<b>Oppgave 4:</b> «(...) hun forklarer i detalj hvordan en person døde sakte med sikkert etter et skudd i øyet.»	
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>	<b>Oppgave 5:</b> «Det var stille lenge og Norge har kommet sterkere ut av saken, men selv i 2019 var det en terroraksjon fra en høyreekstrem, Philip Manshaus. Det kom også nesten like sjokkerende på.»	<b>Oppgave 3:</b> «Det var ekkelt å se menneskene som var døde og skutt.» «Det var nok uansett de døde menneskene som var ekklest å se.»	<b>Oppgave 3:</b> «Han lille gutten som ble drept var også påvirkende.»	

Tabell 4. A – *Empathy as Caring*.

**A** viser ikke mye emotivitet i sine besvarelser, hvert fall ikke noen sterk emotivitet. Det kommer frem at hen er noe oppdatert innenfor emnet terrorisme, og har sterke formeninger om Norges terrorberedskap, og viser å besitte en emotiv empati i retning av *Caring About*-kategorien. Også virker **A** interessert i emnet 22. juli 2011, og derfor også hendelsene på Utøya. Ikke minst vitner **As** besvarelser om at hen besitter en viss emotiv empati overfor Utøyaofrene og hva de gikk igjennom. Det er tydelige elementer her, men ingen av den er særlig dominerende i det helhetlige bildet av **As** profil.

#### 4.2.. B (d10b8)

**B** har en tilnærming til kildene som er mer emotiv. Hen er også veldig opptatt av det affektive hos aktørene, særlig hos Tonje Brenna. **B** virker å ha sterke meninger om terrorproblematikk, spesielt med fokus på stigmatisering av minoriteter og fremmedkulturer.

#### 4.2.1.. *Perspective recognition*

##### *Perspective Recognition* – Kognitive perspektiv i historisk kontekst

	<i>Sense of «Otherness»</i>	<i>Shared Normalcy</i>	<i>Historical Contextualization</i>	<i>Multiplicity of Historical Perspectives</i>	<i>Contextualization of the Present</i>
22. juli – og alle dagene etterpå (Brenna 2021): Etter deltakerens besvarelser.	<b>Oppgave 6:</b> «Selvfølgelig er det mye forskjellig vi vet i dag som de som var på Utøya under angrepet ikke visste.»	<b>Oppgave 6:</b> «Dette var en terrorhendelse som var rettet mot AUF. Dette hadde Tonje og de andre deltakerne på øya ingen aning om under angrepet.»		<b>Oppgave 5:</b> «(...) at hun var stresset. Jeg tror de aller fleste ville blitt stresset.»	
Utøya 22. juli (Poppe 2018): Etter deltakerens besvarelser.	<b>Oppgave 4:</b> «Det å se en film og følge ulike personer i filmen gjør at folk får et større inntrykk av hvordan det faktisk var å være på øya (...)»	<b>Oppgave 2:</b> «De følte seg trygge på øya. Helt til de plutselig fikk vite at det var noen som skjød på øya.»		<b>Oppgave 4:</b> «(...) å følge ulike personer i filmen gjør at folk får et større inntrykk av hvordan det faktisk var å være på øya (...)»	<b>Oppgave 5:</b> «Jeg tror synet på terrorisme har endret seg veldig etter 22. juli.»  «(...) åpnet Norge øynene og skjønte at det ikke bare var utlendinger som kunne utføre terror.»

Tabell 5. B – *Perspective recognition*.

#### 1. *Sense of “Otherness”*

**B** erkjenner hvordan det er elementer fra leirdeltakernes perspektiver som skiller seg klart ut fra nåtidens forståelser. Vi vet ting som disse ikke kunne vite om situasjonen, samt at disse erfarte ting vi ikke like lett kan forstå. Derfor er det viktig at vi deler beretninger om 22. juli 2011 og Utøya.

## 2. *Shared Normalcy*

Kognitiv perspektivtakning knyttes til usikkerheten i situasjonen. Årsaksforhold løftes frem av **B** som det store spørsmålstegnet, at det ikke var lett for dem å kontekstualisere i situasjonen og at dette bidro til fortolkninger som kunne virke handlingshemmende.

F.eks. var mange usikre på hvor mange det var som skjød, hvor de var til enhver tid, hvorfor de angrep øya, osv. Tonje var usikker på om Norge var blitt okkupert. Dette vet vi nå at ikke stemte (VEDLEGG 2, 1.6).

I sammenheng med en *Shared Normalcy* virker det til at **B** forstår at de ikke hadde andre muligheter til å forstå situasjonen de befant seg i, og her er det snakk om rammer for meningsskaping i kontekst.

## 3. *Historical Contextualization*

Det forekommer lite kontekstualisering i besvarelsene, og det er derfor ikke lett å trekke noen konklusjon her. Kontekstualisering skjer i interkontekstuell, igjennom de historiske strukturene som blir indirekte behandlet i teksten.

## 4. *Multiplicity of Historical Perspectives*

**B** mener at det å følge Utøyaangrepet fra tredjeperson, at man kan se og oppleve flere ting på en gang, hjelper oss å fatte flere perspektiv. Dette er blant annet ved at man binder seg til flere av rollefigurene. Slik ser man en større helhet. De tenker forskjellig, tar ulike valg og agerer ut ifra hvordan de oppfatter situasjonen: «(...) du får mer detaljer og binder deg gjerne litt til ulike roller i filmen» (VEDLEGG 2, 2.4).

## 5. *Contextualization of the Present*

Nåtidskontekstualiseringen knyttes til hvordan **B** mener at vi i ettertid har lært mer om hva terror kan være. Det er ikke bare «utlendinger» som kan utføre terror i Norge, og at dette er bra for vår virkelighetsorientering. At det ikke var noen i Al-Qaida, men en hvit nordmann mener **B** har ført til at vi har utviklet en bedre «kultur»: «Jeg tror det var bra for Norge og den norske kulturen vår» (VEDLEGG 2, 2.5).

#### 4.2.2.. Oppfattede affektive perspektiv

**B** legger vekt på hvor stressende situasjonen må ha vært, at dette må ha påvirket bl.a. Tonje Brennans handlinger og klarhet i situasjonen. At Brenna var en av lederne i AUF og gjerne følte at hun hadde et ansvar, mener **B** må ha påvirket de valgene hun tok. Hun holdt fatningen. Usikkerhet på grunn av den uoversiktlige situasjonen er noe **B** henter ut ifra Kaja som hovedperson i filmen: «Vi så alt hun gjorde og alle valgene hun tok» (VEDLEGG 2, 2.2).

#### 4.2.3.. Empathy as Caring

##### *Empathy as Caring – Å føle for historien og historiske aktører*

	<i>About</i>	<i>That</i>	<i>For</i>	<i>To</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>		<b>Oppgave 2:</b> «(...) følelse av hvordan det var å være på Utøya 22. juli.»	<b>Oppgave 4:</b> «Hun følte gjerne på litt ansvar siden hun var leder på leiren.» <b>Oppgave 5:</b> «(...) hun var stresset»	
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>	<b>Oppgave 5:</b> «(...) Synet på terrorisme har endret seg veldig etter hendelsen 22. juli. »	<b>Oppgave 3:</b> Emotiv, moralsk respons knyttet til hvorfor unge måtte dø, og hvordan dette påvirket menneskene rundt.  <b>Oppgave 5:</b> Nasjonalistisk terror, virket mot fremmedfrykt.	<b>Oppgave 3:</b> Moren til jenta som dør i Kajas armer. «(...) Kaja lå og prøvde å trøste den lille jenta som var blitt skutt.»  «(...) når Kaja møter den lille gutten Tobias igjen, død (...)»	<b>Oppgave 5:</b> «Dette ville ha ført til mer rasisme mot folk fra land som f.eks. Afghanistan eller Islam.» «Bedre kultur».

Tabell 6. B – Empathy as Caring.

**B** har en emotiv empati som retter seg mot et slags urettferdighetsprinsipp. Hen er veldig opptatt av stigmatisering, særlig av nasjonale minoriteter, i kontekst av fremmedfrykt og rasisme. Dette kan sees i sammenheng med bilder og forestillinger av terror som kanskje har fått mye plass i våre bevisstheter. Som en paraply, er dette en kontekst **B** ser Utøya-angrepet i sammenheng med. At ungdom og unge måtte dø, særlig slik dette blir fremstilt i filmen, preger **B** mye. Hen føler for flere rollefigurer i filmen, bl.a. moren til jenta som ble skutt i ryggen og siden døde. Når det gjelder Brenna, føler **B** litt for hennes situasjon som

ansvarsperson. At man i Norge fikk et terrorangrep som ble utført av en representant fra ytre-høyre, mener **B** har ført til nye perspektiver på terror.

#### 4.3.. C (d10c7)

**C** får mindre ut av kildene. Hen får ikke overblikk over kontekst, og viser i mindre grad at hen har oversikt. Hen klarer å ta til seg elementer som blir tydelig skildret, dette gjelder både hos Brenna og i filmen. Det virker å være en overvekt mot filmen, hvor hen får med seg forskjellige følelser og dilemmaer.

#### 4.3.1.. *Perspective recognition*

##### *Perspective Recognition* – Kognitive perspektiv i historisk kontekst

	<i>Sense of «Otherness»</i>	<i>Shared Normalcy</i>	<i>Historical Contextualization</i>	<i>Multiplicity of Historical Perspectives</i>	<i>Contextualization of the Present</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>	<b>Oppgave 6:</b> «De visste ikke om alle politimenn skøyt eller om det bare var [Breivik].»				
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>	<b>Oppgave 4:</b> «Vi vet jo ikke hvordan det var med mindre noe forteller oss det, eller at vi ser det.»	<b>Oppgave 5:</b> «(...) trodde det var noen fra islamsk terror som hadde sluppet en bombe. Eller at det var krig i Norge.»		<b>Oppgave 4:</b> «Det å se de forskjellige personene, og hvordan alle reagerte forskjellig, har fått mer inntrykk på meg.»	<b>Oppgave 5:</b> «Nå tror jeg at hvis dette skjer igjen, er nok mange også reddet for at det er en norsk mann eller dame som gjør dette (...)»

Tabell 7. C – *Perspective recognition*.

#### 1. *Sense of “Otherness”*

**C** beskriver hvordan vi har en annen oversikt nå, enn hva man hadde på Utøya. Det eneste hen løfter frem er forholdet til politiet, og usikkerheten knyttet til politimenn som en gruppe i situasjonen. **C** er veldig opptatt av at man ikke kan forstå uten at vi blir fortalt det, eller at man får erfart det på andre måter. Slik skisseres det en viss avstand mellom oss nå, og dem da når det gjelder forståelse.

## 2. *Shared Normalcy*

Når det kommer til forståelsesrammen, er det meningsskaping i lys av å forstå terrorhandlinger som tar mest plass i Cs bevissthet. At det kunne være muslimer som angrep Norge, forstår hen som en utbredt tanke hos aktørene på Utøya. Ellers, er det Brennass tolkning av situasjonen, at det var okkupasjon og krig, C trekker frem.

## 3. *Historical Contextualization*

Det forekommer lite historisk kontekstualisering hos C, både når det gjelder å forstå teksten og filmen. Det nærmeste man kommer, er noen av elementene som er dekket av foregående punkter, deriblant at man gjerne hadde en kulturell forståelse av terror som handlinger utført av «fremmede».

## 4. *Multiplicity of Historical Perspectives*

C legger vekt på at ulike rollefigurer i filmen virker å håndtere situasjonen forskjellig, og at deres tanker og følelser får ulikt utløp.

## 5. *Contextualization of the Present*

Satt i en samtidskontekst, virker ikke C til å ha utviklet noen tanker om ny praksis, hverken for seg selv eller samfunnet for øvrig. Det som kan ha endret seg, jf. C, er hvordan vi eventuelt er forberedt på nye terrorangrep. Hvis det skulle ha hendt, at vi fikk nye terroranslag i Norge, kan det hende at det også denne gang er «norske» og ikke «utlendinger».

### **4.3.2.. Oppfattede affektive perspektiv**

C er veldig opptatt av hvordan Brenna opplevde sanseinntrykk, slik som lukt og farger. At Brenna var redd og at hun står ovenfor vanskelige valg, slik som om hun skulle legge på svøm og drukne eller bli skutt, er noe som C biter seg særlig merke i. Her er C også veldig på at Brenna som leder var nødt til å trosse sine egne følelser og hjelpe andre. Generelt sett, er hen veldig opptatt av ulike dilemma som Brenna sto overfor.

Hun erfarte terrorhendelsen ved at hun var redd. Hun forbant lukten med popkorn og nyttår. Hun synes det luktet fyrverkeri. [...] Og hun hørte skudd og skriking hele tiden. Hun vurderte også om hun skulle svømme eller ei over vannet. Men så tenkte hun at hun heller ville bli skutt enn å drukne (VEDLEGG 3, 1.4).

### 4.3.3.. Empathy as Caring

#### *Empathy as Caring* – Å føle for historien og historiske aktører

	<i>About</i>	<i>That</i>	<i>For</i>	<i>To</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>				
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>			<p><b>Oppgave 3:</b> Dødsprosessen til jenta i skogen.</p> <p><b>Oppgave 4:</b> «Det må nok ha vært veldig skummelt, og det var nok mange som ikke visste hva de skulle gjøre, og hvor de skulle gjøre av seg.»</p> <p>«gråte, stresse krek, le»</p>	<p><b>Oppgave 5:</b> At det har endret seg, at terror blir forstått som å kunne utføres av alle.</p>

Tabell 8. C – *Empathy as Caring*.

Det er stor forskjell på hvordan **C** skaper emotive bånd til kildene. **C** klarer helt tydelig å samhandle mer med filmen og dens innhold, og virker til å utvikle sterkere bånd til rollefigurene enn til Brenna. Det er tydelig at hen blir veldig påvirket av det visuelle, hvordan det hele fremstilles. At fortiden virker levende, virker å gjøre det lettere for **C** å tilnærme seg aktørene. **C** virker ikke til å ha utviklet et særlig forhold til situasjon eller overhengende tematikker i kontekst.

### 4.4.. D (d10d6)

**D** er preget av emotivitet, noe som ender opp med å gjennomsyre perspektivtakningen. Denne er av en høyst affektiv art. Fokuset ligger i frykten Utøyaofrene må ha følt i lys av



hendelsene. Dette gir liten plass til kognitiv perspektivtakning og rasjonaliseringer i retning av en historisk empati.

#### 4.4.1.. *Perspective recognition*

##### *Perspective Recognition* – Kognitive perspektiv i historisk kontekst

	<i>Sense of «Otherness»</i>	<i>Shared Normalcy</i>	<i>Historical Contextualization</i>	<i>Multiplicity of Historical Perspectives</i>	<i>Contextualization of the Present</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): Etter deltakerens besvarelser.		<b>Oppgave 6:</b> «Hadde de visst [at politimannen var terrorist] hadde de flyktet mye før.»			
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): Etter deltakerens besvarelser.	<b>Oppgave 4:</b> «Vi ser ofrene sitt perspektiv på angrepet. Og det hjelper oss å forstå hvor mye frykt de hadde. De løp bokstavelig talt for livet.»				<b>Oppgave 5:</b> «Norge var veldig naive og tenkte dette skjer ikke i Norge, vi sivile forstår hvor seriøst og grusomt terror er.»

Tabell 9. D – *Perspective recognition*.

#### 1. *Sense of “Otherness”*

Slik **D** ser det, hjelper filmen oss i å forstå mer om 22. juli og Utøya-angrepet. Dette er fordi vi får se ofrenes perspektiver og erfaringer. **D** går ikke lenger inn i dette.

#### 2. *Shared Normalcy*

**D** nevner forståelsen man hadde av politiet, på en side som redningsmenn, og på den andre siden som angriperne. Det er kun dette **D** løfter frem som en måte å forklare hvordan leirdeltakerne forstod situasjonen og hvorfor de handlet slik de gjorde.

At de var rolige når de fikk beskjed om at en politimann skulle komme og hjelpe dem på Utøya. Dette viste seg å være angriperen. Hadde de visst dette hadde de flyktet mye før (VEDLEGG 4, 1.6).

### *3. Historical Contextualization*

Hen kontekstualiserer ikke Utøya-angrepet noe særlig mer enn at hen virker til å forstå hva situasjonen var. Dette aktualiseres ikke noe særlig videre av **D** i behandlingen av kildene.

### *4. Multiplicity of Historical Perspectives*

**D** viser ikke noe i sine besvarelser som vitner om at hen ser hvordan det forelå forskjellige perspektiver blant de som befant seg på Utøya. Hen nevner kun noe om dette innledningsvis, hvor det konstateres at «denne filmen viser oss ulike erfaringer og perspektiv på terrorangrepet» (VEDLEGG 4, 2.1).

### *5. Contextualization of the Present*

Her uttrykker **D** at man skal ha våknet opp og tar det mer seriøst hvor grusomt terror er (VEDLEGG 4, 2.5). Hen legger ikke noe mere i dette, om hvorvidt dette har endret samfunnet, eller hvordan dette preger hen.

#### **4.4.2.. Oppfattede affektive perspektiv**

**D** løfter frem affekten frykt som en følelse som preget situasjonen. Her holder hen seg godt i overflaten, både når det gjelder Brennans vitnesbyrd og filmens fremstillinger. **D** setter seg ikke inn i prosessene rundt affekten, da hvilke opplevelser som kan knyttes til den og hvordan dette påvirket valg og handling.

#### 4.4.3.. Empathy as Caring

##### *Empathy as Caring – Å føle for historien og historiske aktører*

	<i>About</i>	<i>That</i>	<i>For</i>	<i>To</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>			<p><b>Oppgave 4:</b> «[Brenna] hadde veldig stort ansvar fordi hun jobbet på Utøya. Så, hun var nok veldig redd, men hun vet hun har et ansvar.»</p> <p><b>Oppgave 5:</b> «Og hun var veldig modig.»</p>	
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>		<p><b>Oppgave 3:</b> «Hvor mange som døde. Og hvor grusomt det var.»</p>	<p><b>Oppgave 3:</b> «Når han lille gutten døde tenkte jeg det kunne være hvem som helst som jeg kjenner. Og hvor desperate de var når de gjemte seg fra angriperen.»</p>	

Tabell 10. D – Empathy as Caring..

**D** virker å ha en enkel forståelse for hva leirdeltakerne på Utøya kan ha gått igjennom. Hen har primært en slags motiv empati overfor aktørene, hovedsakelig ofrene i filmen, og virker å ha en viss forståelse for enkelte faktorer som preget Tonje Brenna. Tilnærmingen til situasjonen er spesielt moralistisk, da hvordan det var mange som døde, og at dette var galt og grusomt.

Hvor mange som døde. Og hvor grusomt det var. Når han lille gutten døde tenkte jeg at det kunne vært hvem som helst som jeg kjenner. Og hvor desperate de var når de gjemte seg fra angriperen (VEDLEGG 4, 2.3).

#### 4.5.. E (d10e5)

For **E** oppleves elementer fra filmen langt mer virkelig enn innholdet i boka. Enkelte beskrivelser gjengitt i tekstform, slik som skildringer av det visuelle og det auditive, virker å gå mere inn på hen når det blir fremstilt på film:

Jeg merket at det gikk veldig innpå meg å høre skrikene som kom langt borte ifra. Når jeg leste boken kunne jeg ikke høre hvordan det hørtes ut, men i filmen var det hjerteskjærende skrik som hørtes forferdelig ut. Man ser mye mer hva som skjer og hvordan de ser ut når ting skjer (VEDLEGG 5, 2.4).

#### 4.5.1.. *Perspective recognition*

##### *Perspective Recognition* – Kognitive perspektiv i historisk kontekst

	<i>Sense of «Otherness»</i>	<i>Shared Normalcy</i>	<i>Historical Contextualization</i>	<i>Multiplicity of Historical Perspectives</i>	<i>Contextualization of the Present</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>		<b>Oppgave 6:</b> «At politimannen var en terrorist.»			
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>		<b>Oppgave 5:</b> «De tror enten at det er gasslekkasje eller terror.»	<b>Oppgave 5:</b> «De tenkte sikkert at terror var lite sannsynlig siden dette er Norge og her skjer det ikke sånt.»		<b>Oppgave 5:</b> «(...) satt store blomsterpotter som skal beskytte Stortinget for at ikke noe sånt skal skje igjen.» «(...) nå tror jeg folk i Norge tenker at [terrorister] kan være hvem som helst.»

Tabell 11. E – *Perspective recognition.*

#### 1. *Sense of “Otherness”*

**E** har ingen refleksjoner om hvorvidt Brenna eller rollefigurene i filmen har en annen situasjonsforståelse enn det hen besitter selv. Hen sier noe om hva man gjerne trodde, men tar ikke videre stilling til det.

## 2. *Shared Normalcy*

Innenfor dette området kommer det frem at det eksisterte enkelte forståelser i øyeblikket, som at man ikke kunne vite at politimannen som skulle over til øya egentlig var terroristen fra Oslo. At rollefigurene i filmen prøver å rasjonalisere eksplosjonen i Regjeringskvartalet, fordi det ikke ligger naturlig å anta at det skulle være et terroranslag på norsk jord.

## 3. *Historical Contextualization*

Som behandlet under elementet *Shared Normalcy*, forstår E ut ifra den kulturelle konteksten, at en forstod det som lite sannsynlig at det skulle skje terror i Norge: «De tenkte sikkert at terror var lite sannsynlig siden dette er Norge og her skjer det ikke sånt» (VEDLEGG 5, 2.5). Det kommer ikke noe annet frem

## 4. *Multiplicity of Historical Perspectives*

E viser ikke at hen har noen tanker om perspektivmangfold i besvarelsene. Situasjonsforståelser generaliseres og blir universalisert i kontekst, at man gjerne delte samme erfaring.

## 5. *Contextualization of the Present*

Deltaker E ser at 22. juli 2011 og Utøya-angrepet har ført til endringer i Norge. At man skal ha satt opp blomsterpotter for å barrikadere viktige bygg og gågater, og at vi har fått nye forståelser for terror inn i folkebevisstheten her til lands.

Rundt Stortinget har de satt store blomsterpotter som skal beskytte Stortinget for at noe sånt ikke skal skje igjen. De på Utøya[?] trodde det var folk fra utlandet (islamistisk terror), men nå tror jeg folk i Norge tenker det kan være hvem som helst (VEDLEGG 5, 2.5).

E reflekterer ikke noe videre utover dette, men er mer konstaterende.

#### 4.5.2.. Oppfattede affektive perspektiv

Affektive perspektiv som løftes frem av E i kontekst, omhandler det å være redd. Når E behandler Brennas vitneskildring, er det hvordan hun må ha følt seg «veldig truet og var ekstremt redd» (VEDLEGG 5, 1.4). Dette er innforstått, at denne følelsen er naturlig gitt situasjonen, og E aktualiseres ikke følelsen videre. Utenom dette, nevnes ikke affekt i noen av behandlingene av kildene.

#### 4.5.3.. Empathy as Caring

##### *Empathy as Caring* – Å føle for historien og historiske aktører

	<i>About</i>	<i>That</i>	<i>For</i>	<i>To</i>
22. juli – og alle dagene etterpå ( <i>Brenna 2021</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>			<b>Oppgave 4:</b> «Hun følte seg veldig truet og var ekstremt redd, tror jeg.»  <b>Oppgave 5:</b> «(...) hun er ansvarlig og omtenssom.»	
Utøya 22. juli ( <i>Poppe 2018</i> ): <i>Etter deltakerens besvarelser.</i>		<b>Oppgave 4:</b> «Jeg merket at det gikk veldig innpå meg å høre skrikene som kom langt borte ifra.»	<b>Oppgave 3:</b> «Det må være tungt å se en person død i hendene dine.»	

Tabell 12. E – Empathy as Caring.

**E** føler primært for ungdommene, og hva de gjennomgikk. At man så venner og bekjente dør, trekkes særlig frem. **E** virker til å bry seg om situasjonen på Utøya i lys av dette. Hen blir primært påvirket av filmen og fremstillingene av skrik og lyder, som «hørtes helt forferdelige ut» (VEDLEGG 5, 2.4). **E** er også opptatt av hvordan Brenna opptrådte ansvarlig og omtensomt i situasjonen, selv om hun var redd. Hen føler noe for de dilemmaene Brenna ble satt i grunnet sin posisjon overfor de andre AUF-erne på Utøya.

## 5.0.. Gjennomgående mønstre

I arbeid med begge kildene viser deltakerne at de ser visse sammenhenger mellom det som formidles i skildringene, det overordnede narrative og hendelsesforløpet. De vet noe om hva Utøya-angrepet var, og hendelsesforløpet. Det er igjen viktig å presisere her at deltakerne ikke har fått innføring i materialet og tematikken på forhånd. Dette var for å få frem hvordan de ville samhandle med kildene i en tilnærmet naturlig kontekst. Dette er for å gi et bilde av hvordan gruppens realkompetanser kan se ut i praksis, som historiebærere og historiebrukere. Derfor er det stor forskjell på hvor mye de klarer å hente ut og aktualisere innenfor rammen av Barton og Levstiks teorier om *Perspective recognition* og *Empathy as Caring* (Barton & Levstik 2004, 206-243), og rammen av historisk empati fremsatt av Brooks og Endacott (Brooks & Endacott 2013). Elevene registrerer generell informasjon og nye faktaopplysninger som åpenbarer seg i lys av kildematerialet.

Deltakerne finner det vanskelig å gjennomskue aktører og er derfor avhengige av å få deres motivasjoner blottlagt. Dette kan være en måte å forklare ulike kvaliteter i det historieempatiske på – at det ikke gjerne handler om oppgaver og format på output, men hvor tilgjengelige perspektivelementene er. En faktor som gjerne gjør seg mest gjeldene her, er den som ikke er til stede - at elevdeltakerne ikke får støtte utenfra, f.eks. fra lærer eller annen instruktør, til å kontekstualisere kildenes innhold. Hvis alle elementer av det historieempatiske må overføres for så å aktualiseres slik, viser dette liten grad av aktivisering. Uansett virker fortellingene om 22. juli engasjerende på deltakergruppen, og fokus på mulige aktørroller og perspektiv gir dem grader av ny innsikt og kunnskap om emnet og tematikker.

Videre presenteres det et overblikk over de samlede funnene innenfor analysemodellene brukt under den innledende behandlingen.

### 5.1.. Hva viser deltakerne innenfor *Perspective recognition*?

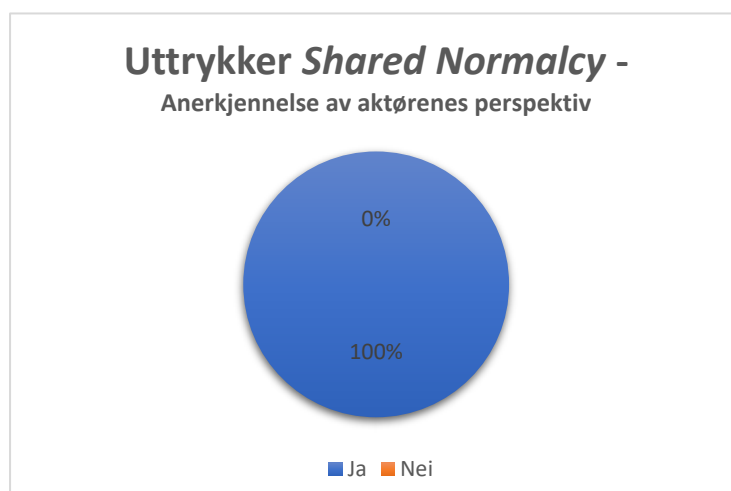
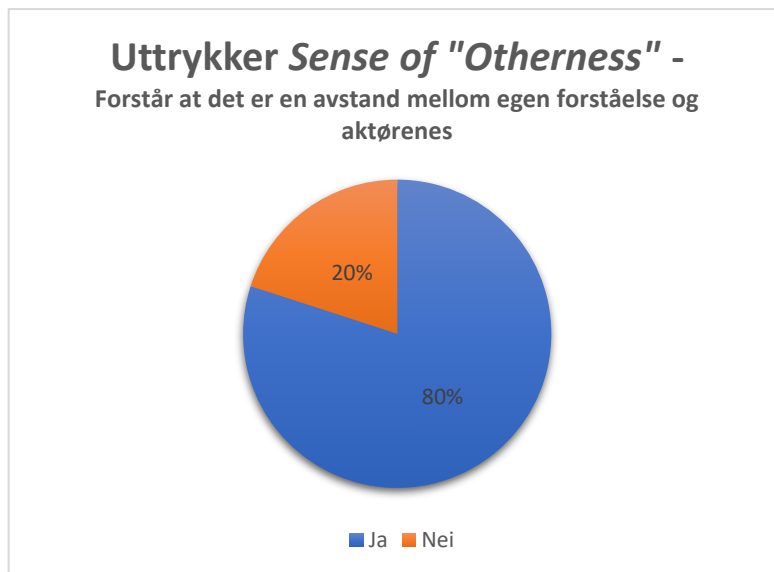
Innenfor området *Sense of «Otherness»*, er det **A** som er nærmest målsettingen som kommer til uttrykk i teorien. Hen legger vekt på avstanden, først og fremst ved at man ser situasjonen

fra en annen side, og at dette gir ny innsikt. **A** erfarer at det er forskjeller i hvordan de to kildene fremhever denne avstanden, og hen mener at det gjerne er teksten som best fremmer perspektivelementer – som gjør «det lettere å sette seg inn i situasjonen»

(VEDLEGG 1, 1.1). **B**

mener at avstanden kommer *Figur 5. Kakediagram: Sense of «Otherness».*

tydeligst frem i filmen, i motsetning til **A**, at man «følger ulike personer» som gir oss inntrykk av hvordan det «faktisk var å være på øya» (VEDLEGG 2, 2.4). **B** og **C** anerkjenner at det er ting man vet i ettertid som aktørene ikke kunne vite. **C** og **D** mener at det er viktig at man deler fortellinger om hendelser i fortiden, fordi man aldri helt kan forstå uten at vi blir introdusert for opplevelsene. Sett i sammenheng med teoriens definisjon av *Sense of «Otherness»*<sup>96</sup>, at man har en generell forståelse av at fortidsaktøren forstod egen situasjon annerledes enn oss, ser vi at elevene til en stor grad forstår denne avstanden. I hvilken grad denne forståelsen er kompleks, varierer – noe som kan handle om persepsjon, modenhet, og forhåndskunnskaper og forståelser.



Alle deltakerne visser en viss forståelse innenfor *Shared Normalcy*, at man hadde de forutsetningene man hadde for å kunne forstå situasjonen i øyeblikket. **B** nevner eksempelvis hvordan man ikke forstod at et angrep på øya kunne være forstående. **C** nevner forståelsen

*Figur 6. Kakediagram: Shared Normalcy.*

<sup>96</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 210-211.

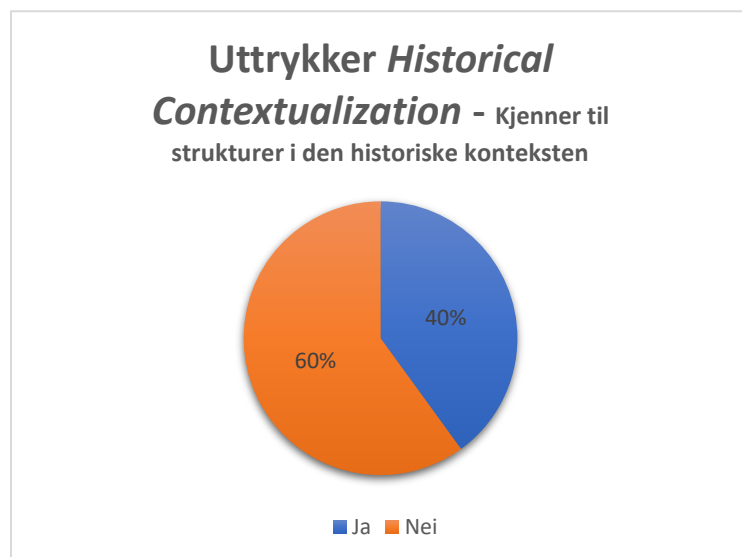


man hadde av terrorister som aktører, hvordan terrorisme var nært forbundet med forestillinger av Islam, eller at det kunne være krig, noe Brenna også drøfter i memoarene sine. **D** og **E** identifiserer hvordan man ikke forstod at politimannen som skulle over til Utøya fra fastlandet egentlig var en terrorist, samt omtaler **E** rasjonaliseringsprosesser fremsatt i filmen hvor rollefigurene diskuterer ulike årsaksforklaringer. Sett i sammenheng med Barton og Levstiks definisjon (Barton & Levstik 2004, 211-213), omhandler alle elevene dette. Utfordringen ligger i hvordan de forstår forholdene, ved at noen, selv om at de forstår at forutsetningene var det de var, ansees som dumme. Dette er en problematikk som ofte kan forekomme hvis en ikke er moden nok i sine vurderinger.<sup>97</sup>

To av de fem deltakerne drøfter innholdet i kildene opp imot former for historisk kontekst, altså ulike strukturer i fortiden som var med på å legge grunnlaget for aktørens perspektiver.

Kontekstualiseringen er minimal og tar for seg den kulturelle rammen, hvordan deltakerne mener man forstod terror i samtiden. De to

deltakerne, **A** og **E**, legger vekt på hvordan man i Norge tenkte at det var usannsynlig at slikt ikke kunne ramme oss. Dette viser at deltakerne her har vansker med å uttrykke hva historisk kontekst hadde å si for aktørens perspektiver. I lys av problematisering gjort av Barton og Levstik om dette<sup>98</sup>, kunne en ha forventet at det ville være enklere for elevene å gjøre dette når den historiske konteksten ligger i nær fortid, noe som ikke er tilfellet her. Funnene viser, som nevnt av forskerne, at elevene har et behov for stilas (*Scaffolding*) og støtte i arbeidet med kontekstualiseringen.

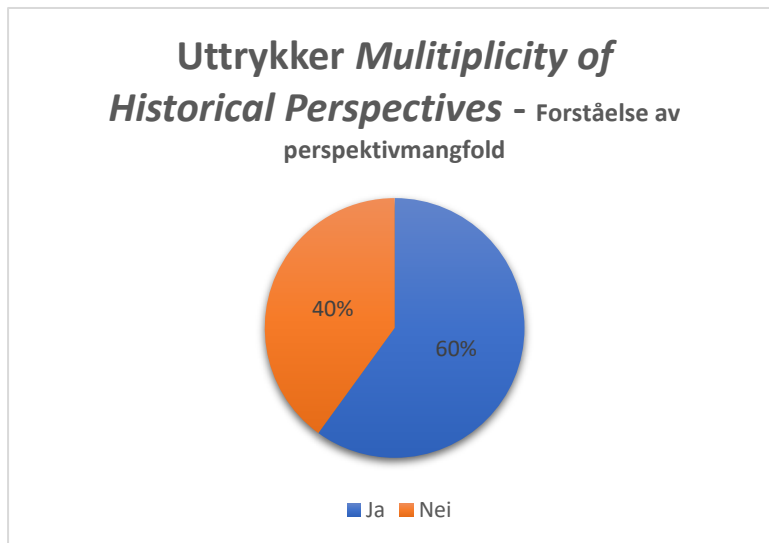


Figur 7. Kakediagram: *Historical Contextualization*.

<sup>97</sup> Ibid, 213.

<sup>98</sup> Ibid, 215.

Innenfor området *Multiplicity of Historical Perspectives*, viser deltakerne **A**, **B** og **C** at de er noe klar over hvordan det eksisterer perspektivmangfold innenfor den historiske konteksten.



Figur 8. Kakediagram: *Multiplicity of Historical Perspectives*.

Både **A**, **B** og **C** uttrykker dette igjennom fremhevelsen av hvordan man kan se figurene opptre forskjellig i filmen, og at dette var noe av det som gjorde inntrykk på dem i møtet med emnet. **A** og **B** forstår dette på et grunnplan, at det var flere aktører som alle hadde ulike erfaringer og gjorde forskjellige ting. Denne

idømmelsen er forståelig, sett i kontekst. **A** tilfører her også elementet om at alle trolig tenkte at det var mer enn én gjerningsmann, og at man generelt ikke ville falle på tanken om at det var terror. Sett i lys av Barton og Levstiks behandling av perspektivmangfold (Barton & Levstik 2004, 215-218), ser vi at selv om at deltakerne anerkjenner at slike mangfold eksisterer, at flere av leirdeltakerne tilnærmet seg situasjonen forskjellig, definerer de universelle perspektiv som dekker over en ide om et felles, generelt utsyn.

Alle deltakerne forklarer seg noe om hvordan hendelsen har fått følger for ettertiden, og i hvilken grad de erfarer at den enda preger dem selv og nåtiden. Deltakerne mener at 22. juli og Utøya-angrepet har bidratt til å endre hvordan man orienterer seg rundt



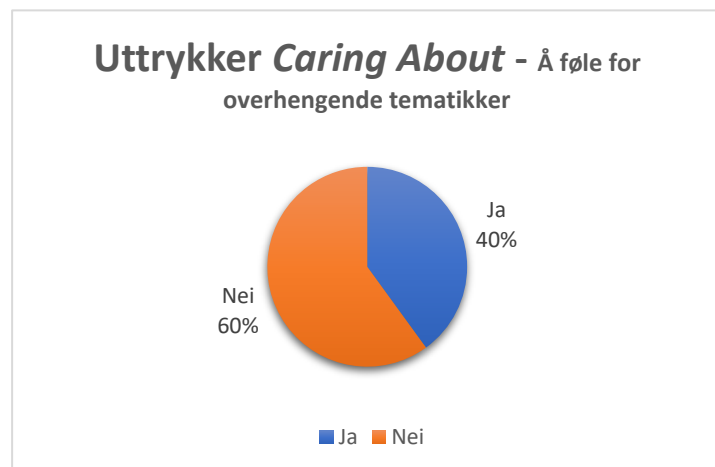
Figur 9. Kakediagram: *Contextualization of the Present*.

terrorhendelser i Norge. **E** nevner hvordan man har endret fremkommelighet o.l. for å forhindre nye angrep på bygg og mennesker. **A** er veldig opptatt av hvordan man ikke kan si

at man er kommet helt i mål her, og henviser til det mislykkede terroranslaget på Al-Noor-moskeen i Bærum. **B**, **C** og **E** mener en viktig endring er forskjeller i hvordan man profilerte terror før og etter 22. juli 2011, og at man ikke lenger har et syn på terror som noe som bare utført av representanter fra nasjonale minoriteter og livssyn. **D** mener at angrepene 22. juli 2011 har bidratt til at man har fått utbredt forståelser for «hvor seriøst og grusomt terror er» (VEDLEGG 4, 2.5). Ser man funnene i sammenheng med Barton & Levstiks skissering av samtidskontekstualiseringen (Barton & Levstik 2004, 218-221), er det tydelig at deltakerne ser noe av hvordan hendelsen påvirket norsk kultur, holdninger og innstillinger til terror. Dette gjør de i ulik grad av dybde. Når elevene diskuterer dette, behandler de problematikken med en distanse, og aktualiserer ikke seg selv innenfor denne rammen. Dette samsvarer med skisseringer gitt av Barton og Levstik, at det er lettere å peke ut enn inn.<sup>99</sup>

### 5.2.. Hva viser deltakerne innenfor *Empathy as Caring*?

**A** og **B** har sterke meninger om Norges terrorberedskap, før, under og etter 22. juli 2011. **A** nevner eksempelvis Manshaus-saken her. **B** knytter dette engasjementet til forståelsen av hvem som utøver terror. Barton & Levstik (Barton & Levstik 2004) fremhever innvirkningen engasjement har på elevenes



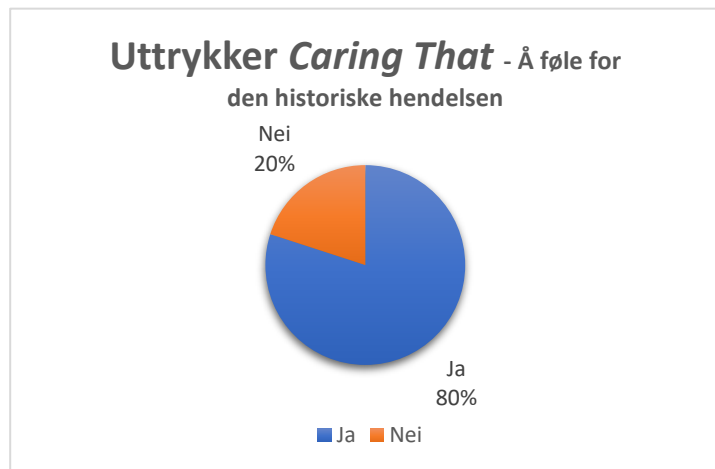
Figur 10. Kakediagram: *Caring About*.

arbeid med det historiske, og hvordan enkelte emner kan være med på å påvirke hvordan elevene arbeider med stoffet.<sup>100</sup> De to deltakerne virker å være interesserte, ikke bare i selve fortellingen om hendelsen, men noen overhengende og underliggende faktorer og problematikker.

<sup>99</sup> Ibid, 219.

<sup>100</sup> Ibid, 230.

**A, B, D** og **E** viser en emotiv forståelse for selve Utøya-angrepet. **A** og **B** føler at det å lese om Brennass opplevelser har ført til at de har erfart hendelsen som relevant, og at filmfremstillingen av døde mennesker har gått veldig innpå dem. **B** er også opptatt av hvordan angrepene også påvirket menneskene rundt. Hen påpeker det faktum at terroren ble utført av en etnisk nordmann, og at dette kan ha motvirket former for fremmedfrykt og rasisme i Norge. **D** er opptatt av hvor mange som døde og hvor grusomt det var. **E** utviklet en emotivitet overfor situasjonen basert på lyder og andre audiovisuelle uttrykk kommunisert igjennom filmen. Det virker som om det ligger deltakergruppen nært å føle for selve hendelsen som er Utøya-angrepet. Generelt sett viser elevene at de gjør dette.



Figur 11. Kakediagram: Caring That.

Alle deltakerne responderte emotivt til aktørene og deres opplevelser. Deltakerne, utenom C, følte med Brenna og hennes dilemma; at hun var redd, men likevel tok ansvar og var modig



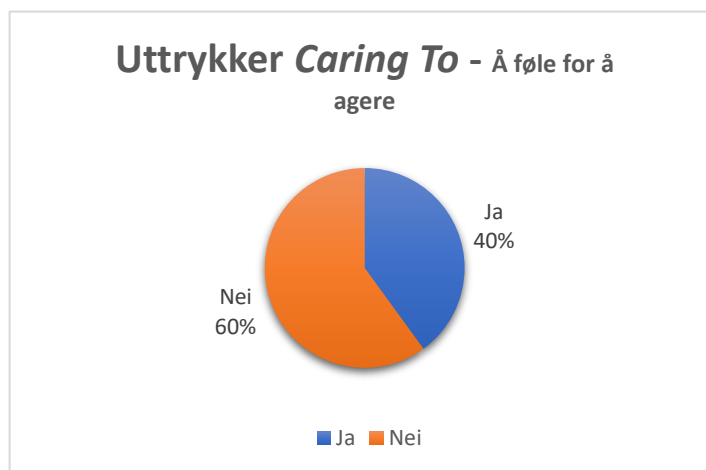
Figur 12. Kakediagram: Caring For.

for de andre. Deltakerne responderte på døden som blir fremstilt i filmen. De beskriver særlig scenene hvor jenta *Kaja* hjelper i skogen dør (Poppe 2018, 0:46:00 til 0:56:00), og øyeblikket *Kaja* finner den lille gutten i den gule regnjakken død langs vannet (Poppe 2018, 1:21:00 til 1:23:00).

C sympatiserer med aktørene på et generelt plan, at «det må nok ha vært veldig skummelt, og det var nok mange som ikke visste hva de skulle gjøre, og hvor de skulle gjøre av seg» (VEDLEGG 3, 2.4). Barton og Levstik (Barton & Levstik 2004) beskriver hvordan man har lett for å føle for mennesker som

opplever urett.<sup>101</sup> Dette trigger en moralsk respons som leder til engasjement. Dette er et emotivt perspektiv samtlige av deltakerne tar, at de føler for aktørene, særlig dem de ser blir utsatt for voldshandlinger.

**B** og **C** er de to som nevner et behov for å handle. **B** nevner viktigheten av at man ikke stigmatiserer andre, og mener at terrorangrepene 22. juli 2011 kan virke som utgangspunkt for dette. Dette vil bedre den «norske kulturen» (VEDLEGG 2, 2.5) ved å styrke inkludering og respekt for hverandre. **C** sier



Figur 13. Kakediagram: *Caring To*.

noe av det samme, men gjør ikke dette på samme plan som **B**, hvor dette sees i kontekst av kulturelle aspekt. Som skissert av Barton og Levstik (Barton & Levstik 2004) er formålet med opplæringen at man utvikler et handlingsbehov.<sup>102</sup> Funnene viser at selv om flere føler for aktørene, er det ikke nødvendigvis slik at de utvikler slike behov for å påvirke samtiden. Det tenkes at dette er en prosess, hvor man kanskje kan erfare at elevene utvikler slike holdninger over tid, noe man kan ha søkelys på i videre undervisning og opplæring.

### 5.3.. Hva løftes frem av affektive perspektiv?

Affektive perspektiv som er blitt nevnt er alle overflatiske. De blir lite behandlet og kontekstualisert, selv om det er mulig å lese dette ut ifra konteksten av situasjonen aktørene befant seg i. Gjerne oppfattes dette som implisitt.

**A** og **B** omhandler usikkerhet som en sentral affekt. **B** knytter dette til hvor uoversiktlig situasjonen var. **C**, **D** og **E** er veldig tydelige på hvordan frykt og redsel var i sentrum av det affektive. **C** nevner sanseintrykk som noe av det pregende i situasjonen, hvordan dette påvirket sinnsstemningen.

<sup>101</sup> Ibid, 234-235.

<sup>102</sup> Ibid, 237-238.

Brooks og Endacott (Brooks & Endacott 2013) definerer affektive perspektivelementer som det aktørene følte i lys av eget følelsesliv og den historiske konteksten som preget dem.<sup>103</sup> De fremmer hvordan det kan oppstå avstand mellom vår egen erfaring, og de som tilhørte fortidsaktørene. Dette er noe som kan gjøre en tilnærming til deres følelsesliv vanskelig, og kan lede til at man overfører egne forståelser til dem.<sup>104</sup> Formålet må forstås som å skulle ‘føle med’ uten at man responderer emotivt – vi skal forstå ved å rasjonalisere affekt. Dette blir et metaperspektiv som er vanskelig for elevgruppen å fatte, og forstå.

---

<sup>103</sup> Brooks & Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013), 43.

<sup>104</sup> *Ibid*, 46.

## DEL 3: Diskusjon

### 6.0.. Syntese

Elevenes besvarelser viser at det er enkelte momenter som disse biter seg særlig merke i. Dette angår både innholdet i tekstutdraget og i filmen, og hvordan dette innholdet aktualiseres videre i deltakernes arbeid med skildringsoppgavene, omtalt med oppgavepekerne 1.7 og 2.6.

Det er tydelig at elevene besitter noen grunnleggende forståelser av aktør-strukturforhold i situasjonen, noe som underbygges av kildenes håndtering av disse forholdene. Alle elevene virker å forstå menneskene på Utøya som stabile aktører. Disse handlet ut ifra den gitte situasjonen. Elevene oppfatter situasjonen på Utøya den 22. juli 2011 som en situasjon med veldig avgrenset handlingsramme. Ungdommen på Utøya blir forstått som å være ute av stand til å ha kunne ta kontroll på situasjonen. Leirdeltakernes eneste mulighet var å finne en utvei fra situasjonen – man måtte flykte, eller gjemme seg i påvente av at hjelpen skulle nå frem.

Det er dynamikker og ulike dilemmaer knyttet til dette som elevene først og fremst registrerer, tolker, og siden forsøker å forstå seg på. Resultatene av dette er enn noe varierende, med ulike innfallsvinkler og forsøk på tilnærming. Dette bærer med seg ulike grader av kvalitet innenfor det historieempatiske, først og fremst mellom deltakerne og hva disse evner. Dette kan leses ut ifra deltakernes besvarelser som kan knyttes til arbeidet med bruksmaterialet – de to kildene som ligger til grunn.

#### 6.1.. Historisk empati i møte med kildene

Volden som ble utøvd på Utøya veldig eksplisitt når satt på film.<sup>105</sup> I filmen ser man døde og døende ungdommer, og det hele ble mer virkelighetsnært for flere av deltakerne. Dette fører til at enkelte scener hvor død vises virkelig setter seg i deltakernes bevisstheter.

Alle deltakerne virker opptatt av fremstillingene av skadede og døde ungdom. **B**, **C** og **E** løfter frem scenen hvor Kaja trøster den døende jenta (Poppe 2018, 0:46:00 til 0:56:00) som et særlig moment i filmen. Jenta har blitt skutt og er døende. Det å følge prosessen, at jenta faller mer og mer ifra, virker som å være det som preger dem mest. Seansen er et eksempel på hvilke traumer de overlevende bærer med seg fra angrepet. **E** legger til sin erfaring av denne scenen, at «Det må være tungt å se en død person i

---

<sup>105</sup> Gjelsvik, Vond men nødvendig (2020).

hendene dine.» **A**, **B** og **D** ser seg ut gutten med den gule regnfrakken, som Kaja finner død ved vannkanten mot slutten av filmen (Poppe 2018, 1:21:00 til 1:23:00). Å se fremstillingene av de døde på film, hvordan et offer for terroren kunne se ut, vekker en emotiv respons hos elevene. **D** forklarer at bildene av døde får hen til å tenke at ungdommene på filmen kunne vært «hvem som helst som [hen] kjenner.»

At flere av deltakerne har blitt påvirket av disse scenene kan skyldes at de trigger emotive responser, noe som sammenfaller med Poppes formålsføring av filmen - å pirre til medfølelse ovenfor terrorens ofre.<sup>106</sup> Den spiller på rettferdighetssans, og man responderer på hvordan det er galt at barn og unge dør eller blir drept. Tre av deltakerne omhandler hvordan det forelå en slags naivitet hos menneskene på Utøya i opptakten til angrepet. Denne erfaringen knyttes til avstander i elevenes og Utøya-ofrenes kognitive perspektiv innenfor en kontekstuell ramme.<sup>107</sup>

Møter med terroren og traumer kan by på utfordringer og problematikker. Babalis og Lazarakou (Babalis & Lazarakou 2021) fremhever hvordan dramatiske fremstillinger/representasjoner er noe en skal skåne yngre elever for i arbeid med former for empati, når slikt kan påvirke deres 'emosjonelle verden' negativt.<sup>108</sup> Selv om deltakergruppen har bestått av en eldre elevgruppe, er det tydelig at fremstillingene i filmen enda går innpå dem. Haas (Haas 2020) fant bevis for hvor utslagsgivende former for vitneforklaringer er på elevers evne til empati, og hvordan dette gir utslag på ulike fagkompetanser.<sup>109</sup> Det som er viktig når det gjelder filmen Utøya 22. juli, er at det emotive ikke forhindrer andre prosesser. Funnene har så langt vist at det ikke virker som at filmen gir en *dybdeforståelse* som kan knyttes 22. juli 2011, og for øvrig heller ikke et enkelt møte med Brennans vitneskildring. Bekerman og Zembylas (Bekerman & Zembylas 2019) fremhever den underliggende viktigheten av det å konfrontere det ubehagelige i kontekst av *difficult knowledge* og empati, selv om dette kan oppleves som forstyrrende.<sup>110</sup> Gjerne kan vi likevel gjerne si at elevene har fått en dypere innsikt i hvordan angrepene kunne oppleves gjennom Erik Poppes spillefilm, og ikke minst Brennans vitneskildring av det erfarte Utøya-angrepet.

---

<sup>106</sup> Dimmen, *Regissør Erik Poppe fikk oppstramming av Utøya-ofre* (2018); Gjelsvik, *Vond, men nødvendig* (2020), 201-202.

<sup>107</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for The Common Good* (2004), 208-221.

<sup>108</sup> Babalis & Lazarakou, *Employing Empathy to Teach and Assess the Learning Process in Controversial Historical Issues* (2021), 1626.

<sup>109</sup> Haas, *Bearing Witness* (2020), 95-97.

<sup>110</sup> Bekerman & Zembylas, *Engaging with teachers' difficult knowledge, seeking moral repair* (2019), 158-161.



### 6.1.1. Tanker om perspektiv i kildene

I arbeidet med filmens oppgaver 3 og 4 (2.3 - 2.4), uttaler flere av deltakerne seg om hvordan de erfarer filmen som en kilde til 22. juli, og Utøya-angrepet spesielt. Man kan se forskjeller i hvordan elevene forholder seg til materialet, hvor noen av dem behandler erfaringen av de to kildene oppimot hverandre.

Sammenliknet med tekstutdraget, mener **A** at «Reaksjonene og redselen er vanskelig å sette seg inn i» slik dette kommer frem i filmen (VEDLEGG 1, 2.3). Likevel mener hen at filmen tar for seg hendelsene på en god og informerende måte, og viser hvordan en måtte ta vanskelige avgjørelser<sup>111</sup>. **B**, **C** og **E** mener at filmen er en god kilde når det kommer til det å gi en opplevelse av Utøya-angrepet. Man får fremstilt det man ellers må forestille seg, og dette hjelper en med å forstå. **E** løfter frem bruken av lyder i filmen som et eksempel på dette. Skrik var beskrevet i tekstutdraget, men det er først ved å se filmen at **E** følte hen forstod hvordan skrikene kunne høres ut og hvordan dette kan være med på å påvirke opplevelsen av situasjonen. **C** poengterer at man trenger å bli fortalt og få vist historien for å kunne forstå hvordan det var for dem på Utøya.

Flesteparten av deltakerne oppfattet at filmen gav dem best forståelse for hva leirdeltakerne på Utøya opplevde. **A** argumenterer med utgangspunkt i perspektivtakning, at hen ikke føler at hen får den samme innsikten som i arbeidet med tekstutdraget (VEDLEGG 1, 2.1). **B**, **C**, og **E** omhandler fremstillinger og hvordan det å få disse presentert gjennom bilder og lyd gjerne gjør seg bedre enn hva de selv evner å forestille seg med utgangspunkt i skildringene fra tekstutdraget. For disse trumfer fremstillingen i filmen deres egne forestillinger. Som en målsetning for *Perspective Recognition* kan man gjerne si at deltaker **A** har beveget seg nærmere en form for bevissthet rundt rollen perspektiv har innenfor det historiske, og i å skape forståelse for 22. juli-tematikker.<sup>112</sup>

Som behandlet tidligere, har Brenna og Poppe tatt i bruk ulike formater, og dette påvirker hvordan fremstillinger og representasjoner eventuelt formidles til mottakerne. Det er tydelig at deltaker **A** responderer på innholdet i begge kildene på et annet plan enn de andre, ved at hen fokuserer på hvordan disse kommuniserer perspektivelementer. Det er her snakk om

---

<sup>111</sup> VEDLEGG 1, 2.4.

<sup>112</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for The Common Good* (2004), 224; Erdal & Granlund, *Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren* (2021), 141-143.

narrativt fokus, hvordan man er innstilt til hvordan dette skal fortelles og hvordan fortellingen forvaltes.<sup>113</sup>

A er interessert i å få ny innsikt innenfor aktørens hensikter, intensjoner og motivasjoner – noe som viser at hen er innstilt på perspektiver og historisk kontekst (Myhre 2014, 105; Barton & Levstik 2004, 208-221). **B**, **C**, og **E** er tydelige på hvordan de peiler seg inn på det som skal være en helhet, hvorvidt kildene hjelper dem å forstå mere av hvordan Utøya-angrepet var, og derfor – hvilken kilde de følte de lærte mest av. Disse er i likhet med A på jakt etter ny kunnskap om kontekst, men dette uavhengig av perspektiv. Selv om alle disse viser fokus på former for *aktør/strukturperspektiv*, er det **A** som er mest *aktørfokusert* jf. Myhres skissering av disse forholdene (Myhre 2014, 178-181). Funn viser også at det er overfor filmkarakterene at elevene uttrykker mest motivert empati, nettopp gjennom fremstillingene av død og fortvilelse. På mange måter er **A** gjerne mer historie/minnebevisst, uten at det er mulig å konkludere.<sup>114</sup> Elevene virker til å ha ulike forståelser hva angår hva vi minnes, hvorfor og hvordan.<sup>115</sup> Foruten om **A**, som refererer inn Manshaus-saken, er det lite som tilsier at elevene har forståelse for multidireksjonelle minner – mange har ikke nødvendige referanser i ‘verktøykassen’. Eksempelvis nevner mange hvordan Brenna leser okkupasjonen av Norge inn i situasjonen, uten at de helt forstår fortidsbruken. Det virker å være forskjeller i hvor bevisste deltakerne er det ‘historieskapende mennesket’.<sup>116</sup> Dette viser at det er en mangel på ønsket kompetanse i opplæringen, i hvert fall hvis man ønsker å oppnå intensjoner i læreplanverket når dette er kompetanse som må oppøves over tid.

### 6.1.2.. Kognitive perspektiv

Redsel og lignende affektive faktorer i kontekst, kan knyttes til usikkerhet – en følelse som knyttes til feilslått meningsskaping. Usikkerheten ovenfor politiet, og manglende oversikt over situasjonen, gjorde det vanskelig å handle. Erfaringen av det å ikke være i stand til å gjøre noe med egen situasjon skaper frykt og redsel. Dette er noe elevene virker å være klar over, og tar til etterretning.

---

<sup>113</sup> Myhre, *Historie* (2014), 105-112.

<sup>114</sup> Jensen, *Fortidsbrug og erindringsspor* (2014); Dessingué & Knutsen, *Kritisk minnebevissthet* (2020).

<sup>115</sup> Dessingué & Knutsen, *Kritisk minnebevissthet* (2020), 34-36.

<sup>116</sup> Jensen, *Fortidsbrug og erindringsspor* (2014), 16-18; 45; Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?* (2013), 45-48.

**A, B, og C** knytter frykt til usikkerhet rundt fiendebilder, hvem som angrep og hvor mange disse kunne være. Her viser elevene at de forstår noe om hvordan kognitive faktorer kan virke som grunnlag for affektive perspektiv. At en politimann skulle være den som skøt, behandles av **A, B, C og E** i deres egne skildringer, men med ulik grad av aktualisering.

Brennas fremstilling av politiet er noe av det som gir et tydelig bilde av hvordan det erfares når en forventet tillit blir brutt. At en erfarer at det er politiet som skyter, låser situasjonen.<sup>117</sup> En vet ikke lenger hva som er opp og hva som er ned; hvem en skal frykte og hvem man kan stole på.<sup>118</sup> Det å komme seg til fastlandet er ikke det samme som trygghet, når man ikke vet hva man går i møte:

Hva venter oss der, hvis vi i det hele tatt kommer oss over i live? Vil jeg bli drept her, drukne på vei over eller bli henrettet på den andre siden? Det er et umulig valg. Dø skal jeg vel uansett, hvis ingen henter oss snart (Brenna 2021, 61).

Det er flere kognitive elementer som inngår i å gjøre mening av redselen, for denne knyttes ikke bare dødsfrykt i situasjonen. Frykten Brenna følte var ikke bare i øyeblikket – hun fryktet for det som kunne komme. **Fire** av deltakerne har oppfattet slike elementer i kilden og aktualisert dem i egne besvarelser, deriblant i egne skildringer. Deltakerne registrerer frykt-elementet slik dette blir uttrykt i filmen, ved at de leser denne følelsen ut av det overflatiske. Man ser etter reaksjoner, slikt som ansiktsuttrykk og andre utløp for følelser, og ser dem i kontekst.

**C** ser forskjell i handling som uttrykt i reaksjoner og respons på situasjonen. «Noen begynte å gråte, andre bare ble helt stressa, noen skrek og andre begynte å le.» Frykt kan uttrykkes på ulike måter. Hen forstår at situasjonen var skummel, og at mange ikke visste hva de skulle gjøre og gjøre av seg. **D** forteller hvordan det var tydelig at menneskene på Utøya løp for sine liv, at de var desperate.

Trygghets- eller naivitetstanken som flere av deltakerne løfter frem, kan knyttes til hvordan disse forstår situasjonen sett i lys av ettertiden. Det å akseptere historisiteten, at man hadde de

---

<sup>117</sup> Brenna, 22. Juli – og alle dagene etterpå (2021), 45.

<sup>118</sup> Ibid, 57.

forutsetningene man hadde når det kom til å kunne handle og forstå innenfor den historiske konteksten.<sup>119</sup> Dette innebærer at man kan se hvorfor situasjonen ble oppfattet slik den ble.<sup>120</sup>

I arbeidet med Brennans skildring, tar **D** tar for seg den utbredte trygghetsfølelsen blant dem på Utøya i tiden mellom bombeeksplosjonen og skyteepisoden. Hen legger skylden på beslutningen om å hente politimannen over til øya fra fastlandet. **A** fremhever hvordan hen mener situasjonen kunne ha endt annerledes hadde dem visst at terroristen var forkledd som en politimann, for «da kunne dem ha flyktet». Her viser **A** at hen mangler noen forståelser av kontekst, deriblant at det bare var én naturlig rute bort fra øya. Man kom til og fra øya med båt, og ved ferjeleiet på landsiden ventet terroristen. **E** ser noe av det samme, at de ikke visste «at politimannen var en terrorist» (VEDLEGG 5, 1.6).

Når det gjelder bearbeidelsen av filmen, leser **A**, **C**, **D** og **E** naivitet inn i situasjonen, at man ikke så situasjonen for det den var. **C** og **E** løfter frem antagelsene, blant annet om islamistisk terror, som eksempel på dette. De bruker innholdet fra en scene i filmen, hvor eksplosjonsgrunner diskuteres, som en ramme for besvarelsen. Både **A**, **D** og **E** ser norsk trygghetsnarrativ, at slik ikke skulle kunne skje i Norge, som en faktor i Utøya-ofrenes situasjonsforståelser. **A** omhandler hvordan man ikke har lykkes i arbeidet med å forebygge nye angrep, og løfter frem Manshaus-saken som et eksempel. **C** mener at man nå har et mer dynamisk syn på terror i Norge, at «norske» også har det i seg å kunne utføre slike angrep på samfunnet.

Funn gjort i gjennomgangen av elevenes besvarelser, viser at det er noen, men minimale forskjeller elevene seg imellom når det kommer til flere av elementene som inngår i *perspective recognition*. Utøya fremstår for deltakergruppen som en avgrenset hendelse, og derfor knyttes den heller ikke til spesifikke referanser i datidens bevisstheter – men elevene beskriver hvordan mange hadde forståelser av terror som islamistisk. Former for multidireksjonalitet, slik som 9. september-angrepene på World Trade Center i 2001 og ‘krigen mot terror’,<sup>121</sup> er noe de fleste av deltakerne viser lite til ingen kunnskaper om. Slik blir det vanskelig for elevene å forstå rammen for flere av de kognitive perspektivene som kan trekkes ut av kildene. Dette gjelder særlig vitneskildringen til Tonje Brenna, hvor bl.a. de kognitive perspektivelementene er eksplisitte og lett tilgjengelige. De tar heller ikke en videre

---

<sup>119</sup> Myhre, *Historie* (2014), 166-169; Kvande & Naastad, *Hva skal vi med historie?* (2013), 46.

<sup>120</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004), 211-213.

<sup>121</sup> Dessingué & Knutsen, *Kritisk minnebevissthet* (2020), 36.

stilling til Brennass utgangspunkt, som er nødvendig for å forstå elementer av hennes kognisjon. Ingen av elevene setter heller spørsmål med Brennass plass i politikken, og hvordan dette kan på virke hvordan hun forstod, og siden forstår angrepet.<sup>122</sup> Man ser elevene får liknende utfordringer i møtet med *Kaja*, som først og fremst blir forstått som å ha en bevissthet som orienterer seg rundt søsteren *Emma*, siden dette kommuniseres.

### 6.1.3.. Affektive perspektiv

Usikkerhet går igjen i flere av besvarelsene, som behandlet tidligere. Denne er en affektiv faktor som må sees som et resultat av feilslått meningsskaping, hvor man ikke klarer å gi mening av situasjonen og derfor ikke helt klarer å fatte den. Dette kan virke handlingshemmende. Å bli satt i en situasjon der man er usikker er noe de fleste av oss kan dra skjensel på. Spørsmålet er hvorvidt affektive perspektiv anerkjennes som noe som spiller inn i meningsskapesprosessen.

**A** behandler en sårbarhetsfølelse som knyttes til usikkerhet i situasjonen. Denne blir grunnet i erfaringen av manglende oversikt og Utøya-ofrenes manglende mulighet til å forsvare seg selv mot mulige angripere. **B** og **C** løfter frem Brennass okkupasjonstanke<sup>123</sup> som forsøk på meningsskaping. Brenna mente å se sammenhenger mellom angrepene på Regjeringskvartalet og Utøya, og okkupasjonen av Norge under andre verdenskrig hvor politiet jaktet på opposisjonen på vegne av NS og tyskerne. **C** er den av deltakerne som nevner hvordan denne usikkerheten kan knyttes oppimot politiet i Brennass skildring. Gjennomgående er manglende oversikt – over hvor mange angripere det er på Utøya.<sup>124</sup>

Hvor kommer disse forståelsene fra? Brennass skildringer i tekstutdraget fremmer dette perspektivet gjennomgående, fra når hun og andre får beskjed om eksplosjonen i Regjeringskvartalet, til hun sitter i båten på vei til fastlandet etter å ha blitt hentet fra Utøya. Usikkerhetsmomentet retter seg i hovedsak mot hvordan hun og andre oppfatter politiet etter hvert som flere observerer gjerningsmannen ikledd det som virker å være en politiuniform.<sup>125</sup> At politiet skal være dem som skyter, er noe av det som leder til Brennass okkupasjonstanke.

---

<sup>122</sup> Brooks & Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013), 43.

<sup>123</sup> Brenna, 22. juli (2021), 51; 53; 57-58; 61-62.

<sup>124</sup> Ibid, 53.

<sup>125</sup> Ibid, 57.

Hun antar at politiet må ha byttet side til okkupasjonsmakten, akkurat slik som flere gjorde under *krigen*. Som et affektivt perspektivelement i kontekst, mangler flere av elevene den historiske referanserammen som kan la dem forstå frykten Brenna følte grunnet dette.

Historieempatisk sett, fremsetter dette en forståelse for usikkerhet som et fenomen, noe som krever at man har en viss innsikt i dynamikkene i situasjonen.<sup>126</sup> For oss handler det om hva man kan vite om fortiden og aktøren, og det man ikke har/kan ha viten om.<sup>127</sup> En kan tenke seg at til mer uoversiktlig situasjonen er, jo mer vil den preges av en usikkerhet og en vegring for handling; en hjelpeløshet. Erfaringen kan gjerne til en grad sympatiseres med – at flere av deltakerne kan antas å ha vært i situasjoner hvor de kjenner på usikkerhet og maktesløshet.<sup>128</sup> Likevel kan sannsynligvis de færreste av oss si at vi kan sympatisere med kilden til usikkerheten som omhandles i teksten, og at vi heller derfor kan sies å tilnærme oss saken på empatisk grunn.

Alle deltakerne løfter frem redsel som en fremtredende, affektiv faktor. Elevene oppfatter dette i Brennans skildring av hvordan hun erfarte hendelsen, og i hvordan hun skildrer andre på øya. Frykt og redsel fremstår som naturlig respons når man befinner seg i en slik situasjon. Slik tolkes Tonje Brenna og de andre ofrene ut ifra forventninger om hvordan man skal forholde seg til situasjonen.

**B** kan tidvis aktivt se sammenhenger mellom kognitive og affektive perspektiv; at situasjonell forståelse kan skape affekt, og at affekt påvirker former for rasjonalisering og meningsskaping. **H** løfter frem hvordan hen mener Brenna holdt fatningen, selv om at hun var under press og i en stresset situasjon. Dette kan settes i sammenheng med hvordan Brenna bistod andre. **D** nevner dette, men behandler ikke dette forholdet videre. **C** og **E** nevner frykt ofte, men kontekstualiserer dette ikke. **A** nevner også frykt, men er ikke like opphengt i dette i sine besvarelser.

Fire av de fem deltakerne løfter frem hvordan de oppfatter at Brenna tok ansvar for andre. Dette gjør de både i lys av at hun var leder, men også at de ser dette som en egenskap hun har - hun oppfattes som modig. Grunnen til at deltakerne merker seg dette, er fordi at hun står i motsetning til den aktørrollen de forventer av ofrene.

---

<sup>126</sup> Brooks & Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013), 43; Huijgen et al., *Promoting historical contextualization* (2019), 458.

<sup>127</sup> Brooks & Endacott, *Promoting Historical Empathy* (2013), 47-48.

<sup>128</sup> *Ibid*, 46.

**B, C og D** å rolleansvaret som en faktor som spilte inn på Tonje Brennass handlinger. **E** virker å se slike handlinger som resultater av hennes egenskaper, at «hun er ansvarlig og omtenkksom» (VEDLEGG 5, 1.5). **D** forstår Brenna som modig, at hun tok til å hjelpe andre selv om at hun fryktet for sitt eget liv.

Tonje Brenna flyktet fra skuddene og var redd, men fremstår likevel ikke som handlingslammet. Slik får elevene et mer dynamisk perspektiv når det kommer til former for handling i den gitte situasjonen. Hun var en av lederne i AUF, partisekretær, og må derfor forstås som en sentral tillitsfigur for mange av AUF-medlemmene på Utøya. Det forstås av deltakerne **B, C og D** at Brenna var bevisst dette, og at dette påvirket hvordan hun håndterte situasjonen, deriblant hvordan hun bistod og støttet opp om andre.<sup>129</sup> Det ble løftet frem hvordan noen av deltakerne empatiserte med Brenna og hennes ansvarsfølelse. I å løfte frem dette perspektivelementet, har disse elevene kommet noe lengre i det å kunne teoretisere affektive perspektiv. Selv om Kaja også bistår en annen jente som er i en liknende situasjon, behandler ikke deltakerne som nevner dette noe om perspektiv – de er mer opptatt av jenta som er døende.

Det vurderes at affekten elevene behandler er blitt observert i innholdet til kildene, at dette kommuniseres i overflaten. De forstår at disse følelsene eksisterte i kontekst, men har ikke nødvendigvis identifisert dem på egenhånd. Det siste påvirker også i hvilken grad de klarer å forstå perspektivene de løfter frem.

#### **6.1.4.. Vurdering**

Funnene gjort i undersøkelsene, viser at elevene som har tatt del i forskningsprosjektet utvikler en emotiv empati overfor aktørene i møtet med kildene. Innenfor et slikt «*Caring For*»-perspektiv<sup>130</sup>, virker deltakerne til å empatisere på grunnlag av inntrykk, hva man opplevde på Utøya. En slik emotiv empati virker å være mer naturlig for dem å fatte enn andre former for «*Caring*». Å mindre enn halvparten viser emotiv empati knyttet til overhengende problematikker («*Caring About*») og handlingstrang («*Caring To*»).

Affektive perspektiv, hvorvidt disse kan sies å være kontekstualiserte eller ei, knyttes til enkle følelser en forstår som naturlige i kontekst. Eksemplene som går igjen hos

---

<sup>129</sup> Ibid, 48-49.

<sup>130</sup> Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good* (2004).

deltakergruppen er frykt og usikkerhet. At flere kanskje erfarer 22. juli som en enkeltstående hendelse som ikke lar seg kontekstualisere innenfor en større, historisk «periode», gjør det vanskeligere å imøtekomme kravene fremsatt i teorier om historisk empati. De har ikke en oversiktsramme å forholde seg til. I skolen har vi kanskje utfordringer når det kommer til å skape oversikter over hendelser og strukturer som forelå et til to tiår tilbake i tid.

Når elevdeltakerne kontekstualiserer samtiden, gjør de enkle vurderinger av hvordan terroren påvirket Norge. De prøver å skape seg et raskt bilde av nåtiden som de selv kjenner seg igjen i, hvor noen tenker at det ikke er utbredt fremmedfrykt lenger. Flere fremhever hvordan terroren har ledet til observerbare endringer, at man skal ha fått en endring i holdninger – likevel er det få som drøfter hvordan kreftene som preget Breivik enda eksisterer i samfunnet, og at disse også eksisterte før Breivik. Spørsmålet en kan stille, er hvorvidt man kan utvikle forståelse for angrepene 22. juli 2011 uten å ha et gjennomgående, konseptuelt og fenomenologisk rammeverk til grunn først. En kan tenke seg at dette er høyst nødvendig hvis man skal forstå utsynet til terroristen som en aktør – men jeg vil også tørre å påstå at det samme gjelder når det kommer til å kunne forstå ofrenes vitneskildringer, når dette er med på å skape en mer faglig og vitenskapelig ramme å forstå terrorhendelsene i.

I hvilken grad elevene selv klarer å fatte en historisk empati, eller om dette involverer sosialkonstruktivistiske medieringsprosesser hvor en får støtte i meningsskapingen, for så å reproducere overleverte forestillinger, er noe som setter det historieempatiske sin integritet i noe av et limbo. Instruksjon og former for *scaffolding* legges frem som kritisk for å kunne utvikle historisk empati innenfor et tema eller emne. Likevel omhandler lite av dette operasjonalisering, at man ikke forsøker å trene elevene på et metanivå hvor de lærer hvordan å selv kunne utvikle historieempatisk kompetanse.

## 6.2.. Anvendt historisk empati i arbeid med egne vitneskildringer

### 6.2.1.. Egen vitneskildring (1.7)

Tre av elevene inkluderer tillitsforhold i sine egne fremstillinger i oppgave 7 (1.7), at de ikke står i situasjonen alene, men flykter sammen venner og venninner. En av jeg-fortellerne ta ansvar for en annen som er blitt skadet eller på andre måter er ute av stand til å hjelpe seg selv.



**B** sin skildring involverer jeg-fortelleren og venninnen Sofie som må flykte fra teltplassen når skytingen begynner. Fortelleren blir adskilt fra venninna i kaoset som følger. **C** skriver en skildring hvor jeg-fortelleren og venninna Marthe forsøker å flykte sammen. Når Marthe blir skutt, blir det opp til fortelleren å forsøke å redde henne. **D** skildrer hvordan en jeg-forteller og kompisen forsøker å advare og hjelpe andre når angrepet begynner, før disse ender opp med å gjemme seg «i trærne» (VEDLEGG 4, 1.7). **B** og **D** viser ulik evne når det kommer til det å kunne dikte opp fiktive men autentiske skildringer av angrepet. **A** og **E** skildrer to leirdeltakere som flykter alene. Begge flykter ved å svømme, hvor **A** beskriver hvordan hens jeg-forteller ble reddet opp av vannet av en sivilbåt.

### 6.2.2.. Å ta *Kajas* perspektiv (2.6)

Volden på Utøya får særlig plass i **B** sin «perspektivtakning» i oppgave 6 (2.6). Hen har valgt seg ut scenen med jenta i skogen (Poppe 2018, 0:46:00 til 0:56:00), som hen og flere av deltakerne virker å ha blitt preget av. Man ser hvordan Kaja forsøker å holde liv i henne, men forgjeves.

**B** tar utgangspunkt i *Kajas* møte med jenta i skogen i perspektivtakningsoppgaven. Skuddene kommer fra alle kanter. **B** behandler scenen ut ifra kognitive perspektiv i hovedsak. Hva Kaja skal gjøre, eller hvordan hun skal forholde seg til situasjonen, legger hovedføringen for perspektivtakningen. Likevel er det en affekt til stede. Kaja må ta ansvar. Dilemmaet, om det å skulle ta telefonen til jenta når hennes mor ringer, er preget av affekt, men inneholder også snev av emotivitet – det virker å ligge en emotiv empati til grunn fra **B** sin side.

Frykt løftes frem som en sentral affekt i *Kaja*, noe som preger flere av deltakernes perspektivtakning når det kommer til oppgave 6 (2.6), hvor elevene skal forsøke på å fatte perspektivet til rollefiguren. Hvordan de tenker at fryktfølelsen kan reguleres, at den ikke blir løst dominerende i perspektivtakningen, blir viktig for å skape dynamikker i skildringen – særlig for å kunne løfte frem kognitive perspektiv.

**A**, **C** og **D** tar utgangspunkt handlingen som utspiller seg langs vannet i sine perspektivtakninger (Poppe 2018, 1:19:00 til 1:24:00), hvor Kaja til slutt blir skutt og drept. Frykt-elementet er rådende her. De erfarer Kaja her som en karakter som mister

forstanden, og derfor begynner å handle irrasjonelt. Kaja står på dette tidspunktet i en skvis, mellom det å bli funnet og drept av terroristen, og det å skulle miste søsteren sin. **E** tar utgangspunkt i handlingen som utspiller seg i skogen like etter angrepet har startet (Poppe 2018, 0:22:00 - 0:36:30). Kaja ligger bak en jordvoll sammen med noen bekjente. Redsel er gjennomgående i behandlingen. Kajas venner er redde, og **E** ser for seg at Kaja tenker på søsteren Emilie - hun må også være redd nå. Kajas motivasjon er for **E** klar, at Kaja engster seg for å miste Emilie – og at deres siste minne sammen skulle være at de kranglet. **B** skildrer en Kaja som klarer å regulere egen frykt og handle mer rasjonelt hvis situasjonen krever det.

Alle deltakerne trekker frem rollefiguren *Emilie*, *Kajas søster*, som en av hennes hovedmotivasjoner. Gjerne er denne motivasjonen lettest å forstå. At hun må forsikre seg om søsterens sikkerhet kommuniseres tydelig utover filmens handling, men gjerne er dette også en av de få motivasjonene som fremheves, foruten om ønsket om å overleve.

### 6.2.3.. Vurdering

Tekstene elevdeltakerne skrev underbygger funn gjort i kontrollspørsmålene.

Kontekstualisering skjer innenfor rammen av hendelsesforløpet, og perspektivtakingen bygger på situasjonelle kognitive og affektive perspektiv. Innenfor en historiebevisstetsramme som kan tenkes tiltenkt ungdomsskolenivå, er ikke elevene som har deltatt i utvalget kommet helt i mål, selv om at de på dette tidspunktet er avgangselever i grunnskolen og skal videre til nye læreplaner. Det vurderes at det kreves en viss historiebevissthet for å kunne oppfatte historiske, kognitive og affektive perspektiv.

I tidligere undersøkelser, særlig dem som er blitt utført over lengre tid med introduksjoner til historisk kontekst, perspektivelementer og en overføring av holdninger til det undersøkte, vil man gjerne erfare at elevene gir uttrykk for å besitte et eierskap over former for historisk empati – men at disse gjerne er tilegnet og formet av medieringsprosesser styrt av lærere o.l., og derfor må ansees som former for reproduksjon. Slik hviler det hele på et spørsmål om eierskap – om den enkelte faktisk er noe autonom i denne prosessen.

### 6.3.. Funn

Deltakerne viser at de helt klart besitter en del kunnskap, både forhåndskunnskaper og kunnskapselementer tilført gjennom kildene. Tar man utgangspunkt i det tidligere behandlede venndiagrammet til Downey og Long (Downey & Long 2016, 39-51) som omhandler historisk kunnskap, er det tydelig at elevene virker til å besitte en del faktiske kunnskaper, som omhandler hendelsen og noe av det ideologiske bakteppet som ledet til angrepet. Deltakerne, jevnt over, viser liten konseptuell kunnskap. Flesteparten ser ikke sammenhenger utover det som blir behandlet i kildene, og de får vansker med å forstå virkelighetsforståelsene som undersøkes i aktørene. Når det kommer til proseduralkunnskap, er det stor forskjell deltakerne seg imellom når det kommer til hvordan de tilnærmer seg den enkelte kilden. De virker å mangle kunnskaper som hjelpe dem når det kommer til å undersøke innhold på et dypere plan. Mange av dem møter ikke kildene kritisk, noe som var grunnlaget for bl.a. kontrollspørsmålene om kildenes pålitelighet og hvordan kildene gir oss innsikt i emne og tematikker. Når det gjelder metakunnskaper, kunnskaper om egne tankebaner og evnen til å regulere disse, må man besitte enkelte kunnskaper innenfor de andre kunnskapsområdene. Det er hvordan vi forholder oss til disse kunnskapssfærene som reguleres i denne prosessen, og funn i syntesen viser at dette blir vanskelig. Dette kan være på grunn av at deltakerne mangler enkelte kunnskaper som er nødvendige, som også vil hjelpe dem i retning av perspektivtakninger og historisk empati.

Dataen viser at det er vitneforklaringen til Tonje Brenna som virker til å ha bidratt mest i elevenes arbeid med å tilegne seg nye detaljkunnskaper, dette ved at hun tar leseren gjennom egne tanker og følelser, og at man underveis får forklart hvordan og hvorfor disse oppstår i kontekst av situasjonen hun befinner seg i, hjelper en å sette seg inn i situasjonen fra hennes perspektiv, samt at det skaper en distanse mellom formidler og mottaker. Elevene virker likevel å ha ulike idømmelser når det kommer til hvilke kilder de mener virker best for dem.

Alle deltakerne kan sies å besitte en grad av emotiv empati, samt kan det argumenteres for at deltakerne **A**, **B**, **C**, og **E**, etter arbeid med kildene, besitter forutsetninger for å kunne praktisere en anvendt historisk empati ovenfor Utøyaofrene. Disse finner det vanskelig å aktualisere sin innsikt i arbeidet med egne fremstillinger, men får dette frem i sine besvarelser av kontrollspørsmålene.

Deltakergruppen er mer reaksjonære i møtet med det historiske enn aksjonerende – de kan respondere, men er ikke vant til det å ha definisjonsrett i arbeid med historiefaglighet, og er ikke helt komfortable med hva en slik definisjonsrett innebærer.

## 7.0.. Svar på forskningsspørsmål

22. juli 2011 som emne er svært ladet, hvor etikk og moral i stor grad vil prege tilnærmingen til nærliggende tematikker, særlig i kontekst av samfunnsfaget og læreplanen i faget. Dette fører med seg emotive sfærer hvor følelsesmessige responser blir det drivende og engasjerende i møtet med det historiske i fortidsbildene, da hva og hvordan vi ser for oss å huske og minnes det som hendte den sommeren – og tiden etter.

I kontekst av historisk empati som en mulig målsetning i læreplanen av LK20, kan det se ut til at deltakergruppen har et stykke å gå. Dette avhenger naturligvis av hvor kritisk historisk empati skal være for fagopplæringen. Historisk empati er klart en fremhevet kyndighet, men det forekommer ikke om den skal forstås som en bærende kompetanse i samfunnsfaget på samme måte som den fremstår i historiefagenes kjerneelement. Kontrollspørsmålene viser at flere av deltakerne i gruppen har kunnskaps og forståelsesforutsetninger for å kunne utøve grader av historisk empati, men at behovet for en god innfallsvinkel byr på problemer, særlig i arbeidet med egne fremstillinger.

Når det kommer til å få kommunisert kritisk og nødvendig informasjon en trenger for å kunne fatte perspektiv, er det tydelig at deltakerne behøver å få disse overlevert – de klarer ikke å tyde slikt ut av hendelser og handlinger i seg selv. At Tonje Brenna aktualiserer kognitive og affektive faktorer i sin skildring, og derfor setter *egne* handlinger i perspektiv, lar deltakergruppen i større grad internalisere Brennans erfaringer enn det de evner ved å se den visuelle fremstillingen av Utøyaangrepet i spillefilmen og observere *Kaja*. I likhet med tidligere funn innenfor forskning på *reenactment*, bygger ikke deltakergruppen noen betydelig ny kunnskap foruten om den som blir tilført gjennom kilden.

### 7.1.. *Hvordan erfarte elevdeltakerne samhandlingen med kildene?*

Deltakerne erfarte kildene ulikt, men hvor flesteparten som har uttalt seg eksplisitt om dette mente at filmen var kilden som bidro mest når det kom til det skulle å lære mere om 22. juli 2011 og Utøya-angrepet. Elevene som tok denne siden satte søkelys på hvordan de erfarte at filmen ga dem bedre oversikt over hendelsen – med et fokus på hva som hendte, hvordan det hendte, hva ungdommen gjorde i flukten fra terroristen o.l. De fant det vanskeligere å forestille seg disse tingene, og mener det er viktig å få dette fremstilt for å kunne bygge en forståelse av hva som hendte. Den ene eleven som argumenterte for hvordan Brennans

skildringer skulle være den bedre kilden, sammenliknet kildene på grunnlag av hvordan de kommuniserte perspektiv.

Utbyttet av de to kildene virker på papiret å ha vært veldig lik. Det er trolig at elevene har fått en ny innsikt, at de har fått nye oversikt over hva leirdeltakerne opplevde denne dagen. Møtet med kildene kan jevnt over ha ledet til nye kunnskaper om det erfarte Utøya, men det vurderes at elevene ikke har utviklet en ny helhetsforståelse av Utøya-angrepet og 22. juli 2011.

*7.2.. Satt elevdeltakerne igjen med et utgangspunkt for historisk empati, eller besatt de en mer avgrenset, emotiv empati ovenfor emne og tema?*

Flere av elevene viser at de gjenkjenner et utvalg perspektivelementer i begge kildene. Disse klarer de fleste i deltakergruppen å sette ord på direkte og indirekte, og de aktualiserer dem i sine besvarelser i ulik grad.

Innenfor rammen *Perspective Taking* ↔ *Historical Contextualization* («*Historical Perspective Taking*»), her undersøkt igjennom aktualiseringen av underteorien *Perspective Recognition*, har elevene fått vist at de registrerer og forstår enkelte kognitive perspektiv. De registrerer hva Brenna skriver, og hva Poppes rollefigurer sier, og legger dette til grunn for aktørens *rationalia*. Funn viser at få av deltakerne beveger seg utenfor denne rammen av reproduksjon – de orienterer seg rundt hvordan Brenna i øyeblikket knyttet paralleller mellom Utøya og 2. verdenskrig, og hvordan rollefigurene i filmen snakket om terrorbomber og gassledninger i Regjeringskvartalet, for å nevne noe.

Enkelte elever ser sammenhengen mellom komponentene i paret *Perspective Taking* ↔ *Affective Connection* («*Empathy*»). De peker på sammenhenger mellom usikkerhetsfølelsen og meningsskapsprosesser hos aktørene, bl.a. hvordan mangelen på oversikt ledet til ulike affekter. I de fleste tilfellene, baserte deltakerne også her sine vurderinger på det som var observert og kommunisert - skepsisen Brenna følte for politiet, og hvordan rollefiguren *Kaja* tilnærmer seg situasjonen med jenta i skogen, kan trekkes frem her.

Når det gjelder å se sammenhenger mellom komponentene *Affective Connection* ↔ *Historical Contextualization* («*Affective Connection to the Past*»), viser deltakergruppen til enkle perspektivelementer som frykt og redsel. Disse er enkle fatninger som knyttes til hvordan affektive perspektiv ble preget av situasjonen.

Funn gjort ved aktualiseringen av *Caring as Empathy* viste at flere av deltakernes empatiseringer overfor aktører, emne og tematikk fant sted på et emotivt plan. Dette kan være med på å vise behovet for støtte til elevene når det kommer til å regulere deres fokus i møter med fortiden og tidsrammens aktør/struktur-forhold. Eksistensen av det emotive forstås som viktig når det kommer til et dannelsesprinsipp ovenfor den *vanskelige/utfordrende tematikken* som er blitt undersøkt, når det viser hvordan møtet med hendelsen kan virke hensiktsmessig holdningsskapende – men, som problematisert tidligere, kan dette føre til feilfokus. Gjerne er det et slikt feilfokus som kan forklare enkelte kvaliteter i det historieempatiske som er blitt undersøkt, uten at det er mulig å konkludere hvorvidt dette er en hovedårsak.

### *7.3.. Kan samtidshistoriens nærhet i tid muligens ha en innvirkning på elevenes kapasiteter når det kommer til historiefaglig metatenkning og perspektivtakning?*

Det kan hende at nærheten i tid har noe å si for det helhetlige utbyttet av øvelsen, ved at det kan kreve mindre av en i arbeidet med å kontekstualisere perspektiv innenfor den historiske konteksten. Utenom dette, er det lite som peker i retning av at nærheten i tid gjør at selve perspektivtakningen blir lettere for elevene. Hvis erfaringene og opplevelsene som skal undersøkes likevel virker fjerne, at elevene ikke helt klarer å forestille seg situasjonen de historiske aktørene befant seg i, vil by på utfordringer når elevene skal forsøke å fatte historiske aktørperspektiver. Deltakerne viser at de kjenner til Utøya, og at de har enkelte kunnskaper om hva som hendte og hvorfor terroristen angrep. Når det gjelder en historisk forståelse, er det lite som viser at elevdeltakerne har forståelse for det som ligger hendelsen. Her tenkes det særlig på tidligere hendelser og utviklinger som ledet opp til angrepet, slikt som *9/11* og *krigen mot terror*, og folkefordrivelsler og innvandringsproblematikk. Selv om hendelsen ligger nærmere én i tid, betyr ikke dette at elevene har forutsetningene for å kunne kontekstualisere sin egen samtid – noe som kan vise seg å gå igjen i deres tilnærminger til den fjerne fortiden.

Perspektivtakningsevnen er ikke en ren historiefaglig. Den sammenfaller med andre former for perspektivtakning, fra andre disipliner og kontekster, men en setter søkelys på de historiske strukturene som preget perspektivtakningsmålet i kontekst. Gjerne blir historieempatiens formålsgjøring å finne nye innfall til utøvernes historiekompetanser ved fremhevelsen av kontekst innenfor en «praktisk» ramme. Man da kommer man ikke utenom, at den historiske empatien blir et format som fremhever eksisterende historiekompetanser

fremfor å virke faglig og disiplinært supplerende når anvendt. Det å fatte perspektivet, det å kunne ikle seg det, kan derfor ikke sies å være formålet med historieempatisk tilnærming – og dette viser noe om hvorfor det har vært så viktig for tilhengerne av den å skissere et tydelig skille mellom empati og det å skulle sympatisere med fortidsaktørene.



## DEL 4: Avslutning

### 8.0.. Konklusjon

*I hvilken grad evner ungdomsskoleelever å anvende en historisk empati i sine tilnærminger til, og bearbeidelser av, kilder som omhandler ofrene for Utøya-angrepet?*

Det virker til at deltakerne mangler noen forutsetninger for å kunne innta en god posisjon overfor de undersøkte aktørene, noe som gjør det vanskelig for dem å utøve en mer kompleks historisk empati i møte med kildene. Tekstutdraget bød på fremstillinger som for mange ble for abstrakte, slik at de ikke helt klarte å forestille seg det som ble forsøkt formidlet. I møtet med filmen ble kanskje inntrykkene for sterke, og elevene responderte med en mer tydelig emotiv empati som kan ha overstyrt andre prosesser. Dette er interessant, med tanke på at begge kildene henvender seg til mottakergruppen som deltakerne er en del av. I møte med Brennass skildringer, ser vi at elevene fint klarer å gå vanskelige tematikker i møte innenfor en ramme av vanskelig/utfordrende kunnskap, men at de mer voldsomme fremstillingene i filmen kan stå i veien for det å utvikle fagkompetanser fremfor en emotiv empati.

Elevdeltakerne mangler kunnskaper for å kunne kontekstualisere sin egen samtid, samtidig mangler de ferdigheter til å utøve en selvstendig historisk empati i behandlinger av fortiden. De behøver en noe utviklet kritisk historiebevissthet for å kunne gjøre dette, noe som de ikke virker til å besitte på det gitte tidspunktet. For å imøtekomme læreplanens intensjoner, og for å kunne forberede elevene til videre opplæring/utdanning, kreves dette et særskilt fokus. Læreplanene åpner for dette, men det vil bety en endring i praksis som kan ta lengre tid.

Funnene gjort i sammenheng med forskningsprosjektet kan vise hvor viktig det er å ha regulerende krefter til stede i prosesser hvor en arbeider med historisk empati, særlig hvis elevene mangler visse fagkompetanser og en viss metakompetanse. Her er det viktig å skille mellom det å overføre det historieempatiske fra instruktør til mottaker, og det å utfordre elever til å utvikle egne kompetanser for å ta kontroll på egen læring, som en *powerfull knowledge*. Det er tydelig at det kan være nyttig for læreprosessen å kunne vurdere og reflektere over aktør/strukturforhold, særlig når det kommer til å forstå elementer innenfor årsak-virkning som preger historisk virke. Vi formulerer 'forståelsesargumenter' som internaliseres av enkelte elever, og som disse vet å anvende på utslagsgivende måter. Dette er problematisk sett i sammenheng med det definisjonsrett/definisjonsmakt-paradigmet som den norske skolen nå befinner seg i. Hvis sterke elever i grunnskolen og i videregående ikke

egentlig besitter ferdighetene til å reelt syntetisere egne forståelser og definisjoner, har vi gjerne omgått og ikke aktualisert metakompetanser på en ønskelig måte.

## Litteraturliste

Babalis, Thomas K., and Elisabeth D. Lazarakou. "Employing Empathy to Teach and Assess the Learning Process in Controversial Historical Issues." *Creative Education* 12, no. 07 (2021): 1615-28. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127123>.

<https://dx.doi.org/10.4236/ce.2021.127123>.

Barton, Keith C., and Linda S. Levstik. "Historical Empathy as Perspective Recognition." Chap. 11-12 In *Teaching History for the Common Good*, 206-43. Mahwah: Taylor & Francis Group, 2004.

Bekerman, Zvi, and Michalinos Zembylas. "Engaging with Teachers' Difficult Knowledge, Seeking Moral Repair: The Entanglement of Moral and Peace Education." *Journal of Peace Education* 16, no. 2 (2019): 155-74. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1555154>.

<https://dx.doi.org/10.1080/17400201.2018.1555154>.

Brenna, Tonje. 22. Juli - Og Alle Dagene Etterpå. Oslo: J. M. Stenersens Forlag AS, 2021.

Brooks, Sarah. "Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom." *Theory & Research in Social Education* 39, no. 2 (2011): 166-202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>.

<https://dx.doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>.

Brooks, Sarah, and Jason L. Endacott. "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy." *Social Studies Research and Practice* 8, no. 1 (2013): 41-58.

Chisholm, James S., Ashley L. Shelton, and Caroline C. Sheffield. "Mediating Emotive Empathy With informational Text: Three students' Think-Aloud Protocols Ofgettysburg: The Graphic Novel." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 61, no. 3 (2017): 289-98.

<https://doi.org/10.1002/jaal.682>. <https://dx.doi.org/10.1002/jaal.682>.

Cook, Alexander. "The Use and Abuse of Historical Reenactment: Thoughts on Recent Trends in Public History." *Journal. Criticism* 46, 3, no. Extreme and Sentimental History (2004): 487-96. <https://doi.org/10.2307/23127329>. Wayne State University Press.

<https://dx.doi.org/10.2307/23127329>.

De Leur, Tessa, Carla Van Boxtel, and Arie Wilschut. "'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education." *British Journal of Educational*

Studies 65, no. 3 (2017): 331-52. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>.  
<https://dx.doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>.

Dessingué, Alexandre, and Ketil Knutsen. "Myndiggjøring Gjennom Kritisk Minnebevissthet: Minnestudier I Didaktisk Perspektiv." *Nordidactica* 2020, 3 (2020): 25-41.

Dessingué, Alexandre, and Jay Winter. "Introduction: Remembering, Forgetting and Silence." In *Beyond Memory. Silence and the Aesthetics of Remembrance*, edited by Alexandre Dessingué and Jay Winter, 1-12: Routledge, 2016.

Dimmen, Sofie D. "Regissør Erik Poppe Fikk Oppstramming Av Utøya-Ofre." *Budstikka* (budstikka.no), 09. mars 2018. <https://www.budstikka.no/nyheter/regissor-erik-poppe-fikk-oppstramming-av-utoya-ofre/63672!/>.

Downey, Matthew T., and Kelly A. Long. *Teaching for Historical Literacy*. New York and Oxon: Routledge, 2016.

Endacott, Jason L. "Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy." *Theory & Research in Social Education* 38, no. 1 (2010): 6-47.

<https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>.  
<https://dx.doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>.

———. "Negotiating the Process of Historical Empathy." *Theory & Research in Social Education* 42, no. 1 (2014): 4-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>.  
<https://dx.doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>.

Erdal, Silje F., and Lise Granlund. "Fire Innfalsvinkler Til Undervisning Om 22. Juli-Terroren." Chap. 7 In *Samfunnsfagdidaktikk*, edited by Silje F. Erdal, Lise Granlund and Erik Ryen, 20. Oslo: Universitetsforlaget, 2021.

Gjelsvik, Anne. "Vond Men Nødvendig. Erik Poppes Utøya 22. Juli." Chap. 12 In *Bearbeidelser Av 22. Juli I Ord Og Bilder*, edited by Anne Gjelsvik, 198-211. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

Haas, Brandon J. "Bearing Witness: Teacher Perspectives on Developing Empathy through Holocaust Survivor Testimony." *The Social Studies* 111, no. 2 (2020): 86-103.

<https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1693949>.  
<https://dx.doi.org/10.1080/00377996.2019.1693949>.

Hanvey, Robert G. "An Attainable Global Perspective." *Theory Into Practice* 21, Global Education, no. 3 (1982): 162-67. <https://doi.org/10.2307/1476762>.  
<https://dx.doi.org/10.2307/1476762>.

Huijgen, Tim, Paul Holthuis, Carla Van Boxtel, and Wim Van De Grift. "Promoting Historical Contextualisation in Classrooms: An Observational Study." *Educational Studies* 45, no. 4 (2019): 456-79. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509771>.  
<https://dx.doi.org/10.1080/03055698.2018.1509771>.

Jensen, Bernard Eric. *Historie - Fortidsbrug Og Erindringsspor*. Aarhus: Bernard Eric Jensen & Aarhus Universitetsforlag, 2014.

Knutsen, Ketil. "Historiefaget Og Utvikling Av Demokratisk Kompetanse: Tre Strategier for Historieundervisningen." *Utdanningsforskning*, 2015a, <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/historiefag-og-utvikling-av-demokratisk-kompetanse-tre-strategier-for-historieundervisningen/>.

———. "Strategical Silence: Political Persuasion between the Remembered and the Forgotten." Chap. 8 In *Beyond Memory: Silence and the Aesthetics of Remembrance*, edited by Alexandre Dessingué and Jay Winter, 125-40: Routledge, 2015b.

———. "Veien Mot Et Utforskende Og Kritisk Historiefag." *Utdanningsforskning*, 2019, 2021, <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/>.

Knutsen, Ketil, and Ingunn Knutsen. "Performative Historical Competence: Use-of-History as Symbolic Action." *Journal of Curriculum Studies* 52, no. 5 (2020): 673-84. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1636138>.  
<https://dx.doi.org/10.1080/00220272.2019.1636138>.

Kongehus, Det Norske. "Tiårsmarkering Av 22. Juli 2011: Kongens Tale I Oslo Spektrum." (2021). <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=188008&sek=26947&scope=0>.

Kristjansdottir, Sæunn. ""Jeg Trodde Samene Bare Var Ute Og Hadde Det Kjekt Og Sånn" - En Kvalitativ Studie Hvor Bruken Av Film Og Roman Sammenliknes Som Verktøy for Å Utvikle Historisk Empati Hos Grunnskoleelever." Master, Universitetet i Stavanger, 2020.

Kvande, Lise, and Nils Naastad. *Hva Skal Vi Med Historie? - Historiedidaktikk I Teori Og Praksis*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.

- Muller, Johan, and Michael Young. "Knowledge, Power and Powerful Knowledge Re-Visited." *The Curriculum Journal* 30, 2 (2019): 196–214.
- Myhre, Jan Eivind. *Historie - En Introduksjon Til Grunnlagsproblemer*. Oslo: Pax Forlag, 2014.
- Notaker, Hallvard. *Arbeiderpartiet Og 22. Juli*. Oslo: Aschehaug & Co., 2021.
- Poppe, Erik. "Utøya 22. Juli." 1h34m. Norway, 2018.
- Postholm, May Britt. *Kvalitativ Metode - En Innføring Med Fokus På Fenomenologi, Etnografi Og Kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, 2010.
- Retz, Tyson. *Empathy in History*. New York: Berghahn Books, 2018.
- Rüsen, Jörn. "Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics." *Antíteses* 5, no. 10 (2013). <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>.  
<https://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p519>.
- Seixas, Peter. "Historical Consciousness and Historical Thinking." Chap. 3 In *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, edited by Mario Carretero, Stefan Berger and Maria Grever, 59-72. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- . "Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present and Future in Postmodern Time." *Paedagogica Historica* 48, no. 6 (2012): 859-72.  
<https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709524>.  
<https://dx.doi.org/10.1080/00309230.2012.709524>.
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan I Historie – Fellesfag I Studieforberevende Utdanningsprogram*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03>: Utdanningsdirektoratet, 2019.
- . *Læreplan I Samfunnsfag*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>: Utdanningsdirektoratet, 2019.
- . *Overordnet Del – Verdier Og Prinsipper for Grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>: Utdanningsdirektoratet, 2017.
- Valen, Snorre. *Utøya-Kortet*. Oslo: Cappelen Damm, 2021.

Winter, Jay. "Notes on the Memory Boom. War, Remembrance and the Uses of the Past.". In *Memory, Trauma and World Politics. Reflections on the Relationship between Past and Present*, edited by Duncan Bell, 54-73. New York: Palgrave MacMillan, 2006.

Zembylas, Michalinos. "The Affective Dimension of Far Right Rhetoric in the Classroom: The Promise of Agonistic Emotions and Affects in Countering Extremism." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 42, no. 2 (2021): 267-81.

<https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1613959>.

<https://dx.doi.org/10.1080/01596306.2019.1613959>.

## Figurer

Fig. 1. Illustrasjon av historisk kunnskap. Format av Tobias Helgeland, «Varieties of Knowledge», i Downey & Long, *Teaching for Historical Literacy* (New York & Oxon: Routledge, 2016), 42, 4.2 – s. 21.

Fig. 2. Illustrasjon av konsepter innenfor historisk empati. Format av Brooks & Endacott, «Visual Conceptualization of Historical Empathy», i Brooks & Endacott, “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy”, *Social Studies Research and Practice 2013 Vol. 8 Issue 1* (2013): 44, 1 – s. 29.

Fig. 3. Illustrasjon av hermeneutisk sirkel. Av Tobias Helgeland – s. 41.

Fig. 4. Illustrasjon av hermeneutisk sirkel med oppgavens design. Av Tobias Helgeland – s. 42.

Fig. 5. Kakediagram: *Sense of «Otherness»*. Av Tobias Helgeland – s. 71.

Fig. 6. Kakediagram: *Shared Normalcy*. Av Tobias Helgeland – s. 71.

Fig. 7. Kakediagram: *Historical Contextualization*. Av Tobias Helgeland – s. 72.

Fig. 8. Kakediagram: *Multiplicity of Historical Perspectives*. Av Tobias Helgeland – s. 73.

Fig. 9. Kakediagram: *Contextualization of the Present*. Av Tobias Helgeland – s. 73.

Fig. 10. Kakediagram: *Caring About*. Av Tobias Helgeland – s. 74.

Fig. 11. Kakediagram: *Caring That*. Av Tobias Helgeland – s. 75.

Fig. 12. Kakediagram: *Caring For*. Av Tobias Helgeland – s. 75.

Fig. 13. Kakediagram: *Caring To*. Av Tobias Helgeland – s. 76.

## Tabeller

Tabell 1. Eksempel på tabell – *Perspective Recognition*. Av Tobias Helgeland - s. 51.

Tabell 2. Eksempel på tabell – *Empathy as Caring*. Av Tobias Helgeland – s. 51.

Tabell 3. A – *Perspective recognition*. Av Tobias Helgeland – s. 54.

Tabell 4. A – *Empathy as Caring*. Av Tobias Helgeland – s. 57.



Tabell 5. B – *Perspective recognition*. Av Tobias Helgeland – s. 58.

Tabell 6. B – *Empathy as Caring*. Av Tobias Helgeland – s. 60.

Tabell 7. C – *Perspective recognition*. Av Tobias Helgeland – s. 61.

Tabell 8. C – *Empathy as Caring*. Av Tobias Helgeland – s. 63.

Tabell 9. D – *Perspective recognition*. Av Tobias Helgeland – s. 64.

Tabell 10. D – *Empathy as Caring*. Av Tobias Helgeland – s. 66.

Tabell 11. E – *Perspective recognition*. Av Tobias Helgeland – s. 67.

Tabell 12. E – *Empathy as Caring*. Av Tobias Helgeland – s. 69.

## VEDLEGG

### VEDLEGG 1 – A(d10a9)

1.

**1. Beskriv kort hva du har lest.**

Vi leste noen sider fra boken 22 Juli, en vitneforklaring enkelt og greit som krydrer med masse språklige bilder. Boken er skrevet av Tonje Brenna som på den tiden var leder på øya og var der dagen handlingene skjedde.

**2. Beskriv og gjenfortell noe av hendelsesforløpet i teksten.**

Jeg vil beskrive boken som en interesang bok som får deg til se hendelsen fra en litt mer personlig side, det er lettere og sette seg inn i situasjonen. Jeg har sett det meste av filmer og serier men ikke fått det forklart som dette før. Hun sier noe om hvordan det lukter ser ut, måten hun få forsterket sansene på og litt om ruten og menneskene hun møter på veien.

**3. Er fortellingen i boken pålitelig? Forklar hvorfor eller hvorfor ikke du mener det?**

Jeg synes det høres vedig riktig ut det hun forteller, måten hun forklarer og sier ting på får meg til og stole på at det hun sier er sant, så jeg synes det er en pålitlig kilde. det finnes jo mange forsskjellige varianter for ingen gjorde det samme noen døde noen overlevde, og folk løp overalt i forskjellige retninger og har nok forskjellige fortellinger en boken.

**4. Hvordan erfarte fortelleren terrorhendelsen? Hva tenkte og følte hun?**

Hun forteller jo litt om det, og hun er ikke den første som sier at hun trodde det var kinaputter eller fyrverkeri, så ungdommene på leiren var nok ganske naive med tanke på at de følte seg veldig trygge og ishe følte seg i fare. Men hun sier at hun var usikker men så ser hun ansiktsutrykk og kjønner at det ikke danner seg om ungdommer som leker men ungdommer som dør. Hun forteller også om at hun fryser og hun beskriver detaljert lukter og ting hun hørte og så. Boken kan nok oppfattes brutal, hun forteller i detalj hvordan en person døde sakte men sikkert etter et skudd i øye.

**5. Hvordan påvirket situasjonen Tonje befant seg i, de valgene hun tok?**

Jeg tror hun tok en del riktige valg med tanke på at hun sitter og kan fortelle historien idag og at hun ikke døde, så noe rett må hun ha gjort. Men du hører tydelig hvordan hun tar valg etter ting hun hører og ser. At hun prøver og høre og lokalisere skuddene og finne ut om det er fler en 1.

**6. Er det ting vi vet om situasjonen idag, som deltakerne på Utøya ikke kunne ha visst?  
Hvordan kan dette ha påvirket ungdommenes handlinger og valg?**

Hoved tingen som hadde påvirket mest er jeg sikker på at er at han var alene om det, de trodde nok alle at det var mer en en gjerningsmann. Da kunne de lettere beveget seg rundt uten å tenke på at de møtte på noen andre, de kunne bare gått etter lydene på skuddene og ikke følt seg like sårbare, selvom de ikke har noen sjangs om de først blir sett, de hadde ingentign og forsvare seg med.

**7. Skriv en vitnebeskrivelse inspirert av teksten, hvor "du" forteller om NOE av det du erfarte på Utøya denne dagen. "Hva tenkte du?" "Hva følte du?" "Hva sanset du?" "Hva gjorde du?"**

Jeg følte meg sårbar, redd, kald. Jeg så venner og bekjente falle om rett ved meg. Han kom først opp på teltplassen og jeg løpte inn i skogen. Jeg øpte til pumpehuset, jeg satt der kanskje 1 minutt før jeg fikk en dårlig følelse og følte at det var bedre og holde seg i bevegelse, sett i ettertid reddet den beslutningen livet mitt. Jeg løpte langs kjærlighetstien og endte opp på skrendten. Jeg gikk ned til vannet og på instingt begynte jeg og svømme. Kroppen var full av adrenalin og jeg følte at noen siktet på meg. Jeg snudde meg og så at en sortkledd mann sto på toppen av kjærlighetstien og siktet på meg med det som så ut som en rifle. Han begynte og skyte, jeg dykket hodet under vann så det skulle bli vanskeligere og se meg. Plutselig kjentes det ut som neon slo meg veldig hardt i hånda, jeg så på den, to av fingrene mine var borte og det var helt rødt rundt meg. For en merkelig grunn gjorde det ikke vondt, kroppen var nok så full av adrenalin og var så kald at jeg ikke kjente det. Plutselig så jeg en hvit prikk lengre borte, jeg begynte og bli veldig sliten jeg prøvde og vinke til båten men fikk ikke opp hånden skikkelig. Prikken kom nærmere og nærmere, det var en båt. Mannen i båten så på meg, helt skrekkslagen. Han spurte "hva i huleste er det som skjer der borte". Jeg kalrte ikke snakke, jeg tror bare jeg fikk ut "politiet skøyt meg". han dro meg opp i båten og kjørte meg til land, der var det masse ambulanser og politimenn, jeg følte meg trygg men samtidig itt usikker, hvordan kunne jeg vite at disse også ville ta meg.

2.

**1. Beskriv kort hva du nettopp har vært vitne til.**

Vi har vert vtine til en brutal og ærlug film som viser det meste av hendelsene og samler flere personers erfaringer og deres rute eler ting som skjedde med dem og satt det sammen til en film so viser godt hvordan det var for mange på utøya 22 juli 2011.

**2. Beskriv hendelsesforløpet i filmen.**

De får vite om bomben så starter skytingen når de skal kjøpe mat eller vafler og sånn så kommer de første skuddene, hvor de først tror folk tuller med kinaputter eller noe sånn så forstår de alvorlig når folk sier det skytes og de begynner og løpe. Hun gjemmer seg så med noen folk i en stund før de skjønner at de må begynne og bevege på seg. Hun ender opp nede ved klippene og vannet og begynner og gå litt, hun gjemmer seg til slutt med en liten gruppe på 4 personer. 2 av dem løper vekk og hun og en gutt vra stavanger sitter igjen. Hun bestemmer seg helt i slutten for å lete en siste gang etter søsteren. Hun ser en gutt og flere som ligger døde. Hun blir urolig og står veldig åpent, hun blir drept sekunder før de blir reddet av en sivil i båt.

**3. Var det ting ved filmen som gjorde særlig inntrykk på deg?**

Det var ekkelt å se menneskene som var døde og skytt. Han lille gutten som ble drept var også påvirkene. Reaksjonene og redselen er vanskelig og sette seg inn i. Men det var nok uansett de døde menneskene som var ekklest å se.

**4. Hvordan kan filmen hjelpe oss å forstå mere om hvordan det må ha vært å være på Utøya under terrorangrepet, tenker du?**

Jeg tror det kan påvirke tankegangen på en positiv måte, man forstår mer og klarer til en viss grad og sette seg mere inn i hvordan det må ha vært og være der den dagen. Hvor mange tanker som surrer og vanskelige avgjørelser de måtte ta.

**5. Hvordan tenker du tankene og forståelsene vi har i Norge om terrorhandlinger har endret seg etter 22. Juli-terroren?**

Jeg tror Norge har fått øynene mer opp og fårstår at selv et av verdens este land er ikke alltid trygt og best. Jeg vil si at før angrepene og kanskje litt mens angrepene pågikk var Norge naive. Vi trodde at noe sånt aldri kunne skje oss. Det var stille lenge og Norge har kommet sterkere ut av saken, men selv i 2019 var det en terror aksjon fra en høyrekstrem, Phillip Manshaus. Det kom også nesten like sjokkerende på. Fortsatt var vi naive og var ikke klare for det, men alt i alt tror jeg Norge har økt sikkerheten men ikke nødvendigvis vært klar over hvor stor sannsynlighetene for angrep er.

**6. Skriveoppgave: Du er "Kaja". Ta utgangspunkt i en scene/sekvens fra filmen hvor hun/du må ta et vanskelig valg. Hva går igjennom hennes/ditt hode? Hvilke tanker får utslag på hvilke valg hun/du tar?**

Jeg sitter her i klippene med magnus, jeg er fortsatt redd, så nære. Han sto rett der, han skjøt mot meg, han drepte Oda rett foran meg. Jeg får helt panikk men jeg er nødt til og finne

Emilie, hun kan være der Oda sa, jeg må sjekke en siste gang. Jeg tar med meg skoene så det er midre vondt å gå. Jeg ser en gul jakke, å nei, det er gutten, gutten jeg møtte på teltplassen. Jeg sa han skulle ta av seg jakka. Det er flere, alle er er skutt og døde. Jeg må tilbake, dette er ikke trygt, båtene henter oss, Emilie er smart og sterk hun kommer seg unna, jeg kan ikke stoppe dette uansett.

Kaja løper tilbake og blir reddet i den sivile båten, hun mister ikke livet. Kaja kommer i land og finner søsteren Emilie.

## VEDLEGG 2 – B(d10b8)

1.

**1. Beskriv kort hva du har lest.**

Nå har jeg lest om Tonje Brennass historie, om hvordan hun opplevde å være på Utøya under 22 Juli angrepet.

**2. Beskriv og gjenfortell noe av hendelsesforløpet i teksten.**

Jeg synes Tonje Brenna forklarer veldig godt hvordan hun sanser de forskjellige tingene. Hun snakker om at alt rundt er grått og at fargerike klær lyser veldig gått opp. Dette er ting jeg ikke hadde tenkt på selv, og jeg synes det er interessant å høre. Jeg får en følelse av hvordan det var og være på Utøya 22 juli.

**3. Er fortellingen i boken pålitelig? Forklar hvorfor eller hvorfor ikke du mener det?**

Jeg synes historien virker troverdig. Minnet til Tonje kan selvfølgelig være svekket eller påvirket av ulike faktorer. Som feks at der er lenge siden eller at hun var veldig stresset under angrepet.

**4. Hvordan erfarte fortelleren terrorhendelsen? Hva tenkte og følte hun?**

Fortelleren i denne historien er Tonje Brenna. Jeg tror hun opplevde terrorhendelsen som noe skummelt. Jeg personlig synes Tonje virket som en ansvarfull og beroligende person. Som klarte å tenke på hvordan andre rundt henne hadde det i en situasjon andre gjerne bare ville tenkt på seg selv. Hun følte gjerne på litt ansvar siden hun var leder på leiren. Dette tror jeg påvirket valgene hun tok på under og i etterkant av hendelsen.

**5. Hvordan påvirket situasjonen Tonje befant seg i, de valgene hun tok?**

Som sagt tror jeg valgene til Tonje ble påvirket av blant annet at hun var leder på ungdomsleiren. Og at hun var stresset. Jeg tror de aller fleste ville blitt stresset og gjerne miste fatningen i en situasjon som dette. Jeg synes Tonje det virker som at Tonje klarte å holde fatningen ganske bra utfra måten hun skriver og valgene hun tok.

**6. Er det ting vi vet om situasjonen idag, som deltakerne på Utøya ikke kunne ha visst?**

**Hvordan kan dette ha påvirket ungdommenes handlinger og valg?**

Selvfølgelig er det mye forskjellig vi vet idag som de som var på Utøya under angrepet ikke viste. Feks var mange usikre på hvor mange det var som skjød, hvor de hver til vær tid, hvorfor de angrep øya... osv. Tonje var usikker på om Norge var blitt okkupert. Det vet vi nå

at ikke stemmer. Dette var en terrorhendelse som var rettet mot AUF. Dette hadde Tonje og de andre deltakerne øya ingen aning om under angrepet.

**7. Skriv en vitnebeskrivelse inspirert av teksten, hvor "du" forteller om NOE av det du erfarte på Utøya denne dagen. "Hva tenkte du?" "Hva følte du?" "Hva sanset du?" "Hva gjorde du?"**

Jeg sitter med de andre i Hovedhuset når vi får hvite at det har skjedd en bombing av regjeringskvartalet i Oslo. Jeg har familie i Oslo så det første jeg ville gjøre var å sikre meg at alle de hadde det bare. Det er veldig dårlig dekning på Utøya, så det var vanskelig å få tak i familien min. Den eneste plassen det er dekning er på teltplassen. Jeg satt på teltplassen med venne mine som alle var veldig bekymret. Jeg fikk ikke tak i noen i familien. Jeg ble veldig bekymret. Stressnivået mitt økte og jeg klarte ikke konsentrere meg på noe. Eneste jeg følte meg trygg på her er Monica. Jeg fikk beskjed om at hun skulle gå ned å møte en politimann som skulle sikre øya.

Sitter inni teltet til en venninne av meg, Sofie. Vi sitter og spiller kort. Stemningen i leiren er enda anspent vi, men vi har roet oss litt. Det snur brått. Vi hører skudd. Jeg hørte folk rope 'han skyter, løp!'. Vi kjapper oss ut av teltet og løper med strømmen. Jeg ser en politimann komme gående med et pistollignende våpen. Jeg kan ingenting om våpen, så for alt jeg vet kan det være et luftgevær. Jeg skjønner raskt at det er det ikke. Jeg løper mot skogen, folk faller rundt meg over alt. Mitt eneste fokus er å komme meg inn i skogen. Jeg og Sofie skiller lag. Hun løper mot Santierbygget mens jeg legger avgårde mot kjærlighets stien på østsiden av øya.

Jeg hører stemmen hennes sammen med de andres skjære i ørene. 'Hjelp' 'Løp' 'Han kommer!' om og om igjen, uten stopp. Akkurat nå er jeg usikker på om de faktisk roper eller om jeg bare innbiller meg det. Jeg er helt stille. Løper fortere en jeg noen gang har løpt før.

Jeg mister fokus og snubler i en død kropp som ligger foran meg. Det var Magnus. Han hyggeliggeste gutten på hele leiren. Jeg var akkurat blitt kjent med han. Kommer jeg aldri til å få se han igjen?

Jeg finner tilbake fokus et og legger på spring mot skogen. Jeg hører politimannen bak meg, nå er han bare noen få meter bak meg. Beina mine stivner.

Skuddene kommer så fort, det er så mange. Pang, pang, pang. Lydene av skudd og hyl får meg til å stivne.

Jeg har endelig kommet meg til skogen jeg løper i en flokk på 4. Vi var flere, det er jeg sikker på! hvor er de blitt av? er de skutt?

Jeg kan ikke tenke på det nå. Vi skiller lag jeg og en annen gutt fortsetter på kjærlighets stien mot Skolestua. De to andre løper mot sjøen. Jeg vet ikke hvor han er lenger, politimannen.

Skuddene kommer fremdels jevnlig, men det er umulig å høre hvor de kommer fra. Jeg stopper opp å tenker 'Hvor er Monica?'

Jeg har ikke tid til å tenke på det nå. Vi fortsetter å løpe mot skolestua. Når vi kommer frem finner vi en presenning. Og krongler oss sammen under den. Det er et smutthull. Jeg kan se ut. Jeg ser hundrevis av ungdommer som løper frem og tilbake på den tiden jeg ligger der. Plutselig ser jeg han, politimannen. Han kommer rett mot oss. Jeg er sikker på at han ser oss. Men han fortsett bare å skyte. Lukten av bold gjør meg kvalm. Og jeg ser ungdommer falle sammen rett foran meg. Gutten jeg ligger med begynner å grine. Jeg holde foran munnen hans. Politimannen kan ikke høre oss. Nå er han vekke. Men likene ligger fortatt rett foran meg. Jeg stiver når jeg ser Sofie ligge på bakken like foran oss. Jeg må ligge her å se min døde bestevenn inn i øynene i noe som føles som flere dager.

2.

**1. Beskriv kort hva du nettopp har vært vitne til.**

Nå har jeg sett en film som handler om angrepet på Utøya og regjeringskvartalet rettet mot AUF.

**2. Beskriv hendelsesforløpet i filmen.**

De førsrtse vi fikk se i filmen var bombingene i Oslo. Deretter fikk vi møte ungdommene på Utøya. De følte seg trygge på øya. Helt til de plutselig fikk vite at det var noen som skjøt på øya. Med tanke på alt som hadde skjedd var de usikker på hva denne skytingen egentlig var. Var det krig? var det terror? hva var det egentlig som skjedde? Videre i filmen fulgte vi hovedkarakteren Kaja. Vi så alt hun gjorde å alle valgene hun tok.

**3. Var det ting ved filmen som gjorde særlig inntrykk på deg?**

Jeg synes det var mange scener som gjorde store inntrykk på meg. Feks den scenen når Kaja møter den lille gutten Tobias igjen, død, etter å ha sent han inn i skogen ved første møte. Og selvfølgelig den scenen hvor Kaja (hovedpersonen) selv blir skutt. Men mest av alt den scenen hvor Kaja lå og prøvde å trøstet den lille jenta som var blitt skutt. Hun døde i armene til Kaja å like etter ringt moren til den lille jenta. Da fikk Kaja et dilemma. Hva skal hun gjøre? Ta telefonen og fortelle den stakkarslige moren at datteren hennes var død, eller la være? I filmen tok ikke Kaja telefonen hva hadde du gjort?

**4. Hvordan kan filmen hjelpe oss å forstå mere om hvordan det må ha vært å være på Utøya under terrorangrepet, tenker du?**



Det å se en film å følge ulike personer i filmen gjør at folk får et større inntrykk av hvordan det faktisk var å være på øya, fordi du får mer detaljer og binder deg gjerne litt til ulike roller i filmen/historien. Det å bare lese i en bok eller en avis '77 personer ble drept på Utøya i 2011, dette var et terror angrep' gir oss ikke et veldig godt inntrykk på hva de som faktisk var på øya opplevde.

**5. Hvordan tenker du tankene og forståelsene vi har i Norge om terrorhandlinger har endret seg etter 22. Juli-terroren?**

Jeg tror syne på terrorisme har endret seg veldig etter hendelsen på 22. juli. Som du ser i filmen med engang de på øya fikk vite at det mest sannsynlig hadde vært en bombing i Oslo ble mange redde for at det hadde vært en fra 'Akaida' (terrorgruppen fra Afghanistan) eller et Ismaistisk terror angrep. Dette ville ført til mer rasisme mot folk fra land som f eks Afghanistan eller Islam. Siden gjerningsmannen som utførte terrorhandlingen på Utøya var en Nordmann åpnet Norge øynene å skjønnte at det ikke bare var 'utlendinger' som kunne utføre terror. Jeg tror det var bra for Norge og den norske kulturen vår.

**6. Skriveoppgave: Du er "Kaja". Ta utgangspunkt i en scene/sekvens fra filmen hvor hun/du må ta et vanskelig valg. Hva går igjennom hennes/ditt hode? Hvilke tanker får utslag på hvilke valg hun/du tar?**

Jeg har løpt rundt på øya i noe som føles som mange timer med en eller flere som skyter på oss. Det høres ut som skuddene kommer fra alle kanter. Det eneste jeg klarere å tenke er hvor er Emilie (søsteren min). Jeg løper rundt å leter etter henne siden jeg har ringt henne tusen ganger uten noe hell og senere fant ut at hun hadde latt telefonen hennes ligge i teltet. Jeg kommer over en liten jente som ligger på bakken. Hva gjør jeg? Jeg bestemmer meg raskt for å stoppe opp å høre hvordan det går med den lille jenta selv om jeg ikke har noe peiling på hvor han/de som skyter er. Den lille jenta er skutt! jeg legger meg ned ved siden av henne. Jeg løfter henne rundt for å se hvor skadet hun er. Hun har et stort åpent sår på ryggen. Jeg må stoppe blødningen og hun ser kald ut så jeg knytter genseren min stramt rundt henne. Hun hulker og klarer ikke tenke klart. Det er ikke rart med tanke på hva hun har gått gjennom. Jeg prøver å berolige henne med å snakke om hva hun liker å gjøre å hva hun vil gjøre når hun kommer seg hjem, uten å svar på om vi noengang kommer oss hjem.

Nå har jeg ligget her en stund og jeg klarer ikke få kontakt med henne mer. Hun klarer ikke snakke og leppene hennes er helt blå. Jeg har lært før at å være kald og ha blå lepper er et dårlig tegn. Jeg skjønner at hun kommer til å dø. Jeg blir stresset men jeg ligger med henne helt til hun dør. Ånei, telefonen ringer. Det lyser 'MAMMA' på displayet. Hva gjør jeg nå? Tar jeg den å forteller henne at datteren hennes er død, eller lar jeg den ringe å la moren sitte uvitende om alt som har skjedd?

## VEDLEGG 3 – C(d10c7)

1.

### 1. **Beskriv kort hva du har lest.**

Jeg leste om terror angrepet som skjedde i Oslo og på Utøya. Jeg leste om hvordan en dame som jobbet der opplevde det. Og hva hun gjorde og hvordan hun tenkte og følte.

### 2. **Beskriv og gjenfortell noe av hendelsesforløpet i teksten.**

Hun fortalte at de hadde hørt at det var en eksplosjon i Oslo. Hun hadde fortalt kjæresten sin at han måtte dra hjem og hente en bil. Han var tidlig. Han pleier alltid å være sen. De som var på utøya fikk panikk når de fant ut at det var en bombe i oslo. Mange hadde foreldre og kjente der. De skulle roe dem ned med å fyre opp grillene og grille pølser. De fikk vite at en politimann skulle komme til utøya. Plutselig hørte hun noen kinaputer. Hun synes det var teit at de skulle drive på med det nå når de akkuart hadde hørt om bomben. Hun gikk ut. Hun så at gutten var redd og ropte at noen skøyt. Hun løpte og gjemte seg. Hun fant en jente som var mindre enn henne. Hun hjalp henne fordi hun så de var skadd. De la seg ned og gjemte seg. Hun ringte politiet mange ganger og fikk kontant en gang. De lå der veldog lenge. Tilslutt kom ambulansen og reddet de.

### 3. **Er fortellingen i boken pålitelig? Forklar hvorfor eller hvorfor ikke du mener det?**

Jeg tror fortellingen er veldig pålitelig Utøya har skjedd og vi vet at historien er sann. Alt i denne historien kunne vært sant. Og jeg tror på det.

### 4. **Hvordan erfarte fortelleren terrorhendelsen? Hva tenkte og følte hun?**

Hun erfarte terror hendelsen med at hun var redd. Hun forbant lukten med popkorn og nyttår. Hun synes det luktet fyrverkeri. Hun sier at hun så at alt var grått. Fjesene, vannet steinene var grått. Og hun hørte skudd og skriking hele tiden. Hun vurderte også om hun skulle svømme eller ei over vannet. Men så tenkte hun at hun heller ville bli skutt enn å drukne.

### 5. **Hvordan påvirket situasjonen Tonje befant seg i, de valgene hun tok?**

Hun leitet etter sted å gjemme seg i. Hun ville ikke være på ett åpent sted fordi der ser man personer veldig lett. Hun ville gjemme seg blandt trær. Hun hjalp en jente fordi hun så at hun var mindre enn hun og skadd. Tonje var leder og hun tenkte at hun forsatt måtte hjelpe andre selv om hun var veldig redd selv. Hun prøvde å roe de andre ned med at imorgen var de hjemme under ett varmt tepper og så på TV.

**6. Er det ting vi vet om situasjonen idag, som deltakerne på Utøya ikke kunne ha visst?  
Hvordan kan dette ha påvirket ungdommenes handlinger og valg?**

Ja. De viste ikke hvor mange det var som skøyt. De viste ikke hvorfor de skyøyt. Tonje sa at hun trodde det var krig. De viste ikke om alle politimenn skøyt eller om det bare var han. Så de viste jo ikke om de kunne tro på det ekte politiet.

**7. Skriv en vitnebeskrivelse inspirert av teksten, hvor "du" forteller om NOE av det du erfarte på Utøya denne dagen. "Hva tenkte du?" "Hva følte du?" "Hva sanset du?" "Hva gjorde du?"**

Jeg er på utøya. Jeg har hørt skudd. Miarthe min bestevnn roper at det er noen som skyter. Først trodde jeg det bare var tull. Men så så jeg ansiktsuttryket hennes. HUn så helt skremt ut og hadde tårer i øynene. Så vi begynte å løpe. Jeg tenkte at jeg måtte ett sted der lite folk var. Fordi hvis det er for mange folk ett sted er det sansynlig at noen kommer dit. Vi løper inn i skogen og forsetter å bare løpe. Så ser jeg mennesker som er skadet ligge på bakken. Jeg stopper å løpe og setter meg ned bak ett tre sammen med marthe. Vi visker. Jeg klarer ikke høre hva hun sier fordi hun griner så mye. Jeg tenker for meg selv. Jeg kommer til å dø. Er det krig. Først en bombe i oslo og nå her på en sommerleir. Hvor mange er det som skyter her. Jeg er helt stiv. Jeg tør ikke å røre meg. Jeg prøver å ringe politiet men det er ikke dekning. Det var en politi mann som skøyt sa Marthe. Er politiet ute etter å ta oss? Jeg vet ikke om jeg skal håpe på at noen har ringt politiet eller ei. Men jeg håper hvertfall at det er hjelp på vei. Jeg ser en politimann med pistol i hånden. Marthe sitter bak ett annet tre enn meg. Marthe begynner å skrike. Nei nei nei tenker jeg. Ikke skrik nå du må være stille. Men jeg kan ikke si det høyt. Fordi da ser han meg også. Han skyter Marthe. Men det er fra lang avstand. Og treffer skulderen. Hun dør ikke. Politimannen løper videre. Jeg løper bort til Marthe og spør om det går bra. Hun svarer meg ikke. Hun barer sitter der og ser ut i luften. Hva skjer. Svar meg. Jeg tar av meg genseren og knytter den rundt skulderen hennes i håp om at den skal stoppe å blø. Men jeg vet ikke om det hjelper. Jeg prøver hvertfall mitt beste. Jef hører masse skriking. Og skudd. Hvor mange er det som skyter. Jeg håper noen kommer snart. Det lukter rart. En lukt jeg aldri har luktet før. Sterk og bitter. Jeg ser noe lys. Er det flere politemenn som skal komme å skyte. Jeg sitter helt i ro. Det kommer flere og flere politimenn inn i skogen. Men ingen har våpen. Er det snille eller slemme poloitimenn lurer jeg på. Marthe har på en blå genser. Så det er ikke så vanskelig å se henne. De er på vei bort hit. De sier at de bare skal hjelpe oss. De bærer marthe på ryggen og jeg klarer å gå selv. De tar oss med bort til båten og så kjører de oss hjem.

2.

**1. Beskriv kort hva du nettopp har vært vitne til.**

Jeg så en film om utøya. Og hva som skjedde der. Utøya var en sommerkamp. Det kom en terrorist der og begynte å skyte. Det var rundt 500 som var på øya.

**2. Beskriv hendelsesforløpet i filmen.**

Det som skjedde var at de fikk høre at det var en eksplosjon i oslo. De viate ikke hva det var. Plutselig hørte de skudd. De begynte å løpe. De løpte inn i skogen å satt seg ned å gjemte seg. De hørte skudd. Hun ene jenten fant ikke søsteren sin. Hun løpte til teltet for å se om hun var der. Men hun var ikke der. Så hun løpte tilbake igjen til skogen. Der så hun en jente. Hun gikk bort og hjalp henne. Hun var skutt så hun knyttet genseren hennes rundt henne. Hun prøvde å holde henne i live med å snakke til henne. Men det hjalp ikke. Hun døde. Så hun måtte løpe videre. Hun løpte ned til vannet og gjemte seg der. Hun gjemte seg der med en annen gutt. De snakket sammen. Han prøvde å snakke om alt annet enn det som skjedde akkurat der og da. Men hun ville finne søsteren sin. Så hun løpte. Han løpte etter. Så ble hun skutt i ryggen. Akkurat da kom det en båt og hentet noen. Han gikk opp i båten og der satt søsteren.

**3. Var det ting ved filmen som gjorde særlig inntrykk på deg?**

Ja. Det som gidde spesielt inntrykk på meg var når Kaja prøvde og hjelpe hun jenten som hadde blitt skutt. Og først så snakket kaja helt normalt med jenten som hadde blitt skutt. Men så begynte hunn og sovne inn. Ordene ble utydlike. Og tilslutt sa hun ingenting. Jeg synes det var veldig trist og det gjorde særlig inntrykk på meg av å se det.

**4. Hvordan kan filmen hjelpe oss å forstå mere om hvordan det må ha vært å være på Utøya under terrorangrepet, tenker du?**

Den kan hjelpe oss veldig mye. Vi vet jo ikke hvordan det var med mindre noen forteller oss det eller at vi ser det. Jeg følte at når jeg fikk sett den filmen at jeg vet mye mer hvordan de hadde det. Hva de så, hvordan det så ut der, og hvordan de hadde det. Det å se de forskjellige personene og hvordan alle reagerte forskjellig også har fått mer inntrykk på meg. Alle reagerte forskjellig. Noen begynte å gråte, andre ble bare helt stressa, noen skreik og andre begynte å le. Det må nokk ha vørt veldig skummelt og det var nokk mange som ikke viste hva de skulle gjøre. Og hvor de skulle gjøre av seg.

**5. Hvordan tenker du tankene og forståelsene vi har i Norge om terrorhandlinger har endret seg etter 22. Juli-terroren?**

Jeg tror det har endret seg. I starten av filmen snakket de om at de kanskje trodde det var noen fra islamsk terror som hadde sluppet en bombe. Eller at det var krig i Norge. Men det viste seg jo at det var en Norsk mann som hadde gjort dette. Nå tror jeg at hvis noe sånt skjer igjen er nokk mange også redde for at det er en norsk mann eller dame som gjør dette og ikke bare folk fra islamisisk terror.

**6. Skriveoppgave: Du er "Kaja". Ta utgangspunkt i en scene/sekvens fra filmen hvor hun/du må ta et vanskelig valg. Hva går igjennom hennes/ditt hode? Hvilke tanker får utslag på hvilke valg hun/du tar?**

Jeg står på stranden. Jeg ser redningsbåten. Endelig kommer noen å redder oss. Men søsteren min. Hvor er hun. Jeg må finne hun. Jeg kan ikke dra herfra uten henne. Det kan jeg ikke. Men hva om jeg blir skutt hvis jeg går for å lete etter henne. Eller at ingen kommer for å redde meg hvis jeg ikke går til den båten nå. Jeg kan ikke gå til båten uten Emilie min. Jeg løper ut. Hun er der ikke. Jeg løper videre. Jeg må finne hun. Jeg kan ikke dra herfra uten Emilie. Mangnus stopper meg. Vent sier han. Du kan ikke dø nå. Du skal bli statsminister og jeg skal stemme på deg. Enten er Emilie død eller så blir hun reddet tenker jeg. Jeg tror jeg blir meg i redningsbåten. Jeg ser en politimann. Neineinei...

## VEDLEGG 4 – D(d10d6)

1.

**1. Beskriv kort hva du har lest.**

Vi leste noen sider fra boken utøya. I boken tar tonje brenna, der forteller hun oss om sine erfaringer og opplevelser under terror angrepet.

**2. Beskriv og gjenfortell noe av hendelsesforløpet i teksten.**

Det begynner med at de får en beskjed fra nyhetene om at det har vært et terror angrep i Oslo sentrum. Mange folk begynner og ringe pårørte og fortelle at de er okei. Senere får de beskjed om at en politiman skal komme til øya. Dette viser seg og være angreperen. Han dreper og vi får høre hennes syn og opplevelser.

**3. Er fortellingen i boken pålitelig? Forklar hvorfor eller hvorfor ikke du mener det?**

Jeg mener det er pålitelig fordi, det er flere vitner og angreperen har selv tatt politiet gjennom løypen.

**4. Hvordan erfarte fortelleren terrorhendelsen? Hva tenkte og følte hun?**

Mye redsel og frykt. Men hun hadde veldig stort ansvar fordi hun jobbet på utøya. Så hun var nokk veldig redd men hun vet at hun har ett ansvar.

**5. Hvordan påvirket situasjonen Tonje befant seg i, de valgene hun tok?**

Jeg vil si hun gjordet mye riktig. Hun tokk vare på en liten jente som var skadet. Og hun var veldig modig.

**6. Er det ting vi vet om situasjonen idag, som deltakerne på Utøya ikke kunne ha visst?**

**Hvordan kan dette ha påvirket ungdommenes handlinger og valg?**

At de var rolige når de fikk beskjed om at en politmann skulle komme og hjelpe de på utøya. Dette viste seg og være angriperen. Hadde de vist dette hadde de flyktet mye før.

**7. Skriv en vitnebeskrivelse inspirert av teksten, hvor "du" forteller om NOE av det du erfarte på Utøya denne dagen. "Hva tenkte du?" "Hva følte du?" "Hva sanset du?" "Hva gjorde du?"**

Jeg hysker veldig godt det første skuddet, Jeg ser 2 falk faller om. Jeg blir redd og løper vekk med kompisen min. Vi prøver og advaret folk men vi hører masse skudd som blir fyrt av. Jeg følte en stor frykt. Jeg tenkte på de hjemme og va de gjor. Jeg satt og håpte på at polti ville få vite dette fort. VI satt og gjemte oss i trærne med en stor frykt om og bli sett av angriperen

2.

**1. Beskriv kort hva du nettopp har vært vitne til.**

Jeg var vitne til ett terrorangrep på Utøya, Vi så filmen 22 juli. Denne filmen viser oss ulike erfaringer og perspektiv på terrorangrepet.

**2. Beskriv hendelsesforløpet i filmen.**

De får vite om en eksplosjon i Oslo sentrum, De tror de er helt trygge på Utøya. Plutselig hører de skudd og folk sier løp. I 1 time er de på flukt hovedpersonen dør i slutten og vi følger en annen person.

**3. Var det ting ved filmen som gjorde særlig inntrykk på deg?**

Hvor mange som døde. Og hvor grusomt det var. Når han lille gutten døde tenkte jeg at det kunne vært hvem så helst som jeg kjenner. Og hvor desperate de var når de hjemte seg fra angriperen.

**4. Hvordan kan filmen hjelpe oss å forstå mere om hvordan det må ha vært å være på Utøya under terrorangrepet, tenker du?**

Vi ser offerene sitt perspektiv på angrepet. og det hjelper oss og forstå kor mye frykt de hadde. de løpte bokstavelig talt for livet sitt.

**5. Hvordan tenker du tankene og forståelsene vi har i Norge om terrorhandlinger har endret seg etter 22. Juli-terroren?**

mye mer seriøst og vi våknet litt opp. Norge var veldig naiv og tenkte dette skjer ikke i Norge, Vi sivilie forstår hvor seriøst og grusomt terror er

**6. Skriveoppgave: Du er "Kaja". Ta utgangspunkt i en scene/sekvens fra filmen hvor hun/du må ta et vanskelig valg. Hva går igjennom hennes/ditt hode? Hvilke tanker får utslag på hvilke valg hun/du tar?**

Jeg er redd og må ta ett valg skal jeg løpe med de andre eller skal jeg sitte her med Magnus. Jeg er veldig usikker og redd jeg vet ikke va jeg skal gjøre, tenk om han ser oss? Hva om han finner oss? jeg løper i vannet Magnus sier kom tilake men jeg fortsetter, Jeg kommer frem til stein stranden jeg ser flere lik jeg vet ikke va jeg skal gjøre av meg. Jeg får helt pannaik, jeg tenker på den lille jenter som døde i hendene min og den lille gutten jeg hjalp med teltene. jeg hører Magnus roper på meg Kaja kom her. Imens Magnus løper imot meg blir skuddene høyere og nærmere. Magnus går inn i en busk og prøver og rive meg til han, jeg blir stående.

Jeg føler ett hardt dytt og ett stikk i ryggen jeg faller til bakken, er jeg død? skal jeg død? jeg tenker på mamma og være med mamma og se film me mamma. Jeg vil ikke død.



## VEDLEGG 5 – E(d10e5)

1.

**1. Beskriv kort hva du har lest.**

Jeg leste om en jente som jobbet på øya og som opplevde utøya hendelse. Hun sier at hennes nærmeste ble skutt rett foran øynene hennes. Hun løp å gjemte seg i en fjellvegg. Hun så en jente som hadde blitt skutt på veien og plukket henne opp. Hele fortellingen går ut på at hun ligger i fjellvegen å beskriver opplevelsen.

**2. Beskriv og gjenfortell noe av hendelsesforløpet i teksten.**

Hun fikk høre at det var en mann som begynte å skyte folk og begynte å løpe selvom hun ikke viste hvor hun skulle. Hun løp til en fjellvegg med en liten jente på hånden. Hun var så nærme skyttermannen at hun kunne se han. Hun beskrev veldig detaljert hva hun tenkte og hvordan hun opplevde det.

**3. Er fortellingen i boken pålitelig? Forklar hvorfor eller hvorfor ikke du mener det?**

Ja jeg mener at denne historien er veldig troverdig. På måten hun beskriver hvordan blodet og kruttet lokter er det veldig troverdig.

**4. Hvordan erfarte fortelleren terrorhendelsen? Hva tenkte og følte hun?**

Hun følte seg veldig truet og var ekstremt redd tror jeg. Hun forklarte at alle rundt henne skalv så jeg regner med at hun og gjorde det. Hun viste ikke hva hun skulle gjøre. Om hun skulle svømme på den andre siden eller om hun skulle bli liggende i den skråveggen.

**5. Hvordan påvirket situasjonen Tonje befant seg i, de valgene hun tok?**

Jeg tenker at tonje var veldig smart med tanke på at hun alltid leitet etter et sted å gjemme seg mellom trærne og til slutt fant en fjellvegg. Hun sier og at hun prøvde å løfte personer opp fra bakken og prøvde å få folk med seg som viser at hun er ansvarlig og omtenkksom. Hun prøver også å hjelpe en gutt.

**6. Er det ting vi vet om situasjonen idag, som deltakerne på Utøya ikke kunne ha visst? Hvordan kan dette ha påvirket ungdommenes handlinger og valg?**

At politimannaen var en terrorist.

**7. Skriv en vitnebeskrivelse inspirert av teksten, hvor "du" forteller om NOE av det du erfarte på Utøya denne dagen. "Hva tenkte du?" "Hva følte du?" "Hva sanset du?" "Hva gjorde du?"**

Jeg sto i pølsebua for å få gratis pølse. Mamma hadde ringt meg flere ganger men jeg hadde bare sendt en melding tilbake fordi det var så mange som måtte låne mobilen min. Jeg følte meg veldig betrygget når Leirsjefen fortalte at en politimann var på vei for å passe på stedet. Jeg og mine nye venner hadde bestemt oss for å gå i skogen å plukke blåbær for å slippe ut litt tanker. Når vi var i skogen hørte jeg to skudd rett etter hverandre. Hjerter mitt hoppet over to slag. Jeg ble plutselig kvalmen. Men så tenkte jeg at det sikkert var noen som bare kjøddet, men da så jeg masse ungdommer komme skrikenede mot meg. Det følte ut som alt var i en slomowsion video og at det ikke var ekte. Langt borte så jeg en politimann gå rundt med et gevær og skyte folk ved kafeen. Jeg spurtet for harde livet. Jeg viste ikke hvor jeg skulle ta veien men jeg måtte bort. Jeg måtte tenke raskt selvom jeg ikke klarte å tenke på noe annet en politimannen med gevær. Jeg hadde tidligere vært med på en svømmekonkuranse her i leiren å jeg vant så jeg tenkte at den eneste utveiene var å svømme over vannet. Tenk om jeg blir skutt på veien? tenk om jeg ikke får sagt hade til mamma og pappa? tenk om det står bevæpnet folk på den andre siden og. Jeg var redd.LIVREDD. Jeg så meg rundt og hørte på skuddene at han var langt vekke. Det var kaos rundt meg. alle løp fra side til side men ingen løp ut til vannet. Jeg revurderte tranken min men bestemte meg for at jeg bare måtte gjøredet. Jeg hørte på skuddene en gang til før jeg la ut på svøm i en stormende fart. Jeg kjente at vannet iset opp og kroppen stivnet. Klarte å svømme fordi jeg hadde vært med i svømmekonkuranen før så jeg var vant til det. Jeg hørte en mann skrike bak meg. Jeg prøvde å svømme lenger under vann men klarte ikke holde pusten så lenge. Plutselig kjente jeg et skudd som treffer helen min. Jeg kjenner ikke så mye først fordi jeg var i panikk og jeg var iskald men etter noen minutter kjente jeg smertene komme. Jeg har stor smerteterskel så jeg viste at jeg klarte å overleve dette.

2.

**1. Beskriv kort hva du nettopp har vært vitne til.**

Jeg så en jente som sto mellom mange valg om hvor hun skulle gå eller hvem hun skulle holde seg til mens det var en masseskyter som prøvde å drepe dem.

**2. Beskriv hendelsesforløpet i filmen.**

Filmen begynner med at alle er glade og jenta i filmen ikke bekymrer seg. Etter hvert hører de skudd men tror det er en øvelse og ikke ekte. De løper inn i huset men etterhvert kommer masseskyetren inn i huset og dermed løper alle rundt i alle retninger. Hun vet ikke helt hvor hun skal gå men har et mål og det er å finne søsteren. Hun finner et lite skjulested i skogen men etterhvert finner ut av at det ikke er lurt å ligge der og så løper hun til alle teltene i håp

om å finne søsteren. Istedet finner hun en gutt som hun sender ut i skogen igjen. Hun løper inn i skogen etter gutten og finner en jente som har blitt skutt bak på skulderen. Jenta som har blitt skutt dør. Etterhvert løper hun til en skråning i fjellveggen å sitter der med en kamerat. Rett før de blir reddet dør hovedpersonen.

**3. Var det ting ved filmen som gjorde særlig inntrykk på deg?**

Når Kaja legger seg ved siden av den dødende jenta og prøver å redde livet hennes. Det må være tungt å se en person død i hendene dine.

**4. Hvordan kan filmen hjelpe oss å forstå mere om hvordan det må ha vært å være på Utøya under terrorangrepet, tenker du?**

Jeg merket at det gikk veldig innpå meg å høre skrikende som kom langt Borten ifra. Når jeg leste boken kunne jeg ikke høre hvordan det hørtes ut men i filmen var det hjertehylende skrik som hørtes helt forferdelig ut. Man ser mye mer hva som skjer og hvordan de ser ut når ting skjer.

**5. Hvordan tenker du tankene og forståelsene vi har i Norge om terrorhandlinger har endret seg etter 22. Juli-terroren?**

I filmen står de å snakker om at det har skjedd noe i byen. De vet at det er noe som har sprengt i stortinget men vet ikke hva det kommer av. De tror enten at det er en gasslekkasje eller at det er terror. De tenkte sikkert at terror var lite sannsynlig fordi det var Norge og her skjer det ikke sånn. Men når de tenkte mer igjennom det så var det mindre sannsynlig at det var en gasslekkasje. Rundt stortinget nå har de satt store blomsterpotter som skal beskytte stortinget for at ikke noe sånt skal skje igjen. De på utøya trodde det var folk fra utlandet (islamistisk terror) men nå tror jeg folk i Norge tenker at det kan være hvem som helst.

**6. Skriveoppgave: Du er "Kaja". Ta utgangspunkt i en scene/sekvens fra filmen hvor hun/du må ta et vanskelig valg. Hva går igjennom hennes/ditt hode? Hvilke tanker får utslag på hvilke valg hun/du tar?**

Når jeg ligger i skogen der med vennene mine er jeg helt forvirret. Hvorfor er det noen som skyter? hvorfor akkurat oss? Jeg hadde så mange spørsmål men hadde ingen å stille dem til. Jeg lå sammenkrøllet vedsiden av de jeg kjente best her på øya. Jeg kunne se frykten i øynene til de andre og jeg tenkte "nå må jeg kjerpe meg". Jeg er størst og jeg må redde Emilie. Stakar Emilie hun er sikkert kjemperedd og jeg er ikke der for henne når hun trenger meg. Tenk hvis jeg ikke får se henne igjen? Da var vår siste samtale en krangel. Jeg klarte ikke en gang å tenke på det. Jeg måtte fokusere å tenke ut en måte å komme meg fram til Emilie. Jeg kunne enten springe ned til vannet. Eller så kunne jeg springe til hovedhuset eller til teltene. Jeg

måtte tenke raskt og smart. Jeg stoppet et sekund for å høre hvor skuddene kom fra. Jeg spurte til teltet.

## VEDLEGG 6 – Godkjenning av forskningsprosjekt (NSD)

07.05.2022, 22:39

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

633602

### Prosjekttittel

Skildringer og Fremstillinger av Utøyaangrepet som Utgangspunkt for Historie-Empatisk praksis i Samfunnsfaget

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Fosli Gjersø, jonas.f.gjersø@uis.no, tlf: 47751122

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Tobias Endresen Helgeland, TE.Helgeland@stud.uis.no, tlf: 41306422

### Prosjektperiode

24.01.2022 - 01.07.2022

### Vurdering (1)

#### 28.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61bf9fc3-824e-40dc-93dd-b07eb599be4e>

1/2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft Forms er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***"Skildringer og fremstillinger av Utøya-angrepet som utgangspunkt for Historie-Empatisk praksis i Samfunnsfaget"?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ungdom responderer på ulike fremstillinger i læremateriale, med utgangspunkt i skildringer og filmatisering av terroren 22. juli 2011. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut mere om hvordan samtidshistorie kan aktualiseres for å utvikle elevers historiebevissthet, dette ved å ta utgangspunkt i en faglig øvelse kalt historisk empati. Å utøve historisk empati betyr at man bruker våre kunnskaper om fortiden til å forestille oss hvordan mennesker da opplevde de historiske hendelsene de befant seg i.

I læreplanen LK20 er historiebevissthet løftet frem som begrep for å omtale elevers helhetlige kompetanse når det kommer til historiefaglighet. Hvordan vi kan jobbe med dette på ulike måter og ulike tilnærminger, er viktig for å kunne videreutvikle historieopplæringen i samfunnsfaget og historiefaget.

Informasjonen som samles inn gjennom forskningsprosjektet, vil brukes som data i en masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Stavanger* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Emnet og tematikken er hentet fra den nåværende læreplanen for samfunnsfag. Det er tenkt at deler av en opplæring knyttet til 22. juli bør finne sted ved slutten av grunnskolen, når elevene er blitt eldre og mer modne for å kunne møte og behandle vanskelige og utfordrende sider ved terrorisme og terrorhandlinger.

Hovedgrunnen til at du som 10. klassing er en god kandidat for dette forskningsprosjektet, er at nettopp du kan gi oss en bedre forståelse for hvor vi er i våre mål, om å kunne gi en opplæring som når målsetningene som er beskrevet i læreplanen for samfunnsfaget. Dette er viktig for å kunne forberede elever til videre skolegang og bidra til at vi får et samfunn som er grunnleggende, samfunnsfaglig historiebevisst.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakerne vil bli bedt om å delta i to delundersøkelser. Disse vil finne sted over to økter. Begge involverer skildringer av Utøya-angrepet terrordagen 22. juli. Deltakere bes være oppmerksomme på at møtet med bruksmaterialet kan oppfattes som ubehagelig grunnet emnet og tematikken.

Opplegget for første økt involverer å lese tekstutdrag hentet fra boka *22. juli – og alle dagene etterpå (2021)* skrevet av Tonje Brenna. Andre økt involverer å se spillefilmen *Utøya 22. juli (2018)* regissert av Erik Poppe, som har en aldersgrense på 15 år.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema etter hver økt. Dette vil ta ca. 30-45 minutter. Det blir lagt av tid til dette. Spørreskjemaene inneholder spørsmål om hvordan

du erfarte teksten og filmen, hva som har gjort inntrykk på deg og hvordan du eventuelt kan bruke dine erfaringer til å utdype rundt fagspørsmål. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, da under din deltakerkode. **Etter gjennomført forskningsprosjekt vil det bli servert pizza og brus for dem som har deltatt.**

Hvis deltakere og/eller foresatte har spørsmål eller ønsker et dypere innblikk i hva prosjektet innebærer, kan det tas kontakt (se kontaktinformasjon nederst). En kan også etterspørre å få se spørreskjema på forhånd.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Deltakelse og svar samlet inn under forskningsprosjektet vil ikke påvirke eller bli påvirket av ditt forhold til skolen og lærere.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Dem som vil ha tilgang til dataene er masterstudent og veileder ved Universitetet i Stavanger.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Din kode vil brukes som identifiseringsverktøy under hele forskningsprosjektet.*
- *Dine personopplysninger er ikke interessant for forskningen selv, men vil brukes som kontaktinformasjon ved oppfølging.*

Data vil samles inn ved å bruke Google Forms. Deltakernes svar registreres med deltakerkodene som dere får dersom dere velger å delta. Ingen sensitiv informasjon skal fylles inn her.

Forskningen vil publiseres, hvor deltakerkodene vil brukes. Ingen videre personinformasjon vil komme frem, foruten at deltakerne er elever på 10. trinn i den norske skolen.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger



Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med

- Jonas Fossli Gjersø, førsteamanuensis ved *Institutt for Kultur- og Språkvitenskap* på *Universitetet i Stavanger*. Email: [jonas.f.gjerso@uis.no](mailto:jonas.f.gjerso@uis.no)
- Tobias Endresen Helgeland, masterstudent ved *Institutt for Kultur- og Språkvitenskap* på *Universitetet i Stavanger*. Email: [TE.Helgeland@stud.uis.no](mailto:TE.Helgeland@stud.uis.no)
- Vårt personvernombud kan nås på følgende mail: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Jonas Fossli Gjersø*  
(Forsker/veileder)

*Tobias Endresen Helgeland*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skildringer og fremstillinger av Utøya-angrepet som utgangspunkt for Historie-Empatisk praksis i Samfunnsfaget*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektarbeid og spørreundersøkelse knyttet til tekstutdrag.
- å delta i prosjektarbeid og spørreundersøkelse knyttet til filmvisning.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av deltaker, dato)