



**Uio • Universitetet i Oslo**

## **NRK-serien 22. juli i samfunnsfagundervisningen**

*En kvalitativ undersøkelse av læreres bruk av  
NRK-serien 22. juli.*

Magnus Kristiansen Saxlund

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2021



# Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg studert samfunnsfagundervisning hvor NRK-serien *22. juli* har blitt brukt. Den overordnede problemstillingen i studien er: *Hvordan bruker et utvalg lærere NRK-serien 22. juli?* For å kunne svare på den overordnede problemstillingen har jeg stilt forskningsspørsmålene: «Hvordan rammer lærerne inn sin undervisning om 22. juli?» og «Hvorfor bruker lærerne serien i undervisningen?».

Materialet er innhentet gjennom kvalitative intervjuer av fem lærere som har brukt serien i sin undervisning. Det teoretiske grunnlaget bygger på litteratur om fortellinger om 22. juli, og harmoni- og konfliktperspektiver, Russells (2012) typologi over metoder for filmbruk i undervisningen, samt perspektivtaking.

Hovedfunnene mine knyttet til hvordan lærerne rammer inn undervisning om 22. juli er for det første at alle lærerne, i varierende grad, har undervisning som kan karakteriseres i lys av det Lenz (2018) kaller demokratifortellingen. To av lærerne har lagt 22. juli-undervisningen til en periode hvor det overordnede temaet er demokrati og medborgerskap, mens de andre lærerne har demokratiperspektiver på 22. juli som en mindre del av undervisningen. En av de andre lærerne la vekt på at elevene skulle vite at rettssystemet i Norge også gjaldt for terroristen. Videre knyttet tre av lærerne undervisningen opp mot terror, høyreekstremisme og radikalisering. De fleste av lærerne hadde et konfliktperspektiv på 22. juli i sin undervisning, mens en av lærerne også underviste om rosetogene og det harmoniske fellesskapet i tiden etter terroren. Vinklingen på 22. juli som lærerne har virker i hovedsak å være formet av læreplanen. De som har undervist i samfunnsfag har undervisning som kan kobles til demokrati og medborgerskap, og ekstremisme, mens læreren som har undervist i sosiologi i større grad har fokusert på årsaker til handlingen. Når det gjelder hvorfor lærerne har brukt serien så hadde de ofte flere formål med å se serien. Noen kombinerte det å bruke serien som en visuell lærebok med å jobbe med perspektivtaking, mens andre brukte den som en visuell lærebok og en formidler av atmosfære.



# Forord

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Lise Granlund. Takk for at du vennlig har drevet meg videre gjennom denne prosessen. Uten deg hadde jeg ikke klart å fullføre dette. Tusen takk for god veiledning og gode tips på veien.

Jeg vil også rette en stor takk til alle studiens informanter. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i forskningsprosjektet.

Videre vil jeg takke familie og venner som har vært der når jeg har trengt å være sosial i mastertåke og koronasituasjon. Spesielt vil jeg takke moren min som både har vært der for meg, og også gjennomførte korrekturlesing som var helt nødvendig etter at jeg hadde sittet med hodet dypt inne i materien.

Oslo, juni 2021

Magnus Kristiansen Saxlund



## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Forord .....	5
1 Innledning.....	9
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
1.2 Oppgavens oppbygging .....	11
2 Teori og tidligere forskning - Utkast .....	13
2.1 Film i samfunnsfagundervisningen.....	13
2.1.1 Russels fem metoder .....	13
2.1.2 Perspektivtaking .....	16
2.2.1 Fortellinger om 22. juli-terroren .....	19
2.2.2 Konflikt- og harmoniperspektiver .....	21
2.3. Tidligere forskning på undervisning om 22. juli .....	22
3 Metode.....	25
3.1 Forskningsdesign .....	25
3.2 Rekruttering og utvalg, og analyseprosessen.....	26
3.2.1 Rekruttering og utvalg.....	26
3.2.2 Analyseprosessen .....	28
3.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....	29
3.3.1 Reliabilitet.....	29
3.3.2 Validitet .....	32
3.3.3 Generaliserbarhet .....	33
3.4 Forskerrollen og forskningsetikk .....	33
3.4.1 Forskerrollen .....	33
3.4.2 Forskningsetikk.....	34
4 Analysekapittel.....	36
4.1 Hvordan blir 22. juli rammet inn i undervisningen?.....	36
4.1.1 Beskrivelse av episode 1 og de ulike hovedpersonene i serien <i>22. juli</i> .....	36
4.1.2 Radikalisering, ekstremisme og Terrorisme .....	38
4.1.3 Demokrati og medborgerskap.....	39
4.1.4 Kjærlighet eller konflikt? .....	40
4.1.5 Utgangspunkt for analyse: Forklaringsmodeller .....	41
4.1.6 Læreplanen styrer?.....	42
4.2 Begrunnelser for bruk av film i samfunnsfagundervisning .....	44
4.2.1 Springbrett.....	44
4.2.2 «Den dekker så himla mye» .....	45

4.2.4 De har bare hørt om 22. juli, men de har ikke følelsen.....	48
4.2.5 Det å ta andres perspektiv .....	48
4.3 Tidligere og nåværende undervisning om 22. juli .....	51
4.3.1 Det er litt sånn som i Harry Potter, man nevner ikke Voldemort .....	51
5 Konklusjon .....	54
5.1 Hovedfunn .....	54
5.2 Implikasjoner for praksis .....	56
5.3 Videre forskning .....	56
6 Litteraturliste: .....	58
7 Vedlegg .....	62
7.1 Informasjonsskriv .....	62
7.2 Intervjuguide .....	64
7.3 NSD-godkjenning .....	66



# 1 Innledning

22. juli 2021 skal vi markere at det er 10 år siden terrorangrepet mot Regjeringskvartalet og Utøya. Det vil bli markert både nasjonalt og lokalt med blant annet med et nasjonalt minnearrangement på kvelden som vil bli vist direkte på NRK. For mange voksne vil det kanskje føles som at angrepet skjedde for noen få år siden, men elevene som begynner på ungdomsskolen høsten 2021 var bare to år da terroren rammet Norge. Det har tatt tid for samfunnet å bearbeide angrepet. Nå som årene har gått har vi også begynt å få dokumentarer om, og dramatiseringer av, det som hendte 22. juli. I 2018 kom de to første dramatiseringene i form av to filmer og en dokumentar. *Utøya 22. juli* var den første dramatiseringen som ble gitt ut. Filmen er laget av den norske regissøren Erik Poppe og fanget opplevelsen til et fiktivt offer på Utøya. Den andre filmen som ble gitt ut, *22 July* tar for seg hele terrorhendelsen og rettsaken til terroristen, og ble laget av amerikanske Paul Greengrass med norske skuespillere. Dokumentaren *Rekonstruksjon Utøya* lar fire overlevende fra Utøya bearbeide traumene sine ved å rekonstruere hendelser fra terroren ved hjelp av tolv ungdommer. Filmanmelder Terje Eidsvåg (2018) som så alle de tre nevnte filmene i 2018 mener at de utfyller hverandre godt i sitt fokus på ulike aspekter ved og perspektiver på terroren. Han mente at Paul Greengrass sin film ga det store bildet av terroren, Erik Poppes film konsentrerte seg om ofrene og de overlevende, mens *Rekonstruksjon Utøya* skaper et innblikk i ofrenes perspektiv på Utøya-terroren. Vinteren 2020 kom den første fiktive serien om 22. juli, enkelt og greit kalt *22. juli*, på NRK. Denne serien hadde et bredere blikk på 22. juli hvor det norske samfunnet i perioden før, under og etter hendelsen ble portrettert. På denne måten kan NRK-serien *22. juli* gi et nytt perspektiv på 22. juli-terroren som de tidligere filmene ikke har, nemlig hvordan vanlige mennesker opplevde terroren og tiden rundt terroren.

Natt til 21. juli 2011 var det et jordskjelv som vekket meg midt på natten. Dagen etter jordskjelvet tenkte jeg at dette kom til å bli en hendelse jeg kom til å fortelle vennene mine om når skolen startet igjen. Det ble dessverre ikke fokuset i oppstarten av skoleåret. Personlig hadde jeg ingen kjente som var direkte berørt av terroren, men jeg husker at jeg satt oppe til klokka fire og gråt da politiet meldte at minst 84 mennesker hadde blitt drept på Utøya (Murtne et al, 2011). Det var en hendelse som gikk sterkt inn på meg, og mange av følelsene jeg kjente på i de ukene etter terroren ble satt i gang igjen da jeg så *22. juli*-serien på NRK. Seks søndager på rad satt jeg og resten av kollektivet mitt med tårer i øynene og la oss med en ekkel følelse i kroppen. Bare noen uker etter de sterke opplevelsene jeg fikk av å se på serien

skulle vi levere et utkast med tema for masteroppgaven vår. I utgangspunktet vurderte jeg å velge et tema knyttet til 22. juli, men etter å ha sett 22. juli-serien og tenkt at denne kunne passet i undervisning så var det ingen tvil om at det var dette jeg ville jobbe med det neste året.

Fra artikler jeg hadde lest, visste jeg at det tidligere var mange lærere som vegret seg for å undervise om 22.juli (Anker og von der Lippe, 2015; 2016). Grunnen til at de vegret seg var blant annet at fordi de ville skåne elever som var berørt av Utøya. I tillegg var det flere av lærerne som syntes det var vanskelig å bruke tid på et omfattende tema som 22. juli-terroren når det ikke var læreplanfestet. Det var også flere av lærerne som ikke følte seg kompetente til å undervise om et kontroversielt og sensitivt tema som 22. juli, og derfor unngikk det. I tillegg til denne etablerte forskningen om 22. juli-terroren i undervisningen så har flere masteroppgaver tatt for seg dette temaet. Et av de tidligste eksemplene kan vi se i Knapstad (2012) som undersøkte læreres bruk av 22. juli bare ett år etter terroren. Hun fant at lærerne i liten grad utarbeidet egne opplegg om 22. juli-terroren, og heller brukte det som et eksempel i andre temaer. Syeds (2019) undersøkelse viste at flere av lærerne han hadde intervjuet og observert brukte 22. juli som hovedtema i sin undervisning. Hafslund (2018) hadde et åpent spørsmål som utgangspunkt for sin masteroppgave: «Hvordan formidles 22. juli i skolen i dag?». Hun valgte denne inngangen blant annet på grunn av at den tidligere forskningen fant at det ble brukt i liten grad i skolen. Det hun fant var at lærerne i hennes undersøkelse mente at tiden var moden for å bruke 22. juli i en større grad i skolen. Hun fant også at det ble opp til lærerne å avgjøre om, og eventuelt hvordan, de skulle bruke 22. juli, siden det ikke var nevnt i læreplanen.

Siden den gang har 22. juli blitt en del av læreplanen. Fra høsten 2020 ble 22. juli eksplisitt skrevet inn i læreplanen under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfag 10. trinn: «Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærerne har dermed fått eksplisitte føringer i hva slags temaer de kan knytte 22. juli-terroren opp mot. Siden den etablerte forskningen på dette området er flere år gammel og masteroppgavene som har tatt for seg dette temaet kom før 22. juli-terroren ble en del av læreplanen, så var det spennende å se hva jeg kunne finne i undervisningen til mine informanter og hvorvidt dette ville gi andre funn.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min overordnede problemstilling er:

«Hvordan bruker et utvalg lærere NRK-serien *22. juli* i samfunnsfagene?»

Samfunnsfagene blir i denne problemstillingen definert som samfunnsfag, samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi, politikk og menneskerettigheter, og sosialkunnskap. Det som skiller min oppgave fra den tidligere forskningen er at den tar utgangspunkt i bruk av film i undervisningen om 22. juli. Det er en innfallsvinkel som ikke har blitt utforsket tidligere, og som kan gi nye interessante perspektiver på 22. juli i skolen. NRK-serien *22. juli*, som ligger til grunn for oppgaven, er i tillegg en ny serie som ikke har blitt forsket på tidligere.

Selv om det er noen avgrensninger i denne problemstillingen så er det nødvendig å snevre det inn gjennom å lage to forskningsspørsmål som utdyper det jeg er interessert i ved deres undervisning.

Det første forskningsspørsmålet er:

- Hvordan rammer lærerne inn sin undervisning om 22. juli?

Innrammingen lærerne bruker er interessant for å kunne se på hvilke fortellinger og perspektiver om 22. juli-terroren som vektlegges i undervisningen og det gir også et godt utgangspunkt for å kunne sammenligne dette med føringene i læreplanen om 22. juli-terroren.

Det andre forskningsspørsmålet er:

- Hvorfor bruker lærerne serien i undervisningen?

Dette forskningsspørsmålet har jeg valgt fordi det kan hjelpe med å forstå både hvorfor lærere mener denne spesifikke serien kan egne seg i undervisningen, men også hvorfor de velger å bruke film og serier generelt i undervisningen sin. Dette er et interessant spørsmål fordi det, som tidligere nevnt, ikke har vært forsket i stor grad på bruk av filmer og serier i undervisningen om 22. juli-terroren.

## 1.2 Oppgavens oppbygging

I kapittel to vil jeg redegjøre for teori og tidligere forskning som jeg skal anvende for å analysere funnene mine. Dette kapittelet er delt inn i tre delkapitler. I første delkapittel vil jeg

redegjøre for ulike begrunnelser og metoder for bruk av film i undervisningen. Først Russells (2012) typologi over fem metoder for filmbruk i undervisningen, og deretter perspektivtaking. I det andre delkapittelet vil jeg redegjøre for Lenz (2018) sine fire fortellinger om 22. juli-terroren, samt konflikt- og harmoniperspektiver på 22. juli-terroren. I tredje og siste delkapittel vil jeg gjengi tidligere forskning om 22. juli i undervisningen.

Kapittel 3 er metodekapittelet der jeg ser på studiens metodiske tilnærming. Det er delt opp i fire delkapitler hvor første delkapittel beskriver forskningsdesignet. I det andre delkapittelet redegjøres det for rekrutteringen og utvalget, i tillegg til analyseprosessen. I det tredje delkapittelet diskuterer jeg reliabiliteten, validiteten og generaliserbarheten til studien. Det fjerde og siste delkapittelet fokuserer på forskerrollen og forskningsetikk.

Kapittel 4 er analysekapittelet. Det er delt inn i tre delkapitler. Det første delkapittelet er analyse av funn i intervjuene mine analysert i lys av fortellinger om 22. juli-terroren, og harmoni- og konfliktperspektiver på 22. juli-terroren. Det andre delkapittelet drøfter funn i intervjuene opp mot Russells (2012) typologi over fem metoder for å bruke film i undervisningen, og perspektivtaking. Det siste delkapittelet drøfter informantenes opplevelser opp mot tidligere undervisning om 22. juli-terroren.

Kapittel 5 er konklusjonen. Her er det tre delkapitler hvor første delkapittel vil bli viet til å oppsummere hovedfunnene fra studien. I delkapittel 2 ser jeg på hvilke implikasjoner denne studien kan ha for undervisningen. I siste delkapittel reflekterer jeg over hvordan videre forskning kan belyse mer innenfor temaene som har blitt diskutert i denne studien.

## 2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet redegjør jeg for det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg gjengir først teori som omhandler bruk av film og serier i klasserommet, herunder Russels (2012) typologi over metoder for filmbruk i undervisningen, samt perspektivtaking. I neste delkapittel kommer jeg inn på teori og forskning som mer eksplisitt knytter seg til 22. juli-terroren. Først presenterer jeg Lenz (2018) fire fortellinger om 22. juli-terroren. Deretter greier jeg ut om harmoni- og konfliktperspektiver på terroren. Til slutt vil jeg gjengi tidligere forskning på undervisning om 22. juli-terroren.

### 2.1 Film i samfunnsfagundervisningen

#### 2.1.1 Russels fem metoder

William B. Russell (2012) beskriver fem ulike metoder for hvordan man kan bruke film i undervisningen. Hans mål med disse fem metodene er å utstyre lærere med noen metoder for virkningsfull bruk av film i undervisningen, som har blitt prøvd ut i klasserommet (Russell 2012, s. 157).

Den første metoden Russell (2012) nevner er det å bruke film som en visuell lærebok. Her brukes filmen som en kilde for å fortelle hva som skjedde. Russell (2012) refererer til Rosenstone (1995) som hevder at filmer kan ha et relativt presist bilde av ulike hendelser, og på denne måten kan være en god kilde for å undervise om hendelsene. Samtidig kan det være en utfordring at enkelte filmer tar seg kunstneriske friheter og ikke gir et presist bilde av hendelsene de portretterer (Russell, 2012, s. 158). Filmene kan påvirke elevenes perspektiv på historien og det er derfor viktig at skaperne ikke har tatt seg for store kunstneriske friheter. Et eksempel på film som visuell lærebok som Russell (2012, s. 158) bruker er *Gandhi*. Denne filmen kan vises for å skape en forståelse av Indias kamp for frigjøring fra Storbritannia, men også for å lære om livet til Mahatma Gandhi. Et mulig eksempel på denne metoden knyttet til 22.juli kunne vært å bruke filmen *Utøya 22. juli* for å vise elevene hva som skjedde på Utøya 22. juli. På den andre siden har regissøren Paul Greengrass tatt seg noen kunstneriske friheter (Braseth, 2018) når han har laget filmen *22. July*, som kan gjøre at den er mindre egnet til å vise et sant bilde av 22. juli-terroren.

Den andre metoden er film som formidler av atmosfære. Ved denne bruken av film skapes en forståelse for historiske plasser og settinger gjennom visuelle virkemidler. Her kan elevene få innblikk i arkitektur, levekår, klær og våpen fra tidligere tider (Russell, 2012, s. 159). Russell mener filmen er en god ressurs til å kunne formidle atmosfæren siden det er brukt store budsjetter for å skulle gjenskape en hendelse, periode eller person. For å eksemplifisere denne metoden bruker han *Marie Antoinette* og *Gladiator*. Gjennom *Gladiator* mener han at elevene kan få et godt visuelt inntrykk av hvordan romerne levde. I tillegg mener han at den historiske atmosfæren i filmen kan skape en forståelse for sosiale og politiske forhold i Romerriket (Ibid, s. 159). Et mulig eksempel fra filmer om 22. juli-terroren er filmen *Utøya 22. juli* som kan brukes for å gi elevene et visuelt inntrykk av hvordan det var å være på sommerleir på Utøya under terroren. Filmens handling kretser rundt en fiksjonell figur basert på skildringer fra overlevende. Den tar for seg den kvinnelige rollefigurens opplevelse på Utøya som varer like lenge i filmen som terroristen skjøt på Utøya (Det Europeiske Wergelandsenteret, u. å.).

Den tredje metoden er bruk av film som en analogi. Her brukes filmens temaer som en analogi for problemer som finnes i vårt samfunn. Et eksempel som Russell (2012, s. 159) benytter er *Planet of the Apes*, hvor apene behandler mennesker som mindreverdige, som kan brukes som en analogi for hvordan minoriteter blir behandlet i vårt samfunn. Han mener at denne metoden kan være en mektig opplevelse og tankevekkende for elevene.

Den fjerde metoden er film som historiografi. Det handler om å se filmene som et artefakt fra tidsperiodene de ble laget. Gjennom å se på filmene på denne måten kan man prøve å se hvilke temaer som opptok offentligheten i en viss tidsperiode og få innsikt i hvordan samfunnet var (Ibid, s. 160). Eksemplene til Russell er *12 Angry Men* og *Dr. Strangelove*. *12 Angry Men* er et rettsdrama fra 1957 om en jury i en mordsak. I filmen er det ingen minoriteter eller kvinner i ledende roller, og den kan derfor være interessant for å diskutere 50-tallets syn på disse gruppene.

Den femte og siste metoden kaller Russell (2012, s. 160) for bruk av film som et springbrett. Denne metoden handler om å motivere studentene og fange oppmerksomheten deres rundt et tema, hendelse eller person. Han mener at denne metoden kan oppmuntre til og fremme gode diskusjoner og høyere ordens tenkning. Som eksempler på filmer som kan brukes på denne måten bruker han *John Q* og *Good Night, and Good Luck*. Sistnevnte film handler om en journalist som utfordrer senatoren Joseph McCarthys jakt på kommunister i det Amerikanske samfunnet. Russell (2012 s. 160-161) mener at den kan skape et springbrett inn til en diskusjon om kommunisme, myndighetenes makt, medias rolle i samfunnet og individets rettigheter. En

kritiker av det å bruke film for å fange oppmerksomheten til elevene er Renee Hobbs (2006). Hun klassifiserer det som en mulig ikke-optimal bruk av video i klasserommet. Hun legger til grunn en smalere bruk av film, hvor den kun brukes som en måte å fange oppmerksomheten til elevene. Hennes poeng er at læreren må jobbe aktivt med filmer man har vist til elevene framfor at film vises kun for å fange oppmerksomheten til elevene (Hobbs, 2006, s. 43). 22. juli-senteret, som ble etablert for å formidle kunnskap om terrorangrepene, har vitneberetninger fra mennesker som ble berørt av terroren (22. juli-senteret, u. å.). Disse intervjuene kan brukes som et springbrett hvis læreren viser intervjuene i starten av en time for å fange oppmerksomheten til elevene og skape diskusjoner rundt sorgprosesser og det som hendte 22. juli.

Et interessant eksempel på bruk av film i samfunnsfagundervisningen kan vi se i Journell & Buchanan (2013) studie av studenter som hadde fått se *The West Wing* i et fag som omhandlet amerikansk politikk. Studien foregikk i to klasser, hvor læreren viste en episode fra *The West Wing* hver uke. Studien hadde flere interessante funn som kan sees i sammenheng med de fem metodene til Russell. Det første funnet kan bli satt i sammenheng med bruk av film som et springbrett, siden det å jobbe med serien var noe som motiverte elevene. Journell & Buchanan (2013, s. 72-73) fant at elevene syntes serien var spennende, og at de mente at de kunne mer om, og satte mer pris på, de politiske prosessene i USA. I klassene de har undersøkt kan det se ut til at serien er et springbrett for elevene til å lære om politiske prosessene i USA.

Journell & Buchanan har tre funn som jeg synes går inn i hverandre i så stor grad at jeg velger å skrive om alle i samme avsnitt. Disse tre funnene kan settes i sammenheng med det å bruke film som en visuell lærebok, siden læreren brukte serien for å gi elevene et bilde av hvordan makthaverne i USA jobber. Det første funnet er at serien kan gi en autentisk kontekst til innhold (Ibid, s. 75). Elevene får en kontekst som innholdet kan kobles på. I *The West Wing* inneholdt hver episode mange plott på samme tid, som gjorde at den kunne gi en kontekst til mange ulike temaer i løpet av en skoletime. Læreren mente i tillegg at elevene husket og anvendte eksemplene når de jobbet med andre temaer (Ibid, s. 77). Det andre funnet er at serien åpner for koblinger til virkelige hendelser. Serien handler om Presidenten i USA og hvordan landet styres, og læreren knyttet flere ganger hendelser under Obamas presidentskap til hendelser fra serien (Ibid, s. s78). Her kan man koble det opp mot det å bruke serien som et springbrett, siden serien ble et springbrett inn til diskusjoner om virkelige hendelser. Det siste funnet som jeg vil legge til her er at serien kan skape koblinger på tvers av pensum. Læreren brukte serien gjennomgående for å få elevene til å forstå hva som skjedde. Han henviste til episoder de hadde

sett og han ga de oppgaver hvor de skulle lage en reklame for presidentkampanjen til den fiktive presidenten i serien (Ibid, s. 78).

Selv om Journell & Buchanan (2013) fant mange mulige pedagogiske fordeler ved å bruke *The West Wing* i undervisningen så var det også utfordringer ved denne lærerens bruk av serien. Det som blir spesielt påpekt av Journell & Buchanan (2013, s. 79) er den manglende problematiseringen av at det er en fiksjonell serie og ikke en dokumentar. Læreren brukte serien som en visuell lærebok, men det at serien er fiksjonell ble kun problematisert ved en anledning, når flere elever uttrykte at de hadde endret sin mening om dødsstraff etter en episode som omhandlet temaet. I *The West Wing* er det spesielt det at skaperen har liberale verdier som de mener kunne blitt problematisert av læreren. Derfor mener Journell & Buchanan (Ibid, s. 79) at læreren burde gitt elevene et tydeligere kritisk perspektiv på at det er en fiksjonell serie og hvem som har produsert serien.

### 2.1.2 Perspektivtaking

En annen grunn til å bruke film i undervisningen enn de Russell (2012) nevner, kan være at lærerne ønsker at elevene skal lære seg å ta andres perspektiv.

Lenz & Moldrheim (2019, s. 45) beskriver perspektivtaking som «metoder som gjør at eleven eller deltakerne gjør et forsøk på å sette seg inn i et annet menneskes ståsted». De deler perspektivtakingens bidrag inn i to deler, kognitiv og emosjonell. «Kognitivt handler det om å utvikle evnen til å se kompleksitet, at saker har flere sider. Emosjonelt handler det om å utvikle empati» (s. 45). Perspektivtaking kan gi elevene evnen til å se grunnene som ligger bak handlinger og valg som andre tar, eller hvilke følelser et annet menneske har. Moldrheim & Lenz (2019, s. 45) påstår at «Perspektivtaking er en forutsetning for god demokratisk samhandling». Undervisning for å trene perspektivtaking kan gjennomføres med mange ulike metoder, blant annet kan man bruke skjønnlitteratur eller film for å komme «tett på andre menneskers livsverden og følelsesliv» (Ibid, s. 45). Et eksempel på hvordan film kan brukes for å komme tett innpå andre mennesker finner vi hos Grannäs & Ljungquist (2015). De viste dokumentarfilmen *Sisters in Law* til lærerstudenter. Det er en dokumentar som handler om barn i Kamerun som har blitt utsatt for voldtekt av nær familie, og rettssaken deres hvor to kvinner er statsadvokat og dommer. Studentene ble så bedt om å diskutere hvordan maktforhold som alder, klasse, kjønn og seksualitet virker i noen enkeltscener fra filmen (Grannäs & Ljungquist,



2015, 159-160). Med seg får elevene noen spørsmål som forsøksvis skal styre diskusjonene mot å sette seg inn i situasjonen til menneskene i filmen. Et eksempel på disse spørsmålene er: «På hvilken position i maktordningarna (av kön och ålder) befinner sig valdtäktsmannen» (Ibid, 160).

Johan Sandahl (2020) baserer sin artikkel på Endacott & Brooks(2013) sin modell; social perspective taking. Denne modellen legger vekt på at perspektivtakingen består av tre nært knyttede elementer; et kontekstuel aspekt, forskjellige perspektiver og emosjonell kobling (Sandahl, 2020, 6). De to første er kognitive aspekter. Det første aspektet, det kontekstuelle aspektet, handler om at et perspektiv alltid har en kontekst som må forstås. Det kan for eksempel bety å koble et sosialt problem til en spesifikk kulturell, historisk og ideologisk setting. Det andre aspektet innebærer en forståelse av at forskjellige perspektiver kan forstås ut ifra ulike aktørers synsvinkel. Det siste perspektivet knyttes til den emosjonelle siden av perspektivtaking. Det handler om hvordan perspektivene knyttes opp mot like, eller ulike opplevelser fra egne liv (Ibid, s. 6). Sandahl baserte sin studie på 2 intervjuer i samfunnsfagstimene til en 10. klasse. Temaet var velferdsstaten i vestlige land, og disse to seksjonene hadde fokus på kontekstuell kunnskap og ulike metoder for å gi et innblikk i andres perspektiv. Det Sandahl (2020, s. 20) fant var at den emosjonelle tilkoblingen kom naturlig blant elevene. De koblet perspektivene som ble vist til sine egne opplevelser og erfaringer, mens det som kanskje var viktigst for å sette i gang tankeprosessen hos elevene var kontekstualiseringen. Elevene hadde fått se individuelle perspektiver på velferdssystemer i USA og i andre land, men når de fikk en oversikt over ulike ideologier for velferdsregimer så ga det en større mulighet til å skjønne perspektivene til individene de hadde fått lese om og høre på (Ibid, s. 18-19). Til slutt mener Sandahl (2020, s. 20-21) at dersom man skal bruke sosial perspektivtaking så er kontekstualisering og forskjellige perspektiver viktige å fokusere på for å nyansere og modifisere elevenes egne opplevelser og oppfatninger.

Dag Fjeldstad (2009) tar utgangspunkt i skjønnlitteraturens bidrag til samfunnsfaget, og også i hans argumentasjon er perspektivtaking og innlevelse sentralt. Skjønnlitteraturen kretser rundt karakterenes ståsted, og behandler verden rundt dem fra deres perspektiv. Fjeldstads forsvar av skjønnlitteraturen blir forankret i en artikkel av Eliot Eisner (1991) hvor Eisner mener at kunst, musikk og litteratur i samfunnsfag kan gi elevene en utvidet forståelse for og erfaring av samfunnet. Han trekker fram boken *Populærmusikk fra Vittula* som et eksempel på hvordan skjønnlitteratur kan brukes i samfunnsfagundervisningen. Boken gir innblikk i hvordan et bygdesamfunn fungerer og hvordan strukturer blir videreført, men gjør det uten å bruke fagbegreper. Fjeldstad (2009, s. 203) mener at denne boken gjør det samfunnsfaget bør dreie

seg om, å gi elevene innblikk i andres liv. I tillegg mener han at den kan brukes i samfunnsfag siden den: «Illustrerer et hovedpoeng i Eisners forsvar for bruk av «kunst» i undervisningen: «Thus, the artistically rendered novel or history enables the reader to vicariously participate in events. The work stimulates imagination in the service of insight and feeling. When artistic qualities are absent, imagination is left dormant and meaning is made factual. Facticity is hardly ever adequate to get a sense of the lives of people''' (Fjeldstad; Eisner, 1991, s. 554). Han mener altså at fiksjonen kan skape en større forståelse for andres perspektiv ved å aktivisere elevenes fantasi. Det samme kan argumenteres for at skjer i film og serier. I NRK-serien *22. juli* sees for eksempel verdenen fra ståstedet til en politietterforsker, en lærer, en prest, en journalist, en intensivlege og en sykehusprest i forkant, under og etter 22. juli.

Epley & Caruso (2009) har sett på hvilke begrensninger og utfordringer perspektivtaking kan ha. De mener å ha funnet tre barrierer som kan være til hinder for god perspektivtaking. Den første barrieren er at man ikke klarer å aktivere perspektivtakingen. Grunnen til at man ikke klarer å sette seg inn i andres perspektiv kan være mangel på trening i perspektivtaking eller mangel på innsats for å klare å se andres perspektiv (Epley & Caruso, 2009, s. 300). Den andre barrieren kaller de miscalibrert justering av perspektiv. Perspektivtaking blir ofte basert på det som en først tenker på, som er sitt eget perspektiv. Et eksempel som de bruker for å vise dette er en studie hvor deltagerne skulle sende 10 ektefølte og 10 sarkastiske budskap på e-post og muntlig på telefon. De som mottok budskapene var bedre på å skille mellom ektefølte og sarkastiske budskap på telefon fremfor e-post, men deltagerne trodde sjansen skulle være den samme på e-post og telefon. Dette eksempelet mener Epley & Caruso (2009, s. 302) viser hvordan man ikke klarer å se for seg at andre skal se det annerledes enn en selv. På den andre siden kan personer også overestimere forskjellen i perspektiv når man definerer en person ut ifra ulikheter fra en selv. Her bruker de eksempelet republikaner mot demokrat, hvor forskjellene mellom gruppene kan bli overdrevet (s. 304). Den tredje og siste barrieren er upresis justering av perspektiv. Det handler om at informasjonen som skal erstatte det egosentriske perspektivet er nødt til å være korrekt og presis. En tendens som Epley & Caruso (2009, s. 305) påpeker er det at når man ikke bruker eget perspektiv så er det mange prøver å bruke egen kunnskap om en person for å se deres perspektiv, som ofte er stereotyper om andre. Dette blir ofte gjort når man oppfatter en person som annerledes enn en selv. Dette blir eksemplifisert (s. 305) ved et eksperiment hvor studenter ved Columbia University brukte sine egne preferanser for å gjette på andre preferansene til andre Columbia-studenter, mens de brukte stereotyper om studenter ved UC Berkeley for å gjette på deres preferanser. De mener det finnes

mange systematiske skjevheter i kunnskapen som mennesker har om andre, men synes spesielt at kynismen ovenfor andres motiv er den mest alvorlige. De fleste er ikke drevet av egeninteresse, men de teoretiserer at andre er drevet av egeninteresse (s. 306).

### 2.2.1 Fortellinger om 22. juli-terroren

Artiklene jeg har gjengitt til nå har handlet om ulike grunner til å bruke film eller serier i undervisningen. Ingen av artiklene handler om 22. juli-terroren. Filmer og serier om 22. juli kan fremstille hendelsen på svært ulike måter. Jeg har derfor valgt artikler som belyser ulike framstillinger.

Claudia Lenz (2018) har laget en typologi over ulike fortellinger om hendelsen som har blitt etablert siden 2011. Disse fortellingene vil jeg supplere med artikler som trekker fram hvordan framstillinger av 22. juli henholdsvis preges av konflikt eller konsensus.

Analysen hennes av disse fire fortellingene er basert på historiebevissthetsteorien. Historiebevissthet er en teori som går ut på at mennesket bruker fortidens erfaringer til å vurdere situasjonen i samtiden og forventninger for fremtiden (Lenz, 2018; Rüsen, 2008). Kjernen i historiebevissthet er fortellingen. Fortellingen kobler et syn på fortiden med nåtiden og fremtiden. Historiebevissheten skapes gjennom en meningsskapende prosess i tre steg. Først velges de elementene fra fortiden som blir betydningsfulle, deretter kobles disse elementene til nåtiden og fremtiden, og til slutt settes det sammen til en sammenhengende og meningsfull fortelling (Lenz, 2018, s. 93).

Den første fortellingen Lenz (2018) finner kaller hun for *Demokratifortellingen*. Det er en fortelling som hun mener fikk stor plass i offentligheten i tiden etter 22. juli. Fokuset lå på at 22. juli-terroren var et angrep mot det norske demokratiet og toleranse, og tilsvaret som samfunnet måtte komme med var, som Jens Stoltenberg sa «mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet. Men aldri naivitet». Det handlet om å gjøre det motsatte av det terroristen ville oppnå, og styrke de verdiene som man mente var under angrep (Lenz, 2018, s. 96). Denne fortellingen ble viktig når rettsaken til terroristen nærmet seg. Det var viktig å bruke rammene rettsstaten hadde for å straffe terroristen i stedet for å hevne seg på terroristen. En utfordring som kan oppstå med dette perspektivet er at det kan utvikle seg til en fastlåst ide om nasjonal identitet som kan skape et «vi» som beskytter våre ideer mot «dem» som ikke bærer de samme ideene.

*Kjærlighetsfortellingen* baserer seg på dikotomien ondskap, eller hat, og kjærlighet. Her skal all ondskaperen som ble utøvd av terroristen kjempes ned med det motsatte, nemlig kjærlighet. Denne fortellingen ble spredd gjennom sosiale medier, og en kjent tweet fra en AUFer som ikke var på Utøya ble et utgangspunkt for kjærlighetsfortellingen. AUFeren, Helle Gannestad, la det fram på denne måten: «Når en mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen.». I denne tweeten blir også det brede fellesskapet «vi» mot den ensomme terroristen skapt. Lenz (2018, s. 99) skriver: «Kjærlighet symboliserer harmoni, en følelse av enhet». Dette er en motsetning til demokratifortellingen som handler om at det finnes ulike meninger og syn på verden framfor at samfunnet er en enhet hvor det alltid er konsensus. Like etter terrorangrepet var det naturlig å skape harmoni, men når man skal ta et oppgjør med terroristens holdninger og motivasjonen bak terroren vil den kanskje ikke strekke til (Ibid, 99).

Disse to fortellingene om 22. juli har en likhet i måten de mænte til fellesskap etter terrorhendelsen, og de viser at det er mulighet til å komme seg videre og vinne over terroristens mål (Lenz, 2018, s. 98). Utenom denne likheten så er det også en grunnleggende forskjell i de to fortellingene. Kjærlighetsfortellingen legger til grunn et budskap om harmoni og enhet etter terroren. Det står i kontrast til demokratifortellingen som baserer seg på demokratiet, hvor løsninger blir funnet på tvers av ulike meninger. Her baserer det seg heller på en forståelse for at det finnes forskjellige meninger og verdenssyn som må finne frem til løsninger framfor å se samfunnet som en enhet (Ibid, s. 99).

I *Mangfoldsfortellingen* som Lenz (2018, s. 100) lanserer legges det, i motsetning til de to tidligere nevnte perspektivene, vekt på det multikulturelle Norge og dets støttespillere. Det var disse gruppene som terroristen angrep, og som han fortalte om i rettssaken. Han ville beskytte norskheten mot multikulturalismen (Ibid, s. 100). Fokuset i ettertid ligger på å verne mangfoldigheten og det multikulturelle Norge. Denne fortellingen ble skapt under minnemarkeringene kort tid etter angrepet. I den kaotiske situasjonen mens terrorangrepet var pågående og rett i etterkant av angrepet ble muslimer angrepet på gaten og beskyldt for udåden i sosiale medier, men under minnemarkeringene ble muslimene innlemmet i det «vi»-et som ble angrepet.

Den siste fortellingen som Lenz finner kaller hun for *Beredskapsfortellingen*. Beredskapsfortellingen legger vekt på at beredskapen sviktet under angrepet og terroren kunne fått mindre konsekvenser hvis beredskapen hadde vært på det nivået som det skulle vært. Det blir også en forpliktelse til fremtidige hendelser hvor beredskapen skal være på plass (Lenz,

2018, s. 101). Denne fortellingen skiller seg fra de tre andre fortellingene gjennom å ikke ta utgangspunkt i terroristens ideologi og mål for operasjonen, og i tillegg ble den ikke skapt rett i etterkant av hendelsen, men heller etter at Gjørsv-kommisjonen la fram sin rapport (Ibid, s. 101). Her blir også harmonien som preget reaksjonene i tiden rett etter terroren erstattet av et perspektiv som kunne gi utløp for de negative følelsene som kan bli utløst av en sånn hendelse. Mangfoldsfortellingen kan også komme på kant med denne fortellingen siden islamistisk terror har blitt mer aktuelt etter 2011, og i den forbindelse assosieres muslimer med terror. Dermed kan muslimer bli sett på som en terrorfare ut ifra tolkningsrammene til beredskapsfortellingen (Ibid, s. 102). På denne måten kan beredskapsfortellingen komme på kant med Mangfoldsfortellingens syn på muslimer som en del av Norge som ble angrepet (Ibid, s. 102).

### 2.2.2 Konflikt- og harmoniperspektiver

I avsnittet ovenfor har jeg sett på de fortellingene om 22. juli som Lenz (2018) fant. Konflikt- og harmoniperspektiver på 22. juli kan gi et mer overordnet bilde på hvilke perspektiver som lærernes undervisning har på samfunnet.

Mens konfliktperspektivet har det å finne og analysere problemene i samfunnet som en viktig oppgave, så handler harmoniperspektivet om å se på det som faktisk fungerer i samfunnet (Aakvaag, 2018, s. 288). Dette perspektivet kan sees helt fra funksjonalismen, hvor Durkheim var en viktig inspirasjonskilde. Grunnlaget til funksjonalistene er at det finnes en sosial orden bygget på regelmessighet, konsensus og harmoni. De er interessert i å se hva som den sosiale ordenen er bygget på (Ibid, 288). Aakvaag skriver det på denne måten: «Mer presist er den positive sosiologien opptatt av å finne det som fungerer godt, beskrive hva det innebærer at det fungerer godt, forklare hvordan det har oppstått, analysere hvordan det kan forsvares i møte med utfordringer eller endog forbedres, samt se hvordan det kan eksporteres til andre institusjoner eller samfunn». Rafoss (2018) tar utgangspunkt i tiden rett etter terrorangrepene 22. juli og ser på hvordan det norske samfunnet håndterte terrorangrepet i denne perioden. Folk samlet seg i rosetog, men også gjennom å gå inn i en konsensusperiode hvor pressen la til side sin kritiske rolle og politikere lot skillelinjene ligge (Rafoss, 2018, s. 135). I rosetogene samlet folket seg til en markering av terroren hvor folket stod sammen som ett i fellesskap. I rosetogene viste hele Norge sin avstand til terroristen.

Konfliktperspektivet går hele veien tilbake til tidlige teoretikere, spesielt Marx og Weber, og har blitt videreført av senere teoretikere (Aakvaag, 2018, s. 283). Kjernen ligger i «å analysere det som fungerer dårlig – problemene – i et samfunn» (Aakvaag 2018, s. 283; Marx, 1970). Samfunnet består av grupper og individer som har ulike interesser og verdier, og derfor står i motsetning til hverandre. Videre skriver Aakvaag (2018, s. 283): «Noen individer og/eller grupper har dertil flere kulturelle, økonomiske, militære, politiske, sosiale, organisatoriske og andre ressurser til rådighet som de bruker til å realisere sine interesser og verdier i samfunnslivet – tross motstand». I Ezzati og Erdal (2018) sin artikkel kommer det fram noen skillelinjer som gjorde seg gjeldende i synet på 22. juli. En av de verdiene det var mest uenighet om var innvandring. De intervjuet blant annet en innvandringskritisk blogger som var enig i deler av tankegodset til Breivik, som så seg nødt til å trekke seg tilbake fra offentligheten en stund på grunn av sterke reaksjoner mot han. På den andre siden valgte den mer innvandringsvennlige Thomas Hylland Eriksen å trekke seg tilbake fra innvandringsdebatten siden han følte at trusselen var mer reell etter terroren (Ezzati & Erdal, 2018, 376). Det viser at innvandring var et tema med sterke skillelinjer i folket i tiden etter 22. juli-terroren.

### 2.3. Tidligere forskning på undervisning om 22. juli

Gjengivelsen av forskningen ovenfor handler om ulike fortellinger om, og perspektiver på 22. juli. Disse har ikke vært direkte knyttet til undervisning. Når det gjelder tidligere forskning på undervisning om 22.juli har vi få nyere eksempler som ikke er masteroppgaver og der Anker og Von der Lippe (2015; 2016) og Jørgensen, Skarstein og Schultz (2015) utgjør de mest sentrale.

Jørgensen, Skarstein og Schultz (2015) baserer seg på intervjuer som de gjorde med 54 barn i 1.-3. klasse 7 måneder etter terroren. Det sentrale spørsmålet de stilte barnene var om de kunne fortelle hva som hendte 22. juli. Deretter stilte de oppfølgingsspørsmål om hvor barnene hadde fått informasjon fra, om det hadde vært fra egen interesse, og deres tanker og følelser etter hendelsen (Jørgensen et al, 2015, s. 53). Hovedfokuset deres var å finne fortellingene som elevene hadde om 22. juli, men det ble også klart hvem som hadde gitt elevene fortellingene og informasjonen om 22. juli. De fleste rektorene ved skolene som hadde blitt spurt om å delta hadde antatt at elevene ikke lenger husket terrorangrepene. Jørgensen et al (2015, s. s53-54) fant at bare 2 av 54 elever ikke klarte å fortelle om 22. juli-terroren. Elevene uttrykte også interesse for 22. juli-terroren og søkte informasjon om hendelsen da de ble intervjuet, 7 måneder etter terroren, men skolen var ikke lenger en informasjonskilde for elevene (Ibid, s. 59). Skolen

var den kilden som ga minst informasjon om hendelsen til elevene. Elevene sin informasjon kom for det meste fra mediene, og til dels fra foreldrene rett etter hendelsen. Etter at de første ukene etter terroren var over så måtte elevene skape mening ut av hendelsen på egenhånd og gjennom mediene (Ibid, s. 59).

Mens Jørgensen et al (2015) baserte seg på intervjuer med unge barn 7 måneder etter terroren. gjennomførte Anker og Von der Lippe (2015) en spørreundersøkelse med 9 åpne spørsmål i 2014 blant 94 elever, fordelt på 6 videregående skoler. Spørreundersøkelsen ble gjennomført med eldre elever enn Jørgensen, Skarstein og Schultz (2015), og 3 år etter terroren. Elevene hadde begynt på videregående året hvor terroren hendte, 2011, og var avgangselever i 2014. Elevene uttrykte at 22. juli ble snakket mye om på høsten 2011, og spesielt i oppstarten av skoleåret, men at det i all hovedsak ikke ble pratet noe særlig om etterpå (Anker et al, 2015, s. 89). Svarene fra elevene varierte fra de som hadde hatt undervisning hvor 22. juli ble en del av spontane diskusjoner noen ganger til noen få som mente at det var et tabubelagt tema i klassen. Barneskoleelevene i Jørgensen et al (2015) sin undersøkelse var fortsatt på søken etter informasjon, og flere av elevene som Anker & Von der Lippe (2015, s. 90) intervjuet: «gir uttrykk for at de skulle ønske tematikken var blitt tatt opp i skolen, for å få mulighet til å forstå mer av det som hendte». Elevene uttrykker at det har vært for lite undervisning om 22. juli, og Anker & Von der Lippe mener dette kan være et tema lærerne unngikk for å skåne elever som var berørte av hendelsen (Ibid, s. 90). En annen mulig forklaring som de lanserer, er at 22. juli på denne tiden ikke ble dekket av lærebøker, læreplanmål eller på eksamen, og derfor ikke ble prioritert i en travel lærerhverdag (Ibid, s. 94). Læreres manglende kompetanse i kontroversielle og sensitive temaer er den siste mulige forklaringen som Anker & Von der Lippe diskuterer.

For å bygge på funnene fra sin tidligere undersøkelse av elevenes oppfattelse av 22. juli i skolen så fulgte Anker & Von der Lippe (2016) opp med en undersøkelse basert på dybdeintervjuer med 8 lærere. En felles begrunnelse i intervjuene for ikke å undervise om 22. juli var ønsket om å skåne elevene, som også var en av de mulige forklaringene fra den tidligere studien til Anker & Von der Lippe (2015, 90). Beslutningen om å skåne elevene ble tatt kort tid etter terroren og ikke vurdert på nytt senere (Anker & Von der Lippe, 2016, 266). Lærerne nevner også at 22. juli-terroren er et komplisert tema som ikke blir dekket av læreplanen, og derfor fort blir nedprioritert i en travel hverdag (Ibid, 266). Det siste de finner er at lærernes egne opplevelser av fagkompetanse og trygghet har mye å si for om et kontroversielt tema, som de mener 22. juli-terroren er, blir inkludert i undervisningen. Intervjuene deres gir mange mulige

innganger til å undervise om 22. juli, men lærerne må også føle seg komfortable på egen kompetanse for å kunne bruke disse inngangene (Ibid, 269).

Anker & Von der Lippe (2015; 2016) og Jørgensen finner blant annet at det i liten grad har vært undervist om 22.juli blant deres informanter. Det kan komme av at disse undersøkelsene skjedde henholdsvis 3 år etter terroren og 7 måneder etter terroren, relativt kort tid etter terroren hvor elever som var direkte berørte fortsatt var i skolesystemet. Senere masteroppgaver har vist at 22. juli er et tema i klasserommet. Solstad (2016) fant at lærerne i hennes masterstudie hovedsakelig brukte 22. juli som en referanse, og om rollen til 22. juli skrev hun at den virket: «Å være av en noe uavklart karakter som videre vil avhenge av samfunnsfaglærerne, deres tolkninger av læreplanen og hvordan de velger å minne 22/07 i undervisningen». En nyere masteroppgave av Syed (2019) fant at to av fem intervjuede lærere kun hadde brukt 22. juli-terroren som en faglig referanse, mens resten hadde brukt 22. juli som et hovedtema i undervisningen sin. I delen om videre forskning skriver han at oppgaven ble skrevet før nye kompetansemål hvor 22. juli-terroren eksplisitt ble nevnt, og var i den forbindelse spent på hvilke implikasjoner det ville ha for undervisningen om 22. juli (Syed, 2019, 66) Lærerne i min studie har blitt intervjuet i forbindelse med undervisning som er innrammet av den nye læreplanen, så det blir interessant å se om det kan ha hatt noe å si for deres undervisning.

En mulig forklaring på lærernes manglende undervisning om 22. juli som Anker & Von der Lippe (2015; 2016) diskuterte var manglende kompetanse i å undervise i kontroversielle og sensitive temaer blant lærerne. Knapstad (2012) diskuterte om 22. juli var et kontroversielt tema i sin masteroppgave. Der finner hun at selve hendelsen ikke er kontroversiell, men at den inneholder kontroversielle elementer i form av uenighetene rundt multikulturalisme, grad av ytringsfrihet i Norge, tilregneligheten til terroristen og medias dekning av terroren (Knapstad, 2012, 56-57). Hun argumenterer også for at det er en sensitiv sak, siden 22. juli på lik linje med andre sensitive saker kan skape sterke personlige reaksjoner blant lærere, elever og i samfunnet generelt. Hun mener at 22. juli kan hevdes å være sensitivt «i seg selv per i dag» (Ibid, 60), altså i 2012 da denne masteren ble skrevet. Derfor kan det være interessant å se på hvordan mine informanter underviser om dette i dag, og om det er et sensitivt tema i dagens klasserom.



## 3 Metode

I dette kapittelet som omhandler studiens metodiske tilnærming belyses forskningsprosjektets design, datainnsamling og analyseprosess for å gi innsikt i valgene som har blitt tatt, samt drøfte utfordringer ved prosjektet. I første del av kapittelet presenteres studiens forskningsdesign, andre del tar for seg datainnsamlingen, herunder rekruttering, utvalg og gjennomføring av intervjuer. Videre vil analyseprosessen presenteres, før det til slutt presenteres noen metodiske refleksjoner rundt prosjektets troverdighet, overførbarhet og etikk.

### 3.1 Forskningsdesign

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan et utvalg samfunnsfaglærere bruker NRK-serien *22. juli* i sin undervisning. Problemstillingen min er, som tidligere nevnt: «Hvordan bruker et utvalg lærere NRK-serien *22. juli* i sin samfunnsfagundervisning?». Under denne overordnede problemstillingen har jeg forskningsspørsmålene: «Hvordan rammer lærerne inn sin undervisning om *22. juli*?» og «Hvorfor bruker lærerne serien i undervisningen?». Det som er viktig å huske på når man velger metoden for undersøkelsen er at valg av metode avhenger av hva du skal undersøke, og det må være en logisk sammenheng mellom problemstilling og metode (Everett & Furseth, 2012, s. 128). Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode for å finne svar på oppgavens problemstilling, dette valget kan begrunnes på flere måter. For det første har jeg ønsket å gå i dybden, siden jeg vil undersøke et lite utvalg av lærere og hvordan de bruker serien. I den forbindelse er kvalitative metoder gode, siden man undersøker et begrenset antall informanter og kommer nært og går i dybden på deres opplevelser av det man vil undersøke, i mitt tilfelle deres undervisning med bruk av NRK-serien *22. juli* (Thagaard, 2013, s. 18). For det andre så er både det å bruke film og serier i undervisningen om *22. juli*-terroren, og det å bruke NRK-serien *22. juli* i undervisningen, fenomener som det ikke er forsket mye på tidligere. Når man undersøker fenomener som er forsket lite på, så mener Johannessen et al (2010, s. 32) at kvalitative metoder er den beste metoden.

Utgangspunktet mitt var å prøve å gjennomføre en metodetriangulering med både intervju av lærere som hadde brukt serien og observere samfunnsfagundervisning hvor *22. juli*-serien ble brukt. I skrivet mitt til lærerne så nevnte jeg både at jeg ville gjennomføre et intervju, men også at jeg var interessert i å observere undervisningen deres hvis det lot seg gjøre. Intervjuene var mulig å gjennomføre, men alle lærerne var ferdig med perioden hvor de hadde brukt serien, eller hadde brukt serien i et tidligere semester, så observasjon var ikke mulig. Observasjonen

kunne gitt et bilde på hva lærerne faktisk gjør i klasserommet, som et supplement til det de forteller at de har gjort. Tjora (2017, s. 53) skriver at den kan gi kunnskap om sosiale situasjoner uten å få tolkningen til deltagerne som man får i intervjuer. I tillegg kan observasjonen gi mye informasjon om situasjonen, i dette tilfellet undervisningen til lærerne, som man kan bruke for å stille bedre forberedt til intervjuet. Tjora (2017, s.36) skriver om pragmatiske hensyn i valget av metode, og han mener at slike praktiske hensyn alltid vil spille inn på valget av metode. I dette tilfellet måtte jeg endre på metoden min på grunn av at informantene var ferdig med å bruke serien i undervisningen.

Det semistrukturerte intervjuet har vært forskningsmetoden som jeg har anvendt. Grunnen til at intervjuet har vært et godt valg i min undersøkelse er at lærerne fikk mulighet til å svare utfyllende og fritt, og de har fått gitt informasjon om sine opplevelser av undervisningen, og synspunkter på hvorfor de brukte serien i undervisningen (Thagaard, 2013, s. 13). Som Johannessen et al (2010, 136) skriver: «Menneskers erfaring og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet». På denne måten kan man få en forståelse av deres perspektiv på undervisningen som man ikke kan få med andre metoder. Strukturen i denne formen for intervju handler om intervjuguiden som skal strukturere intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2015, 162). I mitt intervju bestod intervjuguiden av 4 overordnede temaer og noen veiledende spørsmål til hvert tema. Jeg holdt meg ganske tett opp mot intervjuguiden når jeg intervjuet informantene mine. I de første intervjuene var dette et valg jeg tok på grunn av at jeg var nervøs og ikke hadde gjennomført noen intervjuer tidligere. I de siste 2 intervjuene var jeg blitt litt mer komfortabel med intervjuerrollen og kunne slippe meg litt mer fri fra spørsmålene jeg hadde laget.

## 3.2 Rekruttering og utvalg, og analyseprosessen

### 3.2.1 Rekruttering og utvalg

I rekrutteringen til min studie var jeg ute etter en veldig spesifikk gruppe. Lærere som underviser i samfunnsfag, samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi, sosialkunnskap eller politikk og menneskerettigheter, som brukte, eller hadde brukt, NRK-serien *22. juli* i ett av fagene. Siden jeg søkte lærere som oppfylte akkurat disse kriteriene, og derfor vil kunne uttale seg på en reflektert måte om temaet mitt, var det et strategisk utvalg (Tjora, 2017, 130). Utvalget av lærere er på denne måten også kriteriebasert, valgt ut ifra noen gitte kriterier. Serien er i tillegg relativt ny og ble sendt i januar 2020. Dette veldig spesifikke ønsket om informanter

gjorde rekrutteringen utfordrende. For å få tak i informanter tok jeg derfor i bruk en rekke ulike teknikker.

Rekrutteringsprosessen startet under en ekskursjon som jeg og andre som skrev om temaer knyttet til 22. juli hadde til Utøya der jeg fikk oppgitt kontaktinformasjon til en lærer som hadde vært med på demokrativerkstedet til Wergelandsenteret på Utøya (EWC, u. å.). Her visste noen av arrangørene at «Claus» skulle bruke serien som en del av undervisningen. Deretter la jeg ut et facebook-innlegg i en gruppe for samfunnsfaglærere, hvor jeg ikke fikk noen svar. Etter å ha søkt på 22. juli i tidligere innlegg i gruppa endte jeg opp med å sende e-post til to lærere som der hadde oppgitt at de brukte serien i undervisningen sin. Jeg fikk positivt svar fra den ene læreren, «Lisa», og avtalte intervju. I tillegg fikk jeg kontakt med læreren «Martha» gjennom en medstudent. Martha jobbet tilfeldigvis på samme skole som Claus. Martha ga meg deretter tips om de andre lærerne på teamet hennes som hadde brukt 22. juli-serien på samme måte som henne. En av de andre lærerne i teamet hennes, «Sindre», stilte til intervju. Jeg gjorde altså forsøk på å bruke snøballmetoden, men fikk kun rekruttert Sindre på denne måten. Snøballmetoden er en metode for å rekruttere informanter hvor man får kontakt med en informant, også forsøker man å få de til å oppgi navn på andre mulige informanter. Deretter antallet informanter øke som størrelsen på en snøball som triller ned en bakke (Andrews & Vassenden, 2007). I mitt tilfelle tenkte jeg at det var nyttig å prøve å bruke denne metoden siden jeg ikke visste hvor mange lærere som hadde brukt serien. Derfor var det fint å kunne spørre informantene mine om de visste om noen flere som kunne ha brukt serien i undervisningen sin. I tillegg til å ha brukt alle disse fremgangsmåtene for å få tak i informanter så sendte jeg ut e-post til mange titalls skoler og lærere med forespørsel om å delta. Av alle disse e-postene fikk jeg positivt svar fra «Anniken», som gjerne kunne være med på et intervju, så lenge intervjuet ble gjennomført når semesteret begynte å nærme seg slutten og tentamensperioden var over.

Noe annet som kan ha gjort at rekrutteringsprosessen ble mer utfordrende enn jeg hadde håpet var at den sammenfalt med en utvikling i Covid-19-situasjonen i Norge og nedstengningen av Oslo fra 9. november 2020. Som nevnt begynte rekrutteringen under en ekskursjon til Utøya, som fant sted 9. september 2020. Underveis i rekrutteringsprosessen var det jevnt høye smittetall før smitten steg voldsomt sent i oktober. Flere av lærerne jeg intervjuet uttrykte at det var en utfordrende situasjon og at det tok på kreftene. På grunn av dette kan det ha vært en høy terskel for lærerne jeg kontaktet på e-post for å bruke tid og energi på å være med på min studie.

Lærerne har blitt anonymisert og gitt fiktive navn.

- Martha: lærer i norsk og samfunnsfag på 9. trinn på en skole i Oslo.
- Sindre: lærer i samfunnsfag og kroppsøving på 9. trinn på samme skole og team som Martha.
- Claus: lærer i norsk, samfunnsfag og KRLE ved samme skole som Martha og Sindre.
- Lisa: underviser på en videregående skole i en by utenfor Oslo.
- Anniken: underviser på 9. trinn på en skole utenfor Oslo.

Tre av mine fem intervjuobjekter hadde brukt serien i samfunnsfag, mens Lisa hadde brukt serien i sosiologi og sosialantropologi og Claus hadde brukt serien i KRLE. Det at han kun hadde brukt den i KRLE var noe jeg fant ut under intervjuet. Her har det mest sannsynlig vært for dårlig kommunikasjon fra min side til kontakten på Wergelandsenteret. I tillegg burde jeg sjekket ut hvordan han hadde brukt serien på forhånd. Da jeg avtalte intervjuene hadde jeg ikke nok erfaring til å tenke at han kunne ha brukt serien i et annet fag. Siden han ikke har brukt serien i samfunnsfag, og at dette er en samfunnsfagdidaktisk master, vil Claus sine perspektiver bli utelatt fra deler av analysen. Repstad (2007, s. 80) skriver at det er lurt å ha noen innledende uformelle samtaler før intervjuet for å vite hvem som har relevant informasjon til det forskeren lurer på. Han skriver det ut ifra at man har et innledende forarbeid, men dette er noe som kan overføres til min opplevelse med Claus. Hadde jeg stilt noen spørsmål om undervisningen hans eller hvem han var i vår e-postkorrespondanse så kunne jeg ha funnet ut at han hadde brukt serien i KRLE. Jeg visste at de andre informantene hadde brukt serien i samfunnsfag, og sosiologi og sosialantropologi, men Claus ble jo rekruttert via Wergelandsenteret uten at jeg visste noe mer om han.

### 3.2.2 Analyseprosessen

En analyse er prosessen hvor man deler opp dataen sin i ulike deler og setter disse delene sammen til en sammenhengende tekst (Boeije, 2010, 76). Disse ulike delene blir valgt ut ifra hva som blir sagt i intervjuene med deltagerne. I min analyse ble det for eksempel tydelig ganske fort at demokrati og medborgerskap var temaer som gikk igjen som tema når lærerne pratet om undervisningen sin. Derfor ble de forskjellige måtene å undervise om demokrati og medborgerskap tatt ut fra hvert intervju og satt sammen i en del av analysen. Jeg begynte analyseprosessen med å lese igjennom transkripsjonene av intervjuene og bruke markeringstusjer med ulike farger for å markere ulike ting de sa som kunne grupperes sammen. I tillegg skrev jeg notater til markeringene hvis det var uklart hva lærerne mente. Med denne markeringen kodet jeg materialet (Larsen, 2017, 115). Deretter grupperte jeg kodene mine i

temaer som jeg mente var viktige for å kunne svare på problemstillingen min. Mens jeg grupperte kodene, og etter at de var gruppert, så jobbet jeg med å finne mønstre i dataene mine (Larsen, 2017, 116).

### 3.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

#### 3.3.1 Reliabilitet

Johannessen et al (2010, s. 40) sier om reliabilitet: «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilken data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides». For å vurdere reliabiliteten til min studie så vil jeg i dette delkapittelet drøfte utfordringer som har oppstått i min studie. Ved å drøfte forsøker jeg å ha en åpenhet, eller transparens, om hvilke utfordringer som forskningen min har hatt. På denne måten kan leseren få et godt nok innblikk i forskningen til at de selv kan avgjøre hva de synes om kvaliteten på forskningen (Tjora, 2017, 248). I tillegg forsøker jeg også å ha transparens rundt hvordan deltagerne i studien min ble rekruttert og de andre delene forskningen min som blir dekket i andre kapitler enn dette.

Intervjuene som jeg gjennomførte, var, fra min side, planlagt som intervjuer som skulle finne sted på de respektive skolene til lærerne. Grunnen til at jeg ville gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til informantene var både at det var enklest for lærerne, siden de kunne ta det i en pause fra undervisning, og siden det er et sted hvor de kan føle seg trygge (Tjora, 2017, s. 120-121). Tjora (2017) legger vekt på at det er viktig at informantene føler seg trygge sånn at de kan bruke tid på å reflektere rundt spørsmålene og gi gode og gjennomtenkte svar på spørsmålene. Jeg rakk å gjennomføre intervjuene med Martha og Sindre på grupperom som de hadde booket i oktober, mens smittetallene i Oslo var stigende. Jeg hadde avtalt å møte Claus på skolen hans også, men en time før intervjuet ba han om at vi flyttet det til en videosamtale (Teams) på grunn av at skolen hadde fått innført strengere smittevernregler. Det intervjuet fant sted 06.11, bare tre dager før Oslo stengte ned. De to siste intervjuene ble også gjennomført med videosamtaler (Teams) siden jeg er basert i Oslo, som hadde høye smittetall, og disse to lærerne jobber på skoler utenfor Oslo. Intervjuene var altså planlagt som fysiske intervju, men ble flyttet til videosamtale på grunn av de høye smittetallene i Oslo sent på høsten. Tjora (2017, s.169) har ikke skrevet om å gjennomføre intervju via videosamtale, men han har skrevet om det å gjennomføre intervju på telefon. Videosamtalen kan sees på som å ligge et sted mellom det å være fysisk til stede i samme rom som informanten og det å intervju informanten over

telefon. Tjora (2017, s.169) mener at et problematisk aspekt med telefonintervju ligger i det at man mister muligheten til å se kroppsspråket til personen man intervjuer. Han mener at dette gjør at en del av samtaleaspektet i intervjuet blir borte, og svekker muligheten til å få gode svar. Med videosamtale mister man ikke muligheten til å se personen man snakker med, men jeg mener å ha oppdaget noe annet som hindrer en god flyt i samtalen. I mine videointervjuer har et problem vært at informantene later til å være ferdige med resonnementet sitt, men så forteller de mer etter en liten pause. Noen ganger har jeg brutt inn i disse pausene for å stille oppfølgingsspørsmål eller andre spørsmål. Hadde vi sittet i samme rom kunne jeg avbrutt spørsmålet jeg startet på og latt de få fortsette på resonnementet, men når jeg prater på Microsoft Teams kutter deres lyd når jeg prater. På denne måten kan jeg ha gått glipp av viktige resonnementer og samtalen kan ha mistet flyten. Utenom dette problemet har videointervjuene vært en god opplevelse hvor jeg har følt at jeg nesten har hatt mer kontroll på intervjuguiden, og hvor jeg vil intervjuet skal gå, enn med de to intervjuene med fysisk tilstedeværelse. Tjora (2017, s. 170) nevner også at intervjuer over telefon ofte blir kortere enn intervjuer gjort ansikt til ansikt. Dette var ikke en opplevelse som jeg hadde med videointervjuene mine. Det korteste intervjuet jeg gjennomførte var faktisk gjort ansikt til ansikt. De ovennevnte utfordringer har nok ikke vært enestående for min masteroppgave, men heller noe som har gjeldt for alle som har anvendt intervju som forskningsmetode under den strenge sosiale nedstengningen på Østlandet.

Intervjuene måtte suppleres med mer informasjon fra lærerne, derfor kontaktet jeg fire av fem lærere på mail i etterkant. Sindre fortalte at han jobbet med oppgaver til serien, uten at jeg fikk mer informasjon om det i intervjuet. Derfor spurte jeg om han hadde noen av oppgavene de jobbet med i timene, og han sendte tre dokumenter. Om dokumentene skrev han: «Kan sende deg det jeg fant, som jeg fortsatt har på PC-en i hvert fall». Anniken hadde 22. juli som et større tema i undervisningen for første gang med sitt nåværende kull. Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål på e-post og lurte på hvorfor hun ikke hadde undervist om temaet tidligere. På spørsmål om hun kunne beskrive en time hvor de så en episode av 22. juli ga Martha en beskrivelse av en time hvor de jobbet med serien. I tillegg sendte hun tre PowerPoint-presentasjoner som hun hadde brukt i timene sine. Jeg hadde også to spørsmål til Lisa, men hun svarte ikke på e-posten jeg sendte. Det at jeg måtte sende ut e-post og be om informasjon fra fire av fem lærere kan tyde på at intervjuguiden min, og/eller oppfølgingsspørsmålene mine, ikke har vært gode nok. Jeg hadde utarbeidet intervjuguiden min med tilbakemeldinger fra veileder, men et hjelpemiddel som prøveintervju kunne vært et godt supplement i utformingen, men det ble ikke gjennomført

i dette tilfellet. Hovedgrunnen til at det ikke ble gjennomført prøveintervjuer var at jeg brukte lang tid på å utarbeide intervjuguiden, og når intervjuene nærmet seg var det nødvendig å legge til siden tankene om å skulle gjennomføre prøveintervjuet og heller bruke intervjuguiden jeg hadde utarbeidet. Hvis jeg hadde hatt et prøveintervju med en medstudent eller noen andre kunne jeg fått et innblikk i hvor godt spørsmålene mine fungerte. Et problem med et sånt prøveintervju kunne vært at de jeg testet intervjuguiden min på ikke hadde hatt nok kunnskap om NRK-serien 22. juli til å gi gode tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene fungerte. I tillegg til at det å gjennomføre et prøveintervju kunne vært positivt for å forbedre intervjuguiden min, så kunne et prøveintervju gitt meg erfaring som kunne hjulpet meg med å bli komfortabel med intervjuet som metode, og på den måten kanskje gitt mer informasjon fra informantene (Thagaard, 2013, s. 100). En annen mulig grunn til at det ble nødvendig å stille noen oppklarende spørsmål på e-post kan være mangler i oppfølgingsspørsmålene mine under intervjuet. I noen tilfeller er ikke svarene konkrete nok, og svarene fra deltagerne blir i noen tilfeller veldig generelle. Med bedre oppfølgingsspørsmål som ber deltagerne om å konkretisere opplevelsene sine fra undervisningen så kunne jeg kanskje sluppet å be om flere svar på e-post i etterkant (Tjora, 2017, 159). I tillegg kunne det blitt enklere å få et klart bilde av undervisningen som lærerne gjennomførte hvis jeg hadde fått observert undervisningen som et supplement til intervjuene. Observasjonen kan gi tilgang til undervisningen uten at lærerne allerede har gjort en tolkning av undervisningen (Tjora, 2017, 53). I stedet for å være avhengig av å forstå deres beskrivelse av undervisningen så kunne jeg hatt notater fra observasjonen av deres undervisning.

Det er viktig å huske at lærerne jeg har intervjuet har fått sin plass i denne oppgaven på grunn av at de har undervist om 22. juli i sine klasser. Kriteriet for å være med var at de hadde brukt 22. juli fra NRK, og at de hadde brukt den i samfunnsfag eller andre fag på videregående skole: samfunnskunnskap, sosiologi og sosialantropologi, og sosialkunnskap. Dermed vil jeg ikke fange opp lærere som ikke har undervist om 22. juli i den grad mine lærere har gjort. Dermed kan det sammenlignes med Syed (2019) sin masteroppgave. Han hadde en strategisk utvelging av lærere hvor han gikk inn for å finne lærere som hadde brukt 22. juli i sin undervisning. Siden jeg aktivt har søkt etter lærere som har brukt serien og på den måten også har undervist om 22. juli, så er det ikke mulig å finne lærere som ikke har undervist om 22. juli, og det er viktig å huske på når man ser på funnene fra min studie.

I min intervjuguide hadde jeg et tema som het: «tidligere undervisning om 22. juli». Det var et litt misvisende navn siden flere av spørsmålene handlet om nåværende undervisning om 22.

juli. Samtidig er det problematisk at jeg har valgt å stille spørsmål som er avhengig av hukommelsen til mine informanter. Spørsmålene om tidligere undervisning om 22. juli-terroren innebar at lærerne måtte bruke hukommelsen sin til å huske undervisning som ble gjennomført for over 9 år siden. Det er problematisk siden lærerne både kan ha glemt, men også at minnet deres kan være feilaktig (Cohen et al, 2018, 350).

### 3.3.2 Validitet

Det er en generell konsensus om at validitet i kvalitative studier handler om at forskeren må vise at deres studie er troverdig (Cresswell & Miller, 2000, s. 124). Det handler om å ha en sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmålene man søker svar på. For å kunne sjekke validiteten må forskeren anvende en av flere metoder. Cresswell & Miller (2000) har utarbeidet en metode for å sjekke validiteten, hvor forskeren må velge hvilket perspektiv man skal bruke for å validere studien.

For å få et eksternt perspektiv på troverdigheten til min studie har jeg jobbet med både veilederen min og medstudenter. Av veilederen min har jeg fått tilbakemeldinger på forskningsopplegget mitt og utkast til oppgaven gjennom hele perioden hvor jeg har jobbet med den. Etter at hun har sendt meg tilbakemeldingene har vi hatt videosamtaler hvor hun har forklart hennes synspunkt på det jeg har levert og vi har diskutert hvilken vei jeg kan ta videre. Cresswell & Miller (2000, s. 129) nevner tilbakemeldinger og debrifinger med en som er kjent med fenomenet som man forsker på som en måte å jobbe med påliteligheten til forskningen. Tilbakemeldingene og samtalene med veilederen min kan sees på som tilsvarende denne metoden siden hun har mye kunnskap om dette temaet. I tillegg har jeg vært en del av tre ulike seminarer for masterstudenter som skriver om Dembra-problematikk. Dembra står for *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*, og er et tilbud om kompetanseutvikling til skoler, som i sin tid ble bestilt av utdanningsdirektoratet (HL-senteret, U. Å.). Temaet for første seminar var teorikapitlet, deretter var det analysekapitlet og på siste seminar var metodekapitlet tema. I disse seminarene ga jeg tilbakemeldinger til andres utkast til kapitler, og jeg fikk tilbakemeldinger fra to andre medstudenter på mitt kapittel. På disse seminarene har ikke alle studentene helt det samme temaet, men de som ga tilbakemelding er ganske godt kjent med temaet for studien. På denne måten har jeg fått hjelp til å holde kursen og ha en sammenheng mellom utformingen av prosjektet og spørsmålene jeg har stilt.



### 3.3.3 Generaliserbarhet

Min studie er basert på intervjuer med fem lærere, og kan derfor ikke generaliseres globalt. Spørsmålet er heller om den kan overføres til lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Kvale & Brinkmann (2015, s. 290) skisserer tre former for generaliserbarhet: naturalistisk, statistisk og analytisk generalisering. Min studie kan ikke generaliseres statistisk siden informantene mine ikke er representative representanter som er tilfeldig valgt fra en befolkning. Det passer heller ikke inn i naturalistisk generalisering, siden det blir opp til leseren å bruke personlig erfaring til å vurdere generaliserbarheten (Ibid, s. 290). Den siste formen for generalisering, analytisk generalisering, passer bedre til min studie. Denne formen for generalisering: «involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene (Ibid, s. 291). I tillegg skiller Kvale & Brinkmann (2015) mellom en forskerbasert og leserbasert analytisk generalisering ut fra intervjuundersøkelser. Den leserbaserte analytiske generaliseringen er den som gjelder for min studie, siden jeg har en detaljert kontekstuell beskrivelse av intervjuene og intervjuobjektene. Dermed kan leseren ut ifra disse beskrivelsene selv avgjøre om funnene kan generaliseres til en annen situasjon (Ibid, s. 291).

## 3.4 Forskerrollen og forskningsetikk

### 3.4.1 Forskerrollen

I forskerrollen er det viktig å huske at forskningens uavhengighet er noe som kan bli påvirket av informantene i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Denne utfordringen kan spesielt bli utfordrende hvis man enten har en personlig relasjon med forskningsobjektene eller at man identifiserer seg i så stor grad med informantene at man rapporterer ukritisk ut ifra deres ståsted (Ibid, 108). I min undersøkelse kjente jeg ingen av informantene før jeg oppnådde kontakt, og har heller ikke hatt noen kontakt med noen av informantene i etterkant, med unntak av oppfølgingsspørsmål som ble sendt på e-post til fire av fem informanter. Om jeg har identifisert meg med informantene er et annet spørsmål, og jeg kunne identifisere meg med Sindre som var relativt nyutdannet og hadde sitt første år som samfunnsfagslærer. Samtidig så tenker jeg ikke at dette er noe som har påvirket min rapportering av funn fra hans intervju.

Tjora (2017, 48) skriver om et mulige problem hvor informanter vil vegre seg for å trekke sitt samtykke etter et direkte møte med forskeren. Han mener det kan føles ut som å «svikte» forskeren som man har møtt, selv om de har fått all informasjon fra sitt informerte samtykke, og retten til å trekke seg på ethvert tidspunkt. Dette er et problem som kan ha oppstått i min studie, men jeg har kun møtt informantene en gang, og i tillegg ble tre av intervjuene gjennomført digitalt, noe som kan ha svekket muligheten for at de føler at de «svikter» meg ved å trekke seg fra intervjuet.

### 3.4.2 Forskningsetikk

I planleggingen av intervjuet skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 97) at det er viktig å «innhente intervjupersonenes samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene» for å sikre etikken i studien min. Dette har jeg gjort gjennom å skrive et sammendrag av prosjektet mitt og lage et samtykkeskjema som jeg har fått godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata, forkortet NSD. Dette samtykkeskjemaet ligger vedlagt oppgaven. NSD sin oppgave er blant annet å gi råd om håndtering av data og personvern i forskning (NSD, U. Å.) og ved å få godkjenning av NSD så forsikrer man seg om at personvernet til informantene blir ivaretatt. Etter å ha fått godkjent samtykkeskjemaet mitt sendte jeg det ut til informantene mine og under intervjuene fikk jeg signerte utgaver av samtykkeskjemaene fra samtlige informanter.

Intervjuene ble tatt opp med UiO sin diktafon-app som tok opp lyd sikkert på telefonen min og deretter sendte det videre til et nettskjema som jeg opprettet. Disse lydklippene inneholdt personopplysninger om informantene mine, og måtte derfor transkriberes, før de rett i etterkant av transkriberingen ble slettet. I tillegg til at lydopptakene måtte transkriberes for å opprettholde personvern så gjør transkriberingen at det blir mulig å analysere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, 204). Selv om transkripsjonen gjør det mulig å analysere intervjuet påpeker Kvale & Brinkmann (2015, 205) at transkripsjonen er en gjengivelse av intervjuet som har gjennomgått to abstraksjoner. Først har man fjernet kroppsspråk gjennom å ta opp intervjuet på lyd, og deretter fjernes intonasjon og stemmeleie når intervjuet går fra lyd til skrift.

I transkriberingen har jeg fjernet veldig muntlig språk. Dette har jeg gjort fordi deler av det muntlige språket til lærerne ikke gir mer informasjon til forskningen, og det får lærerne til å fremstå som mindre artikulerte enn de er. Det er vanlig at det muntlige språket ikke tar seg ut i skriftlig form med direkte transkribering. I tillegg fjernet jeg dialektord fra transkripsjonen til en av lærerne. Noen av ordene hen brukte gjorde det veldig tydelig at hen var fra et visst område

i Norge og måtte derfor fjernes for å anonymisere personen (Tjora, 2017, s. 173). Tjora (2017, s. 173) er motstander av at man ikke direkte skriver det lærerne sier i transkripsjonen. Han mener at det kan svekke formidlingen av lærernes mening ved at man for eksempel går glipp av ord som læreren bruker som kan uttrykke en usikkerhet i det hen sier. Dette er noe jeg kunne gjort noe med i transkripsjonen min.

## 4 Analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere, analysere og drøfte funnene fra min undersøkelse. Dette skal jeg drøfte opp mot det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2.

Jeg vil starte med å se på hvordan lærerne har rammet inn 22. juli og serien i undervisningen, og hvilke fortellinger om 22. juli som vektlegges når det gjelder harmoni- og konfliktperspektiver. I denne delen legger jeg ved en beskrivelse av de tre første episodene i NRK-serien og en beskrivelse av de sentrale karakterene Disse beskrivelsene er nødvendige for å skjønne noen av uttalelsene til informantene om karakterene og episodene. Deretter vil jeg vise hvordan lærerne bruker serien i undervisningen, og hvilke begrunnelser de har for bruken av serien. Dette diskuteres opp mot Russell (2012) sine fem måter å bruke film i undervisningen, samt perspektivtaking. Til slutt vil jeg fortelle om hvordan lærerne sier de har brukt 22. juli-terroren i undervisningen tidligere og se det opp imot hvordan de bruker den i dag.

### 4.1 Hvordan blir 22. juli rammet inn i undervisningen?

Først vil jeg beskrive hvordan lærerne rammet inn undervisningen om 22. juli. Jeg starter delkapittelet med en beskrivelse av hvilke episoder lærerne har brukt, og deretter en beskrivelse av hovedpersonene i serien og de tre første episodene.

Martha og Sindre er i samme team i 9. trinn på en skole i Oslo, og begge to har vist hele serien i sine klasser. Claus jobber på samme skole, men i et annet team, og brukte serien et tidligere år. Han viste også hele serien til klassene sine. Anniken viste elevene episode 1 og episode 3 i sine samfunnsfagstimer. Til slutt har vi Lisa som viste elevene episode 1 i en sosiologitime, for så å gi elevene episode 2 i hjemmelektse.

#### 4.1.1 Beskrivelse av episode 1 og de ulike hovedpersonene i serien *22. juli*

Episode 1 viser tiden før 22. juli, sentrert rundt fem hovedpersoner. Episoden starter med en levering av kunstgjødsel til Anders Behring Breivik, som ikke vises i bildet. Deretter flyttes fokuset til læreren Helga som har siste skoledag og tar farvel med elevene sine før sommeren, hvorav en skal på Utøya. Neste karakter som introduseres er innvandrerens Liban som får introduksjon til sin nye jobb som renholder på Ullevål Sykehus. På Ullevål Sykehus blir journalisten Anine og anestesilegen Anne Cathrine introdusert i det anestesilegen overleverer dokumenter knyttet til omlegging av sykehusene i Oslo, som viser at sammenslåingen er basert på en regnefeil, og at kuttene for å dekke inn dette vil skade akuttberedskapen.

Senere i episoden trykker Aftenposten en artikkel om dette med hennes navn og bilde, og sykehusledelsen uttrykker misnøye med artikkelen i et møte med Anne Cathrine. En liten gutt har falt ned etter lek på terrassen, og er på Ullevål Sykehus når Anne Cathrine skal ha Anine på besøk for å observere arbeidet på akuttmottaket. Politimannen Eivind blir introdusert når han ber foreldrene til den lille gutten om å få prate med dem når gutten er ute av sykehuset. Under inspeksjon av leiligheten kommer han i kontakt med en nabo som mener at det ikke kan være en ulykke. Anne Cathrine får beskjed om at den lille gutten har brukne ribbein og fingerbrudd som kan tyde på at han har blitt mishandlet, og melder fra om det til Eivind senere i episoden. Bloggeren Breidablikk blir introdusert når han holder et innlegg på en konferanse kalt «Counter Jihad Conference». I etterkant av serien var det en debatt om karakteren var basert på bloggeren Fjordmann som ble sitert av Anders Behring Breivik i sitt manifest. NRK har benektet at den kun er basert på Fjordmann, og at karakteren heller skal representere flere islamkritiske meningsbærere fra tidsperioden før og etter 22. juli (Knapstad, 2020). Han prøver å få voldtektstall fra innvandrere i Nederland på trykk i Aftenposten, men ender opp med å kun få deler publisert. Episoden ender med at bilen med bomben kjører inn i regjeringskvartalet. I denne episoden ligger terroren i bakkant, og mesteparten av tiden blir brukt på å introdusere karakterene i tiden rett før terrorangrepet.

## Beskrivelse av episode 2

Episode 2 av serien har bomben i regjeringskvartalet som overordnet tema. Her følges de 5 hovedkarakterene i sin opplevelse rett etter at bomben gikk av. Læreren Helga er like i nærheten av regjeringskvartalet på en synsundersøkelse, og sønnen hennes, som tok følge med henne til synsundersøkelsen er i området. Hun ender opp midt i området hvor bomben gikk av når hun leter etter sønnen, og hun finner ikke sønnen før flere timer etterpå. Journalisten Anine opplever eksplosjonen fra hovedkontoret til Aftenposten og hun kommer seg raskt til regjeringskvartalet. Renholderen Liban blir hasteinnkalt til jobben på sykehuset og opplever at en eldre person stopper bilen han sitter i og ber han reise tilbake til Afrika. I tillegg spekulerer en kollega, som han sitter sammen med på venteværelset, i om det er islamister som har gjennomført angrepet. Anne Cathrine har en travel dag på akuttmottaket og tar imot sårede. Breidablikk får flere meldinger fra meningsfeller, endelig har profetien hans gått i oppfyllelse, muslimene har angrepet i Norge. Episoden avsluttes med at turister ved campingplassen i nærheten av Utøya hører skyting fra øya.

## Beskrivelse av episode 3

Episode 3 har angrepet på Utøya som overordnet tema. Meldingene begynner å komme inn til Aftenposten om angrepet på Utøya. Journalisten Anine blir sendt til Utøya, og tar med seg kalde overlevende fra der de kom i land til Sundvollen. Liban vasker salene på akuttmottaket mellom pasienter, og blir informert av en kollega som også har utenlandsk bakgrunn om at terroristen er etnisk norsk. Bloggeren Breidablikk får vite at det skytes på Utøya, og etter hvert finner han ut at han er nevnt i manifestet til terroristen og har møtt han på et arrangement tidligere. Anne Cathrine tar imot alle de skadede ungdommene og oppdager at de har blitt skutt med ekspanderende kuler

som gjør jobben hennes vanskelig. Politimannen Eivind er med på å bekrefte omkomne og sjekke om det finnes flere overlevende på Utøya.

#### 4.1.2 Radikalisering, ekstremisme og terrorisme

Om seksukersperioden hvor serien ble vist sa Anniken: «Vi knyttet det da opp mot, vi kalte det ekstremisme og terrorisme, som det hørte til. Men det er veldig mange kompetansemål det favner så klart, men det var litt det vi kalte temaet, ja.» Før visning av serien så pratet hun og klassen generelt om ekstremisme og terrorisme. I samtalen brukte Anniken en artikkel fra FN som hadde nettopp ekstremisme og terrorisme som tema for å gi elevene bakgrunnskunnskap. I tillegg fortalte Anniken elevene om sin egen opplevelse av 22. juli-terroren. Hun var ikke direkte berørt, men var i nærheten av Regjeringskvartalet. På spørsmål på hva hun har lagt vekt på å få fram i denne perioden forteller hun at: «høyreekstremisme var jo et stort overordnet tema». Videre forteller hun at det er mye hun har lagt vekt på, men hun nevner spesifikt at hun prøvde å koble temaet til psykisk helse og ensomhet. Med høyreekstremisme nevnt i samme avsnitt kan man tenke seg at Anniken har koblet ensomhet opp mot radikaliseringsprosesser som skjer på nett, og hvordan høyreekstreme går fra å ha ytterliggående holdninger til å utøve terrorisme, som Anders Behring Breivik. Hun forteller videre at perioden endte med at elevene skrev en refleksjonslogg om hva de satt igjen med. Der prøvde de å bruke begreper de hadde lært fra FN-artikkelen om ekstremisme og terrorisme, for eksempel for å beskrive hva høyreekstremisme er.

Også Sindre og Martha koblet undervisningen sin til ekstremisme. Både Sindre og Martha brukte NRK-dokumentaren *P3dokumentar: Ekkokammeret* i perioden da de jobbet med 22. juli-terroren. Dette er en dokumentar som tar for seg en journalist i NRK P3 som frivillig gikk inn i et ekkokammer som kan minne om det en «islamkritisk» person ville møtt. Han skrev islamkritiske ytringer på Facebook-profilen sin og hadde islamkritiske nettsider som sin eneste nyhetskilde (Orfjell & Lewin, 2016). Ekkokamre har altså vært et av temaene som de har valgt å undervise om i denne perioden. Dermed er Martha og Sindre også inne i samme tematikk som Anniken ved at de også tar for seg ekstremisme, og med et spesielt fokus på radikaliseringen gjennom å havne i ekkokamre på nett. Martha fortalte også at elevene i hennes klasse hadde sett Deeyah Khan sin dokumentar om høyreekstreme i USA, *I møte med fienden*. I dokumentaren intervjuer norsk-pakistanske Deeyah høyreekstreme i USA. Hun prøver å se personene bak de høyreekstreme holdningene og deres reaksjoner på å møte en muslim med en

annen hudfarge (Saner, 2017). Denne dokumentaren gir, på samme måte som *Ekkokammeret*, et innblikk i ekstremisme og radikaliseringsen av individer, men gir en annen synsvinkel på ekstremisme enn *Ekkokammeret*.

I avsnittet over er det klart at Martha har høyreekstremisme og radikalisering som en innramming i sin undervisning om 22. juli-terroren. Selv eksemplifiserte Martha hvilke begreper hun mente elevene skulle ha lært seg etter at perioden var over: «terror, ytringsfrihet, menneskerettigheter, ekstremisme, ekkokammer, radikalisering, alt sånt». Av disse begrepene kan man få et inntrykk av hvilke temaer Martha legger vekt på i sin undervisning. Disse kan kobles til to forskjellige fortellinger om 22. juli. For det første kan begrepene terror, ekstremisme, ekkokammer og radikalisering, på samme måte som i avsnittet ovenfor, kobles til et fokus på terroristen, og hvordan han endte opp med å bli en terrorist. Den andre innrammingen som man kan sette i sammenheng med begrepene er Lenz (2018) sin demokratifortelling. I Lenz (2018, s. 96) sin demokratifortelling blir Anders Behring Breiviks terrorangrep tolket som et angrep på demokratiet, og demokratiet må styrkes som en respons på terrorangrepet. Begrepene ytringsfrihet og menneskerettigheter kan kobles til denne fortellingen, siden de begge er grunnsteiner i demokratiet. Derfor kan man sette disse begrepene i sammenheng med demokratifortellingen.

#### 4.1.3 Demokrati og medborgerskap

«Nei, vi har, altså perioden vi er inne i handler om demokrati og medborgerskap. Vi har hatt mye om demokrati, hva som kjennetegner demokrati, også har vi hatt en tverrfaglig periode med norsk og samfunnsfag, hvor vi har jobbet med 22. juli som et større tema innenfor det.»

(Sindre)

Siden Sindre og Martha er på samme team så er det naturlig å anta at hun også har samme tema for perioden. Martha beskriver perioden slik: «I samfunnsfag har vi egentlig, altså når vi begynte nå i august så hadde vi om demokrati, diktatur, demokratiske verdier ... og sluttet med 22. juli, altså hadde det [22. juli] på slutten for å eksemplifisere demokratiske verdier og ytringsfrihet og alle disse tingene her, og hva som kan skje, trusler mot de». Her er Martha inne på hvordan 22. juli-angrepene var en trussel mot demokratiet i Norge. Sindre er enda mer direkte i sitt syn på 22. juli-terrorens hensikt. På spørsmål om hva som har vært viktig for han å få fram så svarer Sindre: «Det aller viktigste for meg er at de forstår hvorfor vi lærer om dette.

Hvorfor det er viktig. At 22. juli var et angrep på demokratiet. Hvorfor det er viktig å verne om demokratiet og hva vi som samfunn kan gjøre for å hindre at sånne ting skjer igjen. Kanskje aller viktigst at de forstår hvorfor de lærer om det». Her beskriver han 22. juli-terroren som et angrep på demokratiet, og på denne måten kan den sees i sammenheng med demokratifortellingen til Lenz (2018). I demokratifortellingen til Lenz ser man på terrorangrepet som et angrep på demokratiet, på samme måte som Sindre, og som respons til angrepet styrker man demokratiske verdier (Lenz, 2018, 96). Styrkingen av demokratiet som respons på terroren kan også sees i sammenheng med Sindres utsagn om at han vil lære elevene hvorfor man skal verne demokratiet og hvordan samfunnet kan hindre nye terrorangrep.

Som tidligere nevnt hadde Anniken et ganske stort fokus på ekstremisme og terror i perioden der hun hadde 22. juli-terroren som tema i undervisningen. Samtidig er det andre innramminger som også kommer frem i intervjuet. På spørsmål om hva hun har lagt vekt på i denne perioden svarte hun først at høyreekstremisme var hovedtemaet i perioden, men la til: «Jo, også selvfølgelig hvordan [samfunnet] Norge håndterte det, med hvordan Norge ble sett litt opp til da, for håndteringen av at terroristen skulle få en ordentlig rettssak og sånne ting. ... [Jeg] knyttet det litt opp mot rettssystemet vårt da, men også kulturen vår med rosetogene». I denne delen av svaret hennes legger hun til to nye innramminger av undervisningen hennes som ikke kom fram i andre deler av intervjuet. Her kan man koble det på to av fortellingene om 22. juli som Lenz (2018) fant. Når hun forteller om rettssystemet vårt og terroristens rettssak kan man se det som en del av demokratifortellingen. I demokratifortellingen må terroristen, som kjempet imot det demokratiske systemet i Norge, gå igjennom en rettssak som foregår på samme måte som for enhver annen borger. Det å gå utenfor normal praksis i velferdssystemet vil gi gjerningsmannen en seier (Lenz, 2018, s. 96). I tillegg til at man kan koble det hun sier om rettssystemet vårt til demokratifortellingen, så kan den siste delen av setningen: «Men også kulturen vår med rosetogene» sees i tilknytning til kjærlighetsfortellingen om 22. juli. Rosetogene var en kulminasjon av fellesskapet som man kunne se i tiden rett etter 22. juli-terroren og er et symbol på fellesskapet som kjærlighetsfortellingen legger til grunn. Gjennom disse to tolkningene av Anniken sin innramming og hennes fokus på ekstremisme og terrorisme kan man se at Anniken har et stort spenn i sin innramming av 22. juli-terroren.

#### 4.1.4 Kjærlighet eller konflikt?

Noe som er interessant med Annikens innramming av 22. juli i undervisningen er at hun er den eneste av lærerne i min studie som har en innramming som også delvis kan knyttes til



harmoniperspektiver på 22. juli. Gjennom å undervise om rosetogene viser hun fellesskapet som ble skapt i tiden rett etter terroren, med samfunnet som stod sammen mot terroristen. (Rafoss, 2018). Her skiller hun seg også ut på en annen måte fra resten av lærerne siden rosetogene kan kobles til kjærlighetsfortellingen til Lenz (2018). Kjærlighetsfortellingen handlet om å svare terroristens hat med kjærlighet og fellesskap i samfunnet (Lenz, 2018, s. 99). Denne fortellingen er et harmoniperspektiv på 22. juli-terroren, siden den kun baserer seg på fellesskapet i samfunnet, og ikke anerkjenner de ulike meningene som medlemmene av samfunnet har når de ikke går i rosetog eller står sammen mot terroristen på andre måter (Ibid, s. 99). Anniken er den eneste av lærerne som har gitt uttrykk for innramminger som kan kobles opp mot kjærlighetsfortellingen og harmoniperspektiver på 22. juli-terroren.

På den andre siden, når det kommer til konfliktperspektiver i undervisningen så er det flere av lærerne som kan kobles til disse perspektivene. På spørsmål om hva hun har lagt vekt på å få fram i undervisningen så svarte Martha: «I forbindelse med at noen av elevene har vært på Utøya [I regi av Wergelandsenteret] så har vi brukt noen enig/uenig-oppgaver de lærte. Det å lære å tørre å stå i diskusjoner. Å tørre å være uenige med hverandre.» Her er hun inne på ideer som kan kobles til konfliktperspektiver. Konfliktperspektivet handler om at samfunnet består av grupper og individer som har ulike interesser og verdier og derfor står i motsetning til hverandre (Aakvaag, 2018, s. 283). I Martha sitt sitat kommer det fram at det er greit å være uenige med hverandre og ha ulike interesser og verdier. Det skiller seg derfor fra den andre siden i dikotomien harmoni og konflikt, nemlig harmoniperspektiver på samfunnet etter 22. juli-terroren, som Anniken kan knyttes til. Martha har det mest eksplisitte uttrykket for konfliktperspektivet, men samtidig kan Sindre og Anniken sin undervisning også knyttes til konfliktperspektivet. Når de underviser om terrorisme og ekstremisme så underviser de om et av tegnene på at det finnes ulike grupper med ulikt verdenssyn (Aakvaag, 2018, s. 283). Når høyreekstreme finnes så er det et klart tegn på at det finnes grupper som har forskjellige syn fra resten av samfunnet på for eksempel innvandring. I tillegg gir demokrati- og medborgerskapsvinklingen også et konfliktperspektiv. Demokratiet er basert på uenighet, og at man skal klare å finne løsninger på samfunnsproblemer selv om disse uenighetene er til stede (Lenz, 2018, s. 99). Uenighet og konflikt er en forutsetning for demokratiet.

#### 4.1.5 Utgangspunkt for analyse: Forklaringsmodeller

Lisa har en litt annen inngang enn de andre lærerne. Hun underviser en klasse i faget sosiologi og sosialantropologi, og det skinner gjennom ved at elevene analyserer serien ved hjelp av

aktør-strukturmodellen til Bronfenbrenner. Det var fokuset i den timen hvor de så en episode av NRK-serien *22. juli*. På spørsmål om hvilke metoder, som tekster, forelesninger og utflukt, hun har brukt, utenom film og serie i undervisningen om 22. juli-terroren så trekker hun fram at hun er glad i å bruke teori når hun underviser om dette i sosiologi. I dette tilfellet brukte hun Bronfenbrenner, men hun nevner at hun liker å introdusere elevene for 2-3 teorier som de kan bruke som teoribriller når de jobber med 22. juli-terroren. Når hun svarer på hva hun legger vekt på i undervisning om 22. juli svarer hun om sosiologien: «I sosiologi ser man jo mer på det relasjonelle. Oppveksten, familier, samfunnet, at det kanskje var noe spesielt [i oppveksten eller familien], problematiserer. ... Det er jo typisk sånn som vi gjorde med sosiologi også da vi gikk inn og så på de ulike aktørene. Hva kunne skolen gjort for å stoppe det, barnevernet stoppe det, helsevesenet, foreldrene, ja, alle de relevante nærliggende aktørene. Det var derfor jeg igjen må tilbake til den dokumentaren [NRK-serien *22. juli*] med han gutten på Hønefoss.».

Lisas utgangspunkt for bruk av serien var at elevene tidligere hadde sett filmen *Utøya, 22. juli*, så de hadde et innblikk i hva som skjedde 22. juli. I tillegg hadde hun gått igjennom Bronfenbrenners psykologiske modell med ulike perspektiver i en tidligere sosiologitime. Denne modellen kretser rundt individet og forklarer hvordan det blir påvirket av aktører i samfunnet på ulike nivåer. Underveis mens de så første episode av serien så skulle de ta notater og prøve å definere hvem som er aktører og hvilken rolle de spiller. Lisa sa selv: «Se på helsevesenet, politiet, barnevern, alle disse». Om hele timen forteller hun: «Ja, den sosiologiklassen har jeg brukt mye tid til det, rett og slett fordi den sosiologi-boken de bruker, den har det som et case. (...) Også snakker vi litt om hva som skjedde og hvordan det skjedde, og de begynte å jobbe med en tekst, så vi da den første episoden, kanskje vi også så den andre, av den, ja vi så den første også måtte de se den andre hjemme, om den NRK-dokumentaren. Og det, den er jo liksom et veldig godt utgangspunkt for en analyse, synes jeg, fordi du nettopp ser hvordan alle disse aktørene, media, hvilken rolle de har, hvilken rolle sykehuset og beredskapen har, politiet, men også samfunnet i det hele.».

#### 4.1.6 Læreplanen styrer?

Lisa har en annen inngang til 22. juli-serien og undervisningen om 22. juli enn de andre lærerne, og dette kan bunne ut i at hun har undervist om serien i sosiologi og sosialantropologi. Hun legger seg tett opp mot læreplanen ved å velge å analysere de sosiale sammenhengene i serien og anvende sosiologiske teorier når hun underviser om 22. juli-terroren i sosiologi. Det er et fokus på årsaksforklaringer i læreplanen, og drøfting av årsaker til hendelser er helt sentralt

(Utdanningsdirektoratet, u. å.). I tillegg til at hun ligger tett opp mot læreplanen i sosiologi og sosialantropologi har hun valgt å bruke 22. juli som case siden dette også er en case i sosiologiboken som de bruker. Lærebøker baserer seg på læreplanen, og det kan derfor også gjøre at hennes undervisning ligger tett opp mot læreplanen i faget. Samtidig som det kan virke som hun har en annen inngang til undervisningen enn de andre lærerne som har undervist om 22. juli i samfunnsfag så har disse også lagt undervisningen sin tett opp mot den nye læreplanen hvor 22. juli er eksplisitt nevnt.

Læreplanmålet i samfunnsfag hvor 22. juli-terroren blir eksplisitt nevnt er under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. I dette læreplanmålet så står det:

«I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, ta ulike perspektiv, håndtere meningsbryting og vise aktivt medborgerskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingene i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I dette læreplanmålet så finner vi igjen fortellingene om 22. juli-terroren som lærerne i min studie også har brukt for å ramme inn sin undervisning. For det første så har alle lærerne innslag av å skulle lære elevene om demokrati og medborgerskap. I Sindre og Martha sitt tilfelle så var demokrati og medborgerskap selve temaet for perioden hvor de brukte NRK-serien *22. juli*. Anniken hadde ikke et så eksplisitt fokus på demokrati, men nevnte at det var viktig, og var også opptatt av at elevene hennes skulle vite hvordan rettssystemet behandlet Anders Behring Breivik som enhver annen borger som ble stilt for en domstol. Når det gjelder det andre som er et fokus i læreplanen, nemlig det å forebygging av ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme, er dette et perspektiv som er med hos alle de tre samfunnsfaglærerne som har undervist om 22. juli-terroren. Anniken kalte temaet for perioden sin for ekstremisme og terror, og underviste mye om høyreekstremisme, mens Martha og Sindre brukte film i form av *Ekkokammeret* til å jobbe med radikaliseringsprosessen og hvordan denne prosessen foregår. I disse temaene legger samfunnsfaglærerne seg tett opp mot læreplanen, men det er interessant å se om det er noen andre fortellinger som kommer til uttrykk som ikke er så tett knyttet opp mot læreplanen.

Et av eksemplene som kan sees på som noe som ikke passer helt inn i læreplanen er noe Martha fortalte om. Når Martha fortalte om hvordan hun har undervist med serien så fortalte Martha at hun har lagt vekt på diskusjon i bruken av NRK-serien *22. juli*. Hun beskriver selv: «Vi ser på serien, stopper og diskuterer, bruker det hele tiden for å forklare. Så vi har diskutert mye beredskapen og alt dette.» Her forteller hun at de underveis har diskutert beredskapen, noe som ikke kommer fram i noen av de andre intervjuene. Samtidig har hun ikke utdypet hvordan diskusjonene har vært. I NRK-serien får man et innblikk i hvor godt beredskapen virket på akuttmottaket til Ullevål sykehus, men også kritiske rapporteringer om politiberedskapen fra en av hovedrollene, journalisten Anine. Det er uvisst hvilke fortellinger om beredskap som Martha har diskutert med elevene sine, men hun kan ha hatt diskusjoner som kan knyttes opp mot beredskapsfortellingen om 22. juli-terroren (Lenz, 2018).

Anniken har, som tidligere nevnt, ekstremisme og terrorisme som hovedtema, men har også en annen innramming av 22. juli-terroren, både i form av at hun nevner rosetogene, men også at hun kobler på ensomhet og psykisk sykdom, som ikke er så tett opp mot læreplanen. Rosetogene var et uttrykk for fellesskap som ble skapt rett etter 22. juli-terroren, og kan kobles til kjærlighetsfortellingen om 22. juli (Lenz, 2018, 98) og harmoniperspektiver på 22. juli (Aakvaag, 2018, 283). Dette er en innramming som ikke blir nevnt i læreplanen, men samtidig virker ikke dette til å være en innramming hun bruker mye tid på å undervise om. Det at hun også prøver å koble ensomhet og psykisk sykdom inn i denne undervisningen er også noe som ligger litt utenfor fokuset til læreplanen. Hun nevner igjen at dette er en liten del av undervisningen. Det kan også hende at hun har koblet det opp mot radikaliserings, men det er litt utydelig hvordan hun har vinklet dette i undervisningen, og derfor kan jeg ikke si sikkert om dette er et annerledes tema, eller om hun kobler det til radikaliserings og høyreekstremisme.

Selv om Anniken og Martha har hatt noen få tilfeller hvor de har rammet inn undervisningen på en måte som ikke passer helt med læreplanen så virker det som at læreplanen i hovedsak har hatt mye å si for hvordan lærerne har valgt å ramme inn 22. juli-terroren. Ekstremisme og terrorisme, og demokrati og medborgerskap er hovedtemaene til lærerne, og dermed legger de seg tett opp mot læreplanens formuleringer.

## 4.2 Begrunnelser for bruk av film i samfunnsfagundervisning

### 4.2.1 Springbrett

Claus knyttet 22. juli-terroren til temaene etikk og moral i KRLE. I hans undervisning ble serien brukt for å lære elevene om 22. juli-terroren, men også for å skape muligheter til å diskutere etiske dilemmaer. Han mente at det ikke var så problematisk at det var en fiksjonell serie, siden han var spesielt interessert i utfordringene, valgene og de etiske dilemmaene som hovedpersonene havnet i. Siden han bruker serien som en måte å presentere de etiske dilemmaene til karakterene på kan hans bruk av serien sees i lys av Russells (2012) metode som han kaller *film som et springbrett*. Å bruke film som et springbrett handler ifølge Russell (2012, s.160) om å vekke interessen til elevene for et tema, hendelse eller person. I Claus sitt tilfelle så kan man tolke serien som et springbrett til en diskusjon over de etiske dilemmaene som hovedpersonene i serien møter.

En annen av lærerne som også kan kobles til det å bruke film som et springbrett er Sindre. Sindre ble stilt et spørsmål om hvilke temaer hvor det passet å bruke film i undervisningen, og hvilke fordeler han så ved film. Han svarte at han mente det var en fordel å se det i temaer som var vanskelige, faglig utfordrende, og nevnte 22. juli som et eksempel på dette. Han mente at elevene lærte mye av å se på det, fordi de virker å være interessert og følge med. Sindre sin bruk av serien kan her sees på som et springbrett til et tema, 22. juli, siden han mener at serien gir elevene et innblikk i temaer Sindre anser som vanskelig. Det kan også argumenteres for at Sindre heller bruker serien som en visuell lærebok. Ved å bruke serien som en visuell lærebok så bruker man serien for å vise elevene hva som hendte (Russell, 2012, 158).

#### 4.2.2 «Den dekker så himla mye»

Anniken brukte som nevnt episode 1 og 3 av serien, men var ikke fornøyd med valget av episode 1. Hun begrunner misnøyen med episode 1 på følgende måte: «Den første angrer jeg egentlig på at jeg brukte tid på i ettertid, fordi den sa mye om de personene som var med, men den ga jo ikke så mye om det egentlige hendelsesforløpet». Ut ifra dette sitatet kan det virke som at Anniken ikke er opptatt av perspektivene som karakterene kan gi elevene. Det virker som at det viktigste er at elevene har kunnskap om hva som skjedde 22. juli. Her legger hun seg opp mot metoden hvor en bruker serien som en visuell lærebok (Russell, 2012), siden hun ikke er interessert i rollefigurene i *22. juli*, men heller vil vise elevene hendelsesforløpet og bruker serien som en kilde for å fortelle hendelsesforløpet over det som skjedde 22. juli. Claus, Martha og Sindre forteller alle om manglende kunnskap om hendelsen blant elevene sine. Det er en av begrunnelsene de gir for at de valgte å vise serien i sin helhet. Claus forteller fra sin opplevelse når han introduserte temaet: «Det som slo meg veldig fort, allerede når vi begynte å lansere

temaet var jo hvor lite de visste om dette ... Hvor mange som for eksempel ikke kjente til at den bomben som gikk av nede i byen og det som skjedde på Utøya hadde en sammenheng». Sindre mener at serier og filmer fungerer bra for å skape et overblikk og at for at elevene skal forstå helheten i for eksempel 22. juli-terroren. Når de velger å bruke serien for å gi elevene et helhetsbilde og forståelse av hva som skjedde 22. juli så kan man se likhetstrekk med det å bruke film som en visuell lærebok (Russell, 2012, 158). Russell beskriver det som at lærerne bruker film for å fortelle hva som skjedde. Det passer med lærernes bruk av serien, men samtidig har lærerne også, slik de har beskrevet det, ikke kun vært avhengig av serien i undervisningen sin.

Martha legger vekt på at serien kan brukes i andre økter og temaer. Hun bruker et eksempel ved at elevene kan trekke inn karakteren Breidablikk fra serien når de snakker om ekkokamre. Hun begrunner det at hun bruker både *22. juli* og andre serier/filmer i undervisningen med at filmene/seriene skaper historier som er lette å følge for elevene. Når det gjelder hvorfor de har sett akkurat 22. juli-serien så sier hun: «Den dekker så himla mye i samfunnsfag, den serien, og litt sånn New Public Management, nedbemanning på sykehus og alle disse tingene jeg håper de en dag vil forstå kan man sitte gryende ting allerede nå. Vi skal jo ha om lov og rett senere i 9. klasse, men bare der da. Hva er en rettsak, hvorfor, tilregnelighet, utilregnelighet, som de egentlig ikke kan nok om nå, men vi har sådd frø som vil hjelpe de senere når vi skal ha om de tingene». Her uttrykker Martha at serien gir et innblikk i mange begreper og temaer som brukes i samfunnsfaget. Dette kan også kobles til Russells (2012) bruk av film som en visuell lærebok. Gjennom å se serien får elevene kunnskap om hendelsene under terrorangrepene 22. juli, men også kunnskap om prosessene i samfunnet som blir satt i gang av et terrorangrep (Russell, 2012, s. 158).

I tillegg trakk Martha inn karakteren Breidablikk i en PowerPoint om Ekkokamre som hun brukte i undervisningen. I PowerPoint-presentasjonen brukte hun et bilde av karakteren Breidablikk i en slide som handlet om Fjordman, og skrev ved siden av bildet: «Bildet er av karakteren Breidablikk i 22. juli-serien. Karakteren kan sammenlignes med Fjordman». Her kobler Martha serien inn i en kontekst hvor karakteren Breidablikk kan brukes for å forstå hvem Fjordman er. Ikke bare er informasjon og hendelser fra serien noe som kan brukes i de timene hvor serien vises og i forbindelse med temaene som de knytter serien til, men det skapes også et referansenettverk til senere timer. Denne positive effekten av å bruke en serie i undervisningen opplevde også læreren som var Journell & Buchanan (2013, 78) sin informant. Han trakk inn en episode om valget av høyesterettsdommer som elevene hadde sett tidligere i

semesteret når han underviste om den dømmende statsmakten. På denne måten gir serien en autentisk kontekst for å forstå temaer de jobber med. Eksempelet fra PowerPoint-presentasjonen til Martha er tematikk som er direkte knyttet til 22. juli, siden Breidablik, som tidligere nevnt, ble skapt med blant annet Fjordman som inspirasjon (Køhn, 2020). Lisa mener at eksemplene fra serien også kan brukes i senere perioder av skoleåret, som kan være en felles ramme for å diskutere andre temaer også. Hun sa selv om det å se to episoder av serien: «[Å se serien er] En slags investering i noen eksempler som kan brukes gjennom hele året».

Lisa trekker også frem at hun mener kunnskap og referansepunkter fra serien kan anvendes i senere undervisning. Hun legger vekt på at det som vises i serien kan brukes som eksempel hele skoleåret. I intervjuet sa hun om videre bruk av serien: «Så kan jeg trekke inn det [hendelser fra serien] i mange sammenhenger også, for de husker det, ikke sant. Det er jo igjen noe med narrativer. Det å ha en felles ramme når vi skal snakke om forskjellige nivåer og systemer og sånt. Da kan jeg vise til at de [karakterer i serien] gjorde det der og da er hjernene på med en gang». Narrativer er et begrep som Lisa forteller at hun er opptatt av. Hun mener at elevene får et felles narrativ av hva skjedde som utgangspunkt for undervisningen. Hun beskriver det som kjøtt på skjelettet, en beskrivelse av hva som skjedde. Som med Martha sin undervisning så kan man også knytte Lisas undervisning til det å bruke film som en visuell lærebok (Russell, 2012, s. 158).

Martha problematiserer at det er en fiksjonell serie. Hun sa: «Elever kan bli veldig sånn at det er ekte. Altså det å snakke om, eller problematisere litt det med fiksjon. Hva er positivt, hva er negativt, hvorfor gjør man det». På spørsmål om hvilke mulige ulemper hun ser ved å bruke en fiksjonsserie er Anniken inne på noen lignende tanker som Martha: «Ulemper er jo så klart at man [filmen] kan vri litt på virkelighetsframstilling, så jeg snakket litt med de [elevene] om det. ... Så jeg sa vel noe sånn som: «alle hendelsene er jo virkelige, men husk at det er dramatisert»». Denne problematiseringen av serien er viktig når de bruker NRK-serien som en visuell lærebok. Det er viktig at seriens fremstilling av 22. juli-terroren er presis når man jobber med serien som en visuell lærebok (Russell 2012, 158). Skaperne av NRK-serien *22. juli* har selv sagt at de har prøvd å ha en handling som er så lik virkeligheten som mulig, og alle faktaopplysninger om angrepet er historisk korrekte. Samtidig har de tatt seg noen kunstneriske friheter i form av å slå sammen flere historier fra terroren i en rollefigur, som rengjøreren Liiban (Trulsen, 2020).

#### 4.2.4 De har bare hørt om 22. juli, men de har ikke følelsen

Anniken ga uttrykk for at hun ikke var interessert i karakterene i serien, og at hun kunne undervist om 22. juli uten å bruke serien. Samtidig sa hun: «Jeg tenker bare at det forsterker mye mer inntrykkene. Den serien fikk frem så godt sinnsstemningen blant de som var involverte. Den fikk frem litt sånn det emosjonelle. Den fikk frem hendelsesforløpet på en helt annen måte, og den fikk alt frem mye sterkere egentlig.» I dette sitatet kan man tolke henne til å enten å bruke serien som en formidler av atmosfære (Russell, 2012), eller at hun bruker serien for å jobbe med perspektivtaking (Lenz & Moldrheim, 2019). I sitatet gir hun uttrykk for at serien forsterker inntrykkene og sinnsstemningen til de som var involverte, og atmosfære er et begrep som betyr stemning i overført betydning (Bokmålsordboka, U. Å.). Så ut ifra dette sitatet kan serien være en måte å få elevene til å få et innblikk i atmosfæren under terrorangrepene 22. juli. Lisa er også inne på en lignende begrunnelse for hvorfor hun har brukt serien og filmen *Utøya 22. juli* i sin Sosiologi og sosialantropologi-klasse. Hun sier: «Så vi har sett mye film faktisk også, for nå begynner det å bli fremmed for elevene allerede. De har bare hørt om 22. juli, men de har ikke følelsen». Elevene til Lisa har altså kunnskap om 22. juli, men Lisa mener at de mangler følelsen. Den følelsen, som Lisa mener elevene mangler, kan sees på som å en mangel på forståelse for atmosfæren rundt 22. juli-terroren. NRK-serien *22. juli* og filmen *Utøya 22. juli* som Lisa har brukt kan på denne måten gi elevene et visuelt inntrykk av hvordan det var, på en lignende måte som Russell (2012) beskriver i sin metode hvor film formidler atmosfære. Grunnen til at Lisa og Anniken mener det er nødvendig at elevene skal få «følelsen» av hvordan atmosfæren var i Norge under 22. juli-terroren kan være det at det snart har gått 10 år siden terroren. I sin beskrivelse av det å bruke film som en formidler av atmosfære så skriver Russell (2012, 159) at det kan hjelpe elevene til å få en visuell forståelse av historiske steder og settinger. 22. juli-terroren går fra noe som lærerne som er i dagens skole opplevde til å være en historisk hendelse som elevene skal lære om. Derfor kan lærerne ha opplevd og følt på hvordan det var å være en del av det norske samfunnet under terroren, mens elevene må oppleve terroren gjennom film for å få en større forståelse av atmosfæren. Anne Talsnes (2018) fra 22. juli-senteret sa det veldig fint i overskriften til et nyhetsbrev de ga ut: «Det som er minner for en generasjon, er historie for den neste».

#### 4.2.5 Det å ta andres perspektiv



Anniken sitt sitat fra forrige delkapittel: «Jeg tenker bare at det forsterker mye mer inntrykkene. Den serien fikk frem så godt sinnsstemningen blant de som var involverte. Den fikk frem litt sånn det emosjonelle. Den fikk frem hendelsesforløpet på en helt annen måte, og den fikk alt frem mye sterkere egentlig.» kan, i tillegg til å tolkes som at hun bruker Russels (2012) film som formidler av atmosfære, også tolkes som at hun jobbet med perspektivtaking. Hvis man skal tolke sitatet på den måten så er det spesielt interessant at hun nevner at serien fikk frem sinnsstemningen blant de involverte under terrorangrepene. Hun beskriver at det får frem sinnsstemningen på samme måte som Moldrheim & Lenz (2019, s. 45) beskriver at film kan brukes for å komme inn i, og tett på, andre menneskers livsverden og følelsesliv. På spørsmål om hvorfor det passet å bruke akkurat denne serien svarte Anniken: «Jeg satt igjen med følelsen av at dette kan vise dem mye mer enn det jeg kan formidle. Det var hovedgrunnen. Selv om jeg vet at det er et tema som uansett engasjerer og, om ikke inspirerer, men at det engasjerer og de synes det er veldig spennende. Jeg tenker at det er enda sterkere hvis de kan se at det var ungdom på deres egen alder. Det gjør at det blir veldig sterkt. Men jeg tenker at det er kanskje det beste virkemiddelet i den sammenhengen som man kan bruke». Her beskriver Anniken hvordan elevene kan bli sterkere berørt av at det var ungdom på deres egen alder som vises på Utøya i serien. Det kan virke som hun vil at de skal sette seg inn i situasjonen til karakterene i filmen og komme tett på deres følelser.

Tidligere har jeg koblet Claus sin undervisning opp mot det å bruke film som et springbrett. I tillegg til denne tolkningen kan Claus sin undervisning kobles til perspektivtaking (Lenz & Moldrheim, 2019). Claus legger vekt på at han brukte serien aktivt, og på spørsmål om å eksemplifisere og utdype hvordan han bruker serien aktivt svarer Claus: «Veldig mange sånne nøkkelscener. Si for eksempel episoden der bomben nettopp har gått av nede i Oslo sentrum. Hvordan den bloggeren reagerer for eksempel. Han er jo litt sånn euforisk i de timene etter denne bomben for han tror jo at nå har han endelig rett. Det å få elevene til å skjønne. Det å stille de spørsmål. Hvordan reagerer Breidablikk, som han kaller seg, her? Hvorfor tror dere han gjør det? Hva begrunner han dette med? Sånne typer spørsmål ga jeg de. De skulle svare på egenhånd og de skulle diskutere det i klassen». Her passer Claus sin bruk av serien med perspektivtakingen. Han jobber for at elevene skal skjønne perspektivet på terrorangrepet til den høyreekstreme bloggeren. På spørsmål om hvilke fordeler eller ulemper han ser ved at serien er fiktiv så svarte Claus: «Men det som er viktig er at de ser de utfordringene og valgene som de ulike hovedpersonene møter. Og det er der jeg synes filmen [serien] er fin. Særlig politimannen. Hvilke valg står han ovenfor? Hva bør han velge? Hva synes du om valgene han

tar? Hvilke valg står journalisten ovenfor? Hvilke valg tar hun, og hvorfor tar hun de valgene?». I dette svaret fortsetter han i samme spor som i det andre sitatet. Spørsmålene han stiller er egnet til å lede elevene til å gå inn i perspektivene til hovedpersonene i serien. Denne måten å jobbe med andres perspektiv og stille spørsmål minner om undervisningsopplegget som blir beskrevet av Grannäs & Ljungquist (2015). Der skulle elevene diskutere hvordan maktforhold påvirket menneskene i dokumentaren, og der kom læreren med spørsmål, som ligner på Claus sine, som skulle lede diskusjonene til elevene inn på sporet av å vurdere situasjonen til menneskene i dokumentaren (Grannäs & Ljungquist, 2015, 160).

Det å jobbe med at elevene skal klare å sette seg inn i andres perspektiv kan være en god metode i undervisningen, men den har også begrensninger. Johan Sandahl (2020) fant at det viktigste for å kunne gjennomføre det han kaller sosial perspektivtaking er at elevene har kunnskap om konteksten. I dette tilfellet, siden Claus har fortalt at denne serien er utgangspunktet for undervisningen, og at elevene hadde lite kunnskap om 22. juli fra før, så er det ikke sikkert at elevene har nok kunnskap om høyreekstreme og deres virke til å kunne ta forstå dette perspektivet på 22. juli. Epley og Caruso (2009) argumenterer også for at manglende kunnskap om de man skal ta perspektivet til er problematisk. De har funnet at det å forsøke å sette seg inn i en annens perspektiv basert på upresis informasjon er et av hindrene for å jobbe med perspektivtaking. Uten at elevene har god bakgrunnskunnskap om for eksempel Breidablikk, som Claus nevner, så vil de ikke få et riktig justert perspektiv. En annen som også legger frem bruk av serien som kan minne om perspektivtaking er Martha. I hennes tilfelle får elevene relevant informasjon om høyreekstreme og radikaliserings når hun bruker dokumentarene *Ekkokammeret* og *I møte med fienden*. Hun forteller selv om opplevelsen ved bruk av *Ekkokammeret*: «Når de hadde det [Dokumentaren *Ekkokammeret*] i bakhodet så virket det som de forstod litt mer av Anders Behring Breivik. Alle de tingene [Hvordan det er å være i ekkokammeret] har vært med på å bygge litt opp der og.». Her uttrykker Martha at hun jobber med at elevene skal forstå Behring Breivik, å kunne se hans perspektiv på verden som radikaliseret. *Ekkokammeret* blir, slik Martha uttrykker det, brukt for å jobbe med perspektivtaking og se hva som ligger bak terroren 22. juli. Når elevene får se disse dokumentaren kan elevene få kontekstuell kunnskap som er nødvendig for å forstå Breidablikk i serien. Derfor kan elevene til Martha basere sin perspektivtaking på relevant kontekstuell kunnskap og få en mer presis perspektivtaking.

### 4.3 Tidligere og nåværende undervisning om 22. juli

#### 4.3.1 Det er litt sånn som i Harry Potter, man nevner ikke Voldemort

Tidligere etablert forskning på 22. juli i undervisningen har vist at 22.juli er et tema som ble lite behandlet i årene etter terroren (Jørgensen et al, 2015; Anker & Von der Lippe, 2015), men denne forskningen er flere år gammel. Flere masteroppgaver som har blitt skrevet i etterkant har vist at det blir undervist om 22. juli i dag (Solhaug, 2016; Syed, 2019). Lærerne jeg har intervjuet har naturligvis også hatt 22. juli som tema i undervisningen, men det er interessant å sammenligne nåværende undervisning med hvordan de selv rapporterer at de underviste i årene rett etter 22. juli.

Hverken Martha eller Sindre har jobbet lenge nok i skolen til å ha undervist mye om 22. juli tidligere. Dette er første året Sindre underviser i samfunnsfag, mens Martha har jobbet fulltid som lærer i to år. Martha nevner at hun har jobbet som vikar på videregående skole hvor hun kom kort inn på 22. juli, men at hun ut over dette ikke har undervist spesielt om 22. juli. De tre andre lærerne; Claus, Lisa og Anniken har jobbet lengre som lærere og har derfor opplevelser og erfaring fra klasserommet i tidligere år.

Claus har jobbet på sin nåværende skole siden 2011 og forteller at de hadde elever som ble skadet og drept på Utøya. Han forteller at de hadde mye undervisning om 22. juli i tiden etter angrepet, på høsten i 2011. Om tiden etter forteller han: «Også er det slik som det har vært mye snakk om. Så går det litt bort og vi har ikke tatt så veldig mye tak i det, si 2012, 2013 og årene etter.». Han utdyper hvordan han har brukt 22. juli-terroren i disse årene: «Jo, tok det opp, snakka av og til innimellom. Veldig ofte en ting du refererer til når det skjer fæle ting. Så det er ofte noe du refererer til, men ikke hatt det som eget tema. Ikke undervist veldig mye om det, nei.». Et seminar på Utøya arrangert av Wergelandsenteret beskrives som et vendepunkt for Claus. 1 ½ år før intervjuet ble gjennomført, våren 2019, var Claus på seminaret og bestemte seg i ettertid for at dette var noe som skulle være et eget tema året etter. Valget stod mellom å ha det som et tema i KRLE eller samfunnsfag og det endte opp med å bli undervist om i KRLE, som en del av etikk og moral.

Lisa forteller at hun jobbet i skolen da 22. juli skjedde og i tillegg hadde elever som hadde vært på Utøya i klassen sin. Hun beskriver denne tiden som: «Da var det jo for nært, ikke sant. Da kunne vi nesten ikke snakke om det [22- juli-terroren]. Det er litt sånn som i Harry Potter hvor man ikke nevner Voldemort». Hun forteller at da elevene som var direkte berørt av 22. juli-terroren var ferdig i hennes klasse ble det mulig å undervise om 22. juli. Det var viktig for henne

å være forsiktig med temaet siden det fortsatt kunne være elever som var sterkt berørt. Denne begrunnelsen for hvorfor hun ikke tok opp 22. juli i undervisningen de første årene stemmer godt overens med det Anker & Von der Lippe (2015, 90) antok var grunnen til at 22. juli-terroren ikke ble snakket om i skolen. Det å skåne de berørte elevene var nødvendig, og det var ikke aktuelt for Lisa å snakke om det i undervisningen. Videre beskriver Lisa: «Du merker jo at årene går ganske fort. At det som er helt umulig det ene året, 1-2 år etterpå er helt greit». Hun startet med å trekke det inn som et eksempel i sosialkunnskap og psykologi hvor det er et selvfølgelig eksempel når det handler om kriser. Ettersom tiden har gått mener Lisa at det har blitt mer relevant å trekke det inn i undervisningen. Det har også blitt en case i lærebøker og hun har brukt læringsopplegg til filmen *Utøya 22. juli* og NRK-serien *22. juli* i undervisningen.

Anniken har vært lærer i 7 år, og forteller at undervisningsperioden som er utgangspunktet for intervjuet med henne var første gang hun underviste eksplisitt om 22. juli. På oppfølgings spørsmål om det har vært anledninger hvor 22. juli har blitt tatt opp i undervisningen svarer Anniken: «Nei, det var en gang hvor vi, eller vi har hatt en student fra [Øst-Afrika] som er lærerstudent, og han snakket litt om hvordan det var å komme til Norge og sånn, og han kom til Norge rett etter 22. juli og snakket om hvordan utlendinger ble uglesett og alt dette her ... Ellers tror jeg egentlig ikke at jeg har gjort det, sånn som jeg husker det i hvert fall.». Her viser Anniken at 22. juli-terroren har vært fraværende i hennes undervisning før hun begynte å bruke det våren 2020. På spørsmål om hvorfor hun ikke underviste om 22. juli tidligere så mener Anniken at det er tilfeldigheter som har slått til: «Med «kullet» jeg hadde på jobb før de jeg har nå, så gikk jeg ut av fødselspermisjon i midten av 9. trinn. Jeg rakk derfor ikke å undervise disse om 22. juli før permisjonen. Før det igjen jobbet jeg ikke som lærer. Tror derfor det var litt tilfeldig at det ble akkurat i fjor jeg begynte med det [Å undervise eksplisitt om 22. juli-terroren]». Det kan virke til at skolen som hun jobber på bruker tid på å undervise om 22. juli i samfunnsfag, men at hennes fødselspermisjon har gjort at hun ikke har undervist om det tidligere

Man kan si at historiene fra Claus og Lisa om innlemmingen av 22. juli i skolen er historier som bekrefter funnene til Anker & Von der Lippe (2015) og Jørgensen et al (2015) om at det ble undervist lite om 22. juli-terroren i tiden etter minnemarkeringene. Deretter forteller de om sin opplevelse fra klasserommet i årene etter at elevene som Anker og Von der Lippe (2015) intervjuet var uteksaminerte. Lisa sin beskrivelse av situasjonen er en historie om en sakte men sikker normalisering av undervisning om 22. juli-terroren i skolen, i takt med at elevene som var hardest rammet ikke lenger satt i klasserommet. Claus trengte et seminar på Utøya i

forbindelse med Wergelandsenteret for å bli inspirert til å begynne å undervise om 22. juli-terroren igjen. Annikens grunner til å ikke har undervist om 22. juli-terroren tidligere er annerledes og mer preget av tilfeldigheter enn Lisa og Claus sine grunner. En fødselspermisjon og det at hun ikke jobbet som lærer i noen år rett etter 22. juli gjør at hun ikke har undervist om det, ifølge henne selv.

## 5 Konklusjon

### 5.1 Hovedfunn

Når det gjelder lærernes innramming av 22. juli-undervisningen var det bare fire av de fem lærerne som fikk undervisningen analysert, siden en av lærerne hadde brukt serien i KRLE.

Det som var tydelig hos alle lærerne var at de, med noen få unntak, la seg tett opp mot læreplanen i sine fag når de underviste om 22. juli-terroren. Lisa som underviste i sosiologi, hadde et fokus på årsaksforklaringer og lå derfor tett opp mot læreplanen i sosiologi. De tre som underviste i samfunnsfag la seg tett opp mot det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen til samfunnsfag. Her nevnes det at lærerne skal undervise om 22. juli-terroren i forbindelse med dette temaet. I tillegg står det at lærerne må jobbe for å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme.

Alle lærerne hadde konfliktperspektiver (Aakvaag, 2018, s. 283) på 22. juli-terroren i sin undervisning. Enten om fokuset var på demokrati, som har konflikt mellom ulike grupper med ulike synspunkter som utgangspunkt, eller om det er ekstremisme og terrorisme, hvor konflikter med stor uenighet skaper splid om for eksempel innvandring. Samtidig så nevner også den ene læreren at hun brukte rosetogene i undervisningen sin, som heller peker mot konsensusperspektiver på 22. juli-terroren, hvor alle skulle stå sammen i et fellesskap mot terroristen.

Framstillinger av temaet som kan knyttes til Lenz (2018) sin demokratifortelling var til stede hos alle lærerne, i større eller mindre grad. Demokratifortellingen tar utgangspunkt i at terrorangrepene 22. juli var et angrep på demokratiet i Norge. Som svar til terroren må demokratiet beskyttes og styrkes (Lenz, 2018, 98). To av lærerne underviste om 22. juli-terroren under det overordnede temaet demokrati- og medborgerskap, mens de to andre lærerne også nevnte demokrati som et mindre tema i sin undervisning om 22. juli-terroren. Ekstremisme og terror var hovedtemaet til en av lærerne, mens høyreekstremisme og radikaliserings også var et mindre tema hos de to lærerne som hadde demokrati- og medborgerskap som hovedtema.

Når det gjelder lærernes metoder i forbindelse med NRK-serien *22. juli* så har alle, i forskjellig grad, brukt serien ved hjelp av metoden som Russell (2012) kaller en *visuell lærebok*. Det betyr at de har brukt serien for å lære elevene om det som skjedde under 22. juli-terroren. I denne kategorien var det spesielt tre lærere som skilte seg ut siden de valgte å vise

hele serien i undervisningen sin. De begrunnet det med at elevene kunne lite om 22. juli, og at de kunne gi elevene et overblikk over terroren 22. juli og samfunnet før og etter terroren ved å vise serien. I tillegg var det to av lærerne som brukte serien på en måte som kan minne om metoden som Russell (2012) kaller *film som formidler av atmosfære*. Disse to lærerne la vekt på at elevene som de underviser var veldig unge da terroren hendte, og en av lærerne mente at elevene ikke hadde «følelsen» av hvordan terroren var. Derfor mente de at serien kunne gi elevene et visuelt inntrykk av hvordan terroren rammet Norge som ga en annen dimensjon enn deres egen undervisning. *Film som et springbrett* er en metode som går ut på å vise film for å vekke elevenes interesse rundt temaer, hendelser eller personer (Russell, 2012, 160). To av lærerne i min studie har brukt denne metoden, spesielt har den ene brukt serien som et springbrett til diskusjoner om etiske dilemmaer som karakterene i serien står oppe i. I tillegg til disse tre typene bruk av film som er basert på Russells metodetypologi, så har flere av lærerne brukt serien for å jobbe med perspektivtaking (Lenz & Moldrheim, 2019). En av lærerne brukte blant annet serien for å prøve å få elevene til å forstå reaksjonene til karakteren Breidablikk, som var basert den islamkritiske Fjordman, da han fant ut at gjerningsmannen var norsk.

Det som var tydelig når lærerne brukte NRK-serien *22. juli* i undervisningen var at det i de fleste tilfeller var flere formål med bruken av serien. De brukte filmen som en visuell lærebok samtidig som de jobbet med perspektivtaking eller brukte filmen for å formidle atmosfæren under 22. juli-terroren. Det var aldri kun ett formål med visningen av filmen.

Tidligere etablert forskning på undervisning om 22. juli er flere år gammel og viste at 22. juli-terroren ble lite undervist om etter at minnesmarkeringene og høsten 2011 var over (Anker & Von der Lippe, 2015; Jørgensen et al, 2015). Anker & Von der Lippe (2015) viser at en av grunnene til at det ble lite tatt tak i var at man prøvde å beskytte berørte elever. To av informantene mine har jobbet i skolen siden høsten 2011 og hadde lignende opplevelser av de første årene etter terroren som disse studiene. Disse to lærerne har to ulike opplevelser av hvordan og hvorfor de begynte å undervise om 22. juli igjen. Læreren som ikke underviste om 22. juli i starten for å beskytte berørte elever, fortalte at muligheten for å undervise om 22. juli åpnet seg når de direkte berørte elevene var ferdig på videregående. Deretter har hun hatt en gradvis innlemming av 22. juli i undervisningen via å bruke det som et eksempel når hun underviser om kriser i sosialkunnskap og som en case i sosiologi. Hun har vist deler av NRK-serien *22. juli* til alle samfunnsfagsklassene sine, politikk og menneskerettighetsklassen sin og sosiologiklassen sin. Den andre læreren fortalte at vendepunktet for han kom på et seminar på

Utøya i regi av Wergelandsenteret, hvor han fikk inspirasjon til å undervise elevene om 22. juli-terroren. Anker & Von der Lippe (2015; 2016) fant flere mulige forklaringer på hvorfor 22. juli-terroren ikke var en stor del av undervisningen i deres undersøkelser. Det at lærerne ville skåne berørte blir også nevnt som en forklaring av en av mine informanter. En annen mulig forklaring de nevner er at 22. juli-terroren på det tidspunktet ikke var en del av læreplanen, og at det derfor blir vanskelig å finne tid. Hos mine informanter så ser man at de knytter undervisningen tett opp mot formuleringene i læreplanen som dekker 22. juli-terroren. Derfor kan implementering av 22. juli-terroren i læreplanen ha gjort at flere underviser om den blant mine lærere.

## 5.2 Implikasjoner for praksis

Et spørsmål som står igjen etter å ha gjennomført undersøkelsen min er hvorfor demokratifortellingen er den eneste av Lenz (2018) sine fortellinger som jeg i noen særlig grad finner hos lærerne jeg har intervjuet. Er det sterke føringer fra læreplanen som gjør at lærerne i liten grad har andre innramminger av 22. juli-terroren, eller er ikke de andre fortellingene aktuelle lenger? Det er i hvert fall klart at lærerne som jeg har intervjuet har rettet seg inn mot formuleringene som læreplanen har gitt.

Når man bruker filmer eller serie i undervisningen så har det vist seg at det å kombinere flere formål med filmbruken har vært noe som alle lærerne gjør. Det betyr at man ikke trenger å tenke endimensjonalt, og at man for eksempel kun skal bruke film for å lære elevene om en hendelse. Man kan heller kombinere det med for eksempel å jobbe med perspektivtaking.

## 5.3 Videre forskning

I løpet av perioden jeg har jobbet med masterstudien min så har jeg vært en del av et forskningsmiljø av andre masterstudenter med forskjellige innfallsvinkler har skrevet om 22. juli-terroren i undervisningen. Med denne gruppen har vi hatt seminarer hvor vi har gitt hverandre tilbakemelding på kapitlene vi har skrevet. I denne gruppen er det fire stykker som har skrevet om Wergelandsenteret sitt undervisningsopplegg på Utøya. Innfallsvinklene deres er forskjellige, og de er henholdsvis interessert i undervisning i etterkant av at lærere og elever har vært på Utøya, elevenes forståelse og opplevelse av seminaret på Utøya, lærerstudentene som underviser på seminarerne sin demokratiforståelse og lærernes opplevelse



av seminaret og anvendelse i klasserommet. To andre studenter har oppgaver som ligger litt nærmere mitt tema, og de har sett på henholdsvis fortellingene om 22. juli som kommer til uttrykk i samfunnsfaglige lærebøker, og hvordan lærebøker og digitale læringsressurser omtaler 22. juli-terroren.

Det kan være interessant å se på hvordan NRK-serien *22. juli* brukes når den har blitt noen år gammel og det kanskje er enklere å finne informanter som har brukt serien. Derfor kan en undersøkelse av serien når det har gått flere år, kanskje med flere informanter og med observasjon i tillegg til intervjuer gi et bredere bilde av hvordan serien brukes og kan brukes i samfunnsfagundervisningen.

Jeg har tatt utgangspunkt i NRK-serien *22. juli*, men det finnes også flere andre serier om 22. juli som kan brukes, og har blitt brukt av en av lærerne som jeg har intervjuet. Læreren som jeg hadde intervjuet hadde sett Erik Poppe sin film *Utøya 22. juli* med klassen sin, og det kunne vært interessant å undersøke andre læreres bruk av denne eller andre filmer, dokumentarer eller serier om 22. juli.

Det kan være interessant å forske på annen undervisning om 22. juli-terroren og se om andre lærere legger seg like tett opp mot læreplanen som mine informanter gjør. Dette gjelder ikke bare lærere som bruker serier eller filmer i undervisningen om 22. juli-terroren, men det hadde uansett vært spennende å se om dette stemmer med flere samfunnsfaglærere.

## 6 Litteraturliste:

- 22. juli-senteret. (u. å.) *Min historie – personlige fortellinger fra og om 22. juli*. 22. juli-senteret. <https://22julisenteret.no/min-historie-personlige-fortellinger-fra-og-om-22-juli/>
- Anker, T. & Von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 85–96.
- Anker, T. & Von der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 4. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Boeije, H. (2010). Chapter 5: Principles of qualitative analysis, i *Analysis in Qualitative Research* (75-92). SAGE publications.
- Bokmålsordboka. (U. Å.) *Atmosfære*. Bokmålsordboka. <https://ordbok.uib.no/atmosf%C3%A6re>.
- Braseth, S. (2018, 11. Oktober). Fem ting som skiller «22 July» fra virkeligheten. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/fem-ting-som-skiller-22-july-fra-virkeligheten/70285845>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Det Europeiske Wergelandsenteret. (Ukjent år). *Demokrativerkstedet på Utøya*. The EWC. <https://nor.theewc.org/>.
- Det Europeiske Wergelandsenteret. (ukjent år). *Utøya 22. juli – av Erik Poppe*. The EWC. <https://nor.theewc.org/utoya-22-juli-av-erik-poppe/>
- Eidsvåg, T. (2018, 18. oktober). 22. Juli-filmene utfyller hverandre. *Adresseavisen, Midtnorsk debatt*. <https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/2018/10/18/22.-juli-filmene-utfyller-hverandre-17707608.ece>.
- Epley, N. & Caruso E. M (2008) *Perspective Taking: Misstepping Into Others' Shoes* i Markman et al (red) *Handbook of Imagination and Mental Simulation*.
- Ezzati, Rojan Tordhol, & Bivand Erdal, Marta. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3), 363–384. <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing I samfunnsfag – opplevelse, innlevelse og erkjennelse, i *Grunnleggende ferdigheter i alle fag* (185-211). Universitetsforlaget: Oslo.

- Grannäs, J. & Ljungquist, S. (2015). Berättelsen som forum för kontroversiella frågor. I C. Ljunggren, I. U. Öst & T. Englund (red.), *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällsundervisningen* (149-168). Gleerup.
- HL-senteret. (Ukjent år). *Om dembra*. HL-senteret.  
<https://www.hlsenteret.no/undervisning/dembra/>.
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/17439880500515457>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4. utg.). Abstrakt.
- Journell, Wayne, & Buchanan, Lisa Brown. (2013). Fostering Political Understanding Using “The West Wing”: Analyzing the Pedagogical Benefits of Film in High School Civics Classrooms. *Journal of Social Studies Research*, 37(2), 67-83.
- Jørgensen, B. F., Skarstein, D., & Schultz, J. H. (2015). Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology research and behavior management*, 8, 51–61.  
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S73685>
- Knapstad, I. (2012). *22. juli i samfunnsfagundervisningen: En utforskende studie*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra:  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/34126?show=full>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Køhn, I. (2020, 29. januar). Breidablikk er ikke Fjordmann. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8moL1Q/breidablikk-er-ikke-fjordman-ivar-koehn>.
- Larsen, A. K. (2017). Fase 5: analyse av data, i (red) Larsen, A. K. *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 113-126). Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for Kulturforskning*, (1). Hentet fra  
<http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). “Nulltoleranse» - fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra-publikasjon*, 2, 34-49.

- Murtnes, S., Tommelstad B., Svendsen, S. H. & Utheim, E. B. (2011, 23. juli). Politiet: Minst 84 drept på Utøya. *Verdens Gang*.  
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/QQjkJ/politiet-minst-84-drept-paa-utoeya>.
- NSD. (Ukjent år). Om NSD – Norsk senter for forskningsdata. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>.
- Orfjell, L. & Lewin, L. L. (2016, 19. september). Ut av ekkokammeret. *NRK, P3*.  
<https://p3.no/dokumentar/ut-av-ekkokammeret/>.
- Rafoss, T. W. (2018). Hva betydde rosetogene? – Rituell samling i et sekulært samfunn. I Syse, H. (Red.), *Norge etter 22. juli : forhandlinger om verdier, identiteter, og et motstandsdyktig samfunn* (127-151). Cappelen Damm akademisk.
- Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag (4. rev. utg.). Universitetsforl.
- Russell, William B. (2012). The Art of Teaching Social Studies with Film. *The Clearing House*, 85(4), 157–164. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.674984>
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 24 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>.
- Saner, E. (2017, 4. desember). The Muslim director who filmed neo-Nazis: “I thought – I’m not going to make it out”. *The Guardian*.  
[https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2017/dec/04/the-muslim-director-who-filmed-neo-nazis-i-thought-im-not-going-to-make-it-out?CMP=share\\_btn\\_tw](https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2017/dec/04/the-muslim-director-who-filmed-neo-nazis-i-thought-im-not-going-to-make-it-out?CMP=share_btn_tw).
- Solstad, H. M. (2016). *Mening i det meningsløse: En empirisk studie om bruken av terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagundervisningen*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52843?show=full>.
- Syed, H. A. (2019). *Terrorhendelsen 22. juli: En empirisk studie av undervisning om terrorhendelsen 22. juli i samfunnsfagene*/ [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70545>.
- Talsnes, A. (2018). *Det som er minner for en generasjon, er historie for den neste. 22. juli-senteret*. <https://22julisenteret.no/nyhetsarkiv/det-som-er-minner-for-en-generasjon-er-historie-for-den-neste/>.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder (4. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Trulsen, O. N. (2020, 31. januar). Alt du lurer på om dramaserien «22. juli». *NRK*. <https://www.nrk.no/oppdrag/alt-du-lurer-pa-om-dramaserien-22.-juli-1.14764348>.
- Utdanningsdirektoratet. (Ukjent år). *Læreplan i politikk, individ og samfunn – programfag i utdanningsprogram for studiespesialisering (POS1-02) Sosiologi og sosialantropologi*. <https://www.udir.no/kl06/POS1-02/Hele/Kompetansemaal/sosiologi-og-sosialantropologi>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) – Tverrfaglege tema*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>.

## 7 Vedlegg

### 7.1 Informasjonsskriv

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Bruk av serien *22. juli* i samfunnsfagundervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av serien *22. juli* i samfunnsfagundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave som tar utgangspunkt i det at Tidligere forskning sier at 22. juli er et tema som blir behandlet lite i den norske skolen. I løpet av de siste årene har imidlertid mye forandret seg. I den nye læreplanen for samfunnsfag i grunnskolen (LK20) er 22.juli-terroren eksplisitt skrevet inn, og flere nye lærebøker behandler temaet. Videre har etableringen av 22.juli-senteret og læringssenteret på Utøya bidratt til å støtte lærere i undervisningen om temaet. Det har også kommet flere filmer og serier som på mange måter kan si å utfylle hverandre i vinklingen av hendelsen. Dette gir helt nye rammer og muligheter for undervisningen om 22.juli. I lys av dette har jeg lyst til å undersøke hvordan et utvalg norske lærere underviser om temaet, og spesielt hvordan de bruker serien 22. juli i samfunnsfagundervisningen.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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

Respondentene er trukket ut ifra at jeg er interessert i å intervjuer og observere lærere som har brukt serien *22. juli* fra NRK i sin samfunnsfagundervisning.

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

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Dette vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om. Dine svar i intervjuet blir registrert med lydopptak.
- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det, hvis vi finner tid, at du blir observert i undervisningen. Det vil ta ca. en skoletime. Jeg vil observere timer hvor du bruker serien *22. juli* i undervisningen. Under observasjonene vil jeg notere ned hvordan læreren underviser og hva hen fokuserer på i undervisningen sin. Ingen personopplysninger vil bli samlet inn i observasjonsnotatene.

### **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.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Magnus K. Saxlund (student) vil ha tilgang til personopplysningene.
- For å verne din identitet vil jeg anonymisere. Navnet ditt vil bli endret til en kode, for eksempel lærer 1, og skolen du jobber på vil også få et annet navn.
- Etter at intervjuet har blitt gjort vil jeg umiddelbart høre på intervjuet, og sette meg ned og skrive ut (transkribere) intervjuet. Deretter vil opptakene bli slettet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020, men opptakene av intervjuet vil kun eksistere frem til jeg har skrevet ut (transkribert) intervjuene, kort tid etter intervjuene.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Magnus Kristiansen Saxlund (Student, [magnusks@student.uv.uio.no](mailto:magnusks@student.uv.uio.no))  
Lise Granlund (veileder, [lise.granlund@ils.uio.no](mailto:lise.granlund@ils.uio.no))
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye ([personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.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 ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Granlund  
(Forsker/veileder)

Magnus Kristiansen Saxlund

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- å delta i Observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



### **Tema 1: Film i samfunnsfagundervisning:**

- Hvordan bruker du film i undervisningen?
- Hvilke fordeler og ulemper ser du ved bruk av film i undervisningen?
- I tilknytning til hvilke tema bruker du film i samfunnsfagundervisningen?
- Hvorfor gjør du det? Hva mener du det bidrar med?

### **Tema 2: Tidligere undervisning om 22. juli**

- Hvor mye har du undervist tidligere klasser om 22. juli?
- Hvor mye har du undervist nåværende klasse om 22. juli?
- Hvilke metoder (tekster, forelesning, utflukt, etc.) har du brukt for å undervise om 22. juli?
- Hvilke temaer knytter du denne undervisningen til? (eksempler)
- Hva har du lagt vekt på å få fram i undervisningen?
- Hva er det viktig at elevene sitter igjen med?

### **Tema 3: Film spesifikt i undervisning om 22. juli**

- Hvorfor bruker du film/serie i undervisningen om 22. juli?
- Hva mener du serier/filmer kan tilføre undervisningen om 22. juli?
- Hvorfor mener du at 22. juli-serien fra NRK egner seg til bruk i undervisning?
- Hvilke episoder har du valgt ut, og hvorfor?

### **Tema 4: Lærernes bruk av serien 22. juli.**

- Er det mulig å få se opplegget ditt knyttet til serien?
- I tilknytning til hvilket tema viser du dette?
- Hvorfor bruker du serien på denne måten i undervisningen?
- Hvorfor bruker du akkurat disse delene av serien?
- Ser du andre bruksområder for serien i undervisningen?
- Flere spørsmål underveis, når jeg har fått sett opplegget deres.

## 7.3 NSD-godkjenning

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 497307 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 med vedlegg 22.10.2020. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2021. Denne datoen må oppdateres i informasjonsskrivet til lærerne.

### OBSERVASJON I KLASSEROMMET

Vi forstår det slik at det skal gjennomføres observasjon i klasserommet. NSD legger til grunn at det ikke skal registreres identifiserende opplysninger om elever under observasjonen. Vi minner om at det likevel er god forskningsetikk å informere elevene om observasjonen i forkant.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)