



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Lærerrollen i møtet med 22. juli- senteret

En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere forholder seg til egne minner i
møtet med undervisning og skolebesøk til 22. julisenteret.

Helen Elisabeth Leithe-Rief

Veileder

Professor i samfunnsfag Claudia Lenz

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave i religion og samfunnsfag (45 ECTS), Lektorprogram i
KRLE/religion og etikk og samfunnsfag, vår 2021

Antall ord: 24 759



Forord

En lang lærerik prosess er avsluttet. Som masterstudenter før meg har jeg lært mye mer i løpet av denne prosessen enn det som kommer frem i selve oppgaven. For meg hadde ikke det ferdige resultatet vært mulig uten de jeg nå ønsker å rette en takk til.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Claudia Lenz, takk for dine konkrete og tydelige tilbakemeldinger. Din kunnskap og faglighet er en stor inspirasjon og dine kloke bidrag har vært uvurderlige for meg i denne prosessen.

En stor takk til mine fire informanter som midt i et krevende skoleår ønsket å dele sine erfaringer med meg. Takk for tilliten til å la meg gjenfortelle og reflektere over deres erfaringer.

Takk til veiledere og medstudenter i veiledningsgruppa jeg fikk være en del av, og for deres engasjement og inspirerende refleksjoner. Jeg vil også takke Christer Mattsson som satte av tid til samtale om faglitteratur og oppgavens problemstilling. Takk til Kyrre Kverndokk, Marita Nygård, Ingrid Lund, Solveig Moldrheim, Jennifer Lagasse og Vidar Fagerheim Kalsås for gode tips til litteratur og relevant forskning.

Til slutt vil jeg takke familien min som har gjort det mulig for meg å prioritere studiet. Takk til mannen min for at du alltid støtter meg og tror at alt er mulig uansett hva livet har å by på. Den største takken av alle fortjener mine døtre. Takk for heiarop og tålmodighet med meg når jeg har brukt ferier, helger og kvelder på skriving. Nå er masteroppgaven ferdig, og jeg er klar for å bruke all ekstra tid på dere.

Sammendrag

Tema for masteroppgaven er *Læreres møte med undervisning om 22. juli*. Med denne tematikken søker jeg å forstå funksjonen et levd minne kan ha i møte med undervisning om vanskelig historie. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling: *Hvordan forholder et utvalg lærere seg til egne opplevelser og minner fra 22.juli i møtet med undervisning og ekskursjon til 22. juli-senteret?*

For å finne svaret på dette intervjuet jeg fire lærere om deres erfaringer fra gjennomføring av skoletur til 22. juli-senteret. Jeg benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet. Spørsmålene tok utgangspunkt i deres forventninger, erfaringer og refleksjoner i møtet med forarbeidet og gjennomføring av ekskursjon.

Teorien jeg har benyttet meg av er Michalinos Zembylas sin forskning på formidlingen av vanskelig historie. Hans teorier er fremtredende samtidig som RVTS (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) sine ressurser om psykososialt beredskap og Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssens kommunikasjons og relasjonsteori danner et viktig grunnlag for analysen og drøftingen av materialet.

Studiets funn gjenspeiler at lærere i liten grad forbereder seg på egne reaksjoner i møtet med undervisningen om vanskelig historie. De forteller at de har liten tradisjon for dette ved skolene og blant kollegaer. Det gjør at de bli mer sårbare ovenfor sin egen forforståelse, og de reaksjonene som oppstår i dem i møtet med undervisning og skolebesøk. Avslutningsvis trekker jeg frem hvordan lærere i møtet med nyere historie (22. juli) bruker rammeverket fra undervisning om andre verdenskrig som engasjerende inngang. Lærerne søker å gå tilbake til kjente undervisningsstrategier ved å henvende seg til det de kjenner fra undervisning med annen vanskelig historie. Dette kan gi de en tilsynelatende trygghet i det de opplever som vanskelig og utfordrende. Det kan også skape gode verktøy, men kan føre til at de tar med seg elementer fra denne undervisningen som er mer problematisk.

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning	1
1.1. Problemstilling og hensikt	2
1.2. Begrepsavklaring	3
1.3. Studiens aktualitet	3
1.4. Oppbygging av oppgaven	4
2 Teori	4
2.1. Tidligere forskning	4
2.2. Teoretisk perspektiver	7
2.2.1 Undervise i vanskelig historie	7
2.2.2. Psykososial støtte og robusthet	8
Mestring og forebygging	9
Sosial støtte	9
Jobb, helse og privatliv	10
2.2.3. Være i kompetanse	10
3 Metode	12
3.1. Forskningsdesign og kvalitativ metode	12
3.2. Materiale innsamling og rekruttering	12
Informantene	13
3.3. Gjennomføring av intervjuer	14
3.4 Videointervju som metode	15
Utstyr	17
3.5. Analyse av datamaterialet	17

3.6. Forskerrollen og forskningsetikk	17
Validitet og reliabilitet	18
4.0 Analyse	20
4.1. Lærernes forventninger til besøket	20
4.1.1. Møte med vanskelig historie	20
4.1.2. Læring gjennom identifisering og kroppslig erfaring	21
4.1.3. Fra levd minne til historieundervisning	21
4.2 Forberedelse, didaktiske og pedagogiske ambisjoner	23
4.2.1 Tverrfaglig samarbeid	24
4.2.2. Mediet bruk. film, musikk, video og “lokale/kjente vitner”.	26
4.2.3. Besøket som en del av dannelsen	28
4.3 Lærernes reaksjon på besøket	29
4.3.1. Lærerrollen i møte med vanskelig historie	29
4.3.2. Å lære på nytt	32
4.3.3. Ekskursjon som opplevelses pedagogisk metode,	33
4.4. Lærernes opplevelse av egen håndtering	34
4.4.1. Lærerrollen i møte med uforberedte reaksjoner og følelser	34
4.5. Å forklare det ukjente med det kjente, lærernes analogi	36
4.5.1. Vitnebruk	37
4.5.2. Respektfull oppførsel et tegn på læring	37
4.5.3. Overraskelsesmomentet,	39
4.5.4. Reaksjoner	40
4.5.5. Håndtering	41
4.6. Oppsummering av intervju analyse	41
5. Drøfting	42
5.1. Forventninger	43

22. juli som vanskelig historie	43
5.2. Erfaringer under besøket	45
5.2.1. overraskelse over egen emosjonell reaksjon	45
5.2.2. Fra levd minnet til nyere historie	47
5.2.3 Lærerrollen i møte med 22. juli undervisning og senteret	49
5.3. Forberedelse og strategier	50
5.3.1. Kollegasamarbeid	50
5.3.2. Emosjoner	51
5.3.3 Betydning av relasjonsbygging	52
5.4. Parallelle historier om 22.juli og erfaringer fra Holocaust undervisning	54
Identifikasjon som inngang til å engasjere elevene i faglig	54
Kobling mellom 22. juli og undervisning om andre verdenskrig	55
Avslutning	60
Litteratur	62
Vedlegg	68
Vedlegg 1, Intervjuguide	68
Vedlegg 2 NSD godkjenning	69
Vedlegg 3, Informasjonsskriv til informantene	72

1.0. Innledning

Da jeg skulle ta fatt på masteroppgaven stod det klart for meg at jeg ønsket å skrive en oppgave som på en eller annen måte berørte 22.juli. Jeg synes denne hendelsen er interessant fordi den berører oss som enkeltindivider på så ulike måter. Som kommende lærer i religion og samfunnsfag er den for meg et utgangspunkt til å belyse mange temaer i læreplanen. Den er også i seg selv spennende fordi den for meg som voksen ligger langt fremme i bevisstheten. Det var en offentlig nasjonal hendelse. For mange av mine kommende elever er det en hendelse de kanskje ikke har hørt om. Det skaper et spennende men utfordrende utgangspunkt for meg som lærer. Hvordan vil jeg formidle denne vanskelige historien? Skal jeg dele mine minner fra dagen og tiden etter? Dersom dette ikke er noe jeg har tenkt på de siste ti årene, hva kommer opp i meg når jeg blir eksponert for tematikken? Og hvordan påvirke disse tanke og minneprosessene undervisningen min?

Jeg fikk besøke den nye utstillingen “Samtalen om 22.juli” på det midlertidige 22.julisenteret i mai 2020. Jeg intervjuet også en av pedagogene ved senteret høsten 2020. Hun fortalte blant annet at de opplevde at lærere reagerte svært ulikt på besøkene. Enkelte ganger har de opplevd at det er nødvendig å aktivisere lærerne slik at de ikke tar for mye plass i undervisningen. Jeg ble nysgjerrig på hvordan lærer selv opplever seg selv i denne situasjonen. Jeg er nysgjerrig på hvordan de opplever å arbeide med 22.juli undervisning i forbindelse med ekskursjon til 22.julisenteret. Hvordan har de forberedt seg? Hvordan forholder de seg til sine egne minner og opplevelser fra dagen 22.juli 2011 og tiden etterpå. Deler de noe av det med elevene. Hvordan opplever de at det er å besøke senteret? Og hvordan reflekterer de i etterkant. Jeg har vært heldig og fått intervju fire lærere på østlandet som alle har besøkt 22.julisenteret. De underviser i ungdomsskolen og videregående. Jeg reflekterer over deres erfaringer og tanker med teori fra forskningen til Michalinos Zembylas. Zembylas er en kypriotisk forsker som har sett på koblingen mellom minner og emosjoner i formidlingen av den vanskelig historiske konflikten mellom Kypros greske- og tyrkiske innbyggere. Jeg har også benyttet meg av teori fra psykologene Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen. Deres teoretiske perspektiv har jeg hentet fra boken deres “Bære eller bryte, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker” (2009). Den omhandler relasjon

og kommunikasjonsteori knyttet til samhandling i yrkessammenheng. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordforebygging (RVTS) har utarbeidet en ressurs om psykososial robusthet til bruk for yrkesgrupper som utøver psykososial ivaretagelse, selv om denne ressursen er myntet på yrkesgrupper i krisearbeid er den lagt opp til at yrkesutøver skal kunne benytte seg av en før, under og etter refleksjon og læring. Slik sett tenker jeg at den kan være nyttig også for lærere når de skal gå inn og undervise i et tema som har potensialet til å utfordre dem også på det emosjonelle plan.

1.1. Problemstilling og hensikt

Jeg har formulert følgende problemstilling:

Hvordan forholder et utvalg lærere seg til egne opplevelser og minner fra 22. juli i møtet med undervisning og ekskursjon til 22.juli-senteret?

For best mulig å kunne forstå deres utgangspunkt ønsket jeg å kartlegge deres forventninger, ambisjoner, reaksjoner og refleksjoner og har benyttet følgende forskningsspørsmål:

Hva er lærernes forventning til undervisning og skolebesøket

Hvilke forberedelser har læreren gjort i forkant av forberedelse til og ekskursjon?

Hva skjer med læreren og hvordan håndteres det?

Hvordan ønsker læreren å fremstå og hvordan vurderer læreren egen reaksjon?

Hva gjør de og hva synes de at de burde gjøre?

Hvilke tanker gjør de seg i etterkant?

Disse spørsmålene brukte jeg til å utforme intervjuguiden. Da det først og fremst var den enkeltes erfaringer, tanker og refleksjoner jeg var ute etter å lære mer om falt det seg naturlig at jeg valgte kvalitativ metode som tilnærming. Jeg gjennomførte semistrukturerte dybdeintervju med fire lærer. Disse intervjuene danner oppgavens empiri. Jeg skriver mer utfyllende i oppgavens metodedel, kapittel 3.

1.2. Begrepsavklaring

Vanskelig historie: Vanskelig historie er historiske hendelser rotet i terror, traume, lidelse og voldelig undertrykkelse av en gruppe mennesker slik som rasisme, apartheid, folkemord etc. Det vanskelige kommer ikke bare fra selve innholdet, men påvirkningen dvs den emosjonelle responsen innholdet gir oss. Begrepene traumatisk og kontroversiell historie vil gå inn under begrepet vanskelig historie slik at jeg vil bruke dette begrepet når jeg refererer til litteratur og forskning der disse begrepene har vært benyttet.

Opplevelses pedagogikk: å forstå fortidens mennesker innenfra (Kverndokk 2007).

1.3. Studiens aktualitet

Etter møtet med Anne Talsnes på 22.julisenteret ble jeg nysgjerrig på de erfaringene hun beskrev at senteret hadde med å “aktivere” lærerne mens undervisningen pågikk. Senteret har flere ganger erfart at lærere blir overrasket over egne emosjoner og minner som dukker opp under besøket. Pedagogene på senteret beskriver at lærerne kan ta litt mye plass i undervisningen da de ikke er forberedt på egne reaksjoner. Talsnes beskriver en stadig økende forskjell mellom elever og læreres reaksjoner noe hun reflekterer over at kan komme av alder og bevisste minner fra selve hendelsen. Mange av elevene som i dag er målgruppe for undervisningen har vage og noen ingen minner fra 22.juli 2011. Av forskningen til Marie Von der Lippe og Trine Anker, (2015, 2016 2018) kommer det frem at noen av årsakene til at lærere ikke tar opp temaet 22.julisenteret er vegring mot hvilke emosjoner som vil komme opp i dem og blant elevene. Innenfor relasjonpsykologien kommer det tydelig frem at et uavklart forhold til egne reaksjoner vil kunne komme i veien for relasjonsbygging og kontakt med andre. En artikkel av Ingrid Lund (2017) og lærer elev relasjonen belyser også sider ved dette. Av det undervisningsmateriale til lærere som ligger ute både på 22. juli-senteret, Utøya.no og HL senteret er det forberedelser av elever, informasjon til foresatte og kunnskap om hendelsen. Det er så langt jeg har kunnet se ingen spørsmål til refleksjon rundt læreres egne tanker og minner fra dagen det blir det da opp til den enkelte lærer eller kollegiet å ta dette opp som et eget tema. I norsk sammenheng er det så langt jeg har kunnet finne ingen

forskning på hvordan lærere forholder seg til koblingen mellom minner og emosjoner i formidlingen av vanskelig historie.

1.4. Oppbygging av oppgaven

Jeg har i dette innledende kapittelet beskrevet bakgrunn for mitt valg av tema, problemstillingen og hvordan og hvorfor jeg ønsker å gå frem for å finne svar på dette. I kapittel to vil jeg presentere tidligere relevant forskning og de teoretiske perspektivene jeg har valgt å belyse min empiri ut i fra. I kapittel tre vil jeg redegjøre for valg av metodisk tilnærming, prosessen rundt innsamling av materialet og etiske betraktninger og vurderinger av resultatenes reliabilitet og validitet. I fjerde kapittel vil jeg presentere det empiriske materialet fra intervjuene. I femte kapittel vil jeg drøfte det empiriske materialet fra intervjuene i lys av de teoretiske perspektivene beskrevet i kapittel to. Avslutningsvis vil jeg dele noen refleksjoner og gi et kort utblikk.

2 Teori

Jeg vil i dette kapittelet presentere tidligere forskning på temaet jeg berører, og det teoretiske blikket jeg ønsker å bruke for å belyse mine empiriske funn.

2.1. Tidligere forskning

Jeg har ønsket å se på hvordan lærere forbereder seg på egne minner og erfaringer i møtet med forberedelse og ekskursjon til 22.juli-senteret. 22.juli-senteret ønsker at lærere skal være forberedt til besøket, men har selv ikke utviklet noen ressurser som går i retning av at lærere selv reflekterer/bearbeider egne minner i forkant av besøket. Ressursene som er tilgjengelig går kort fortalt ut på å forberede elever og foreldre. Så langt jeg har klart å lese meg frem til eksisterer det ingen skolerettede ressurser på dette fra et norsk perspektiv. Jeg har lest masteroppgaver og artikler om undervisning i kontroversielle temaer, men ikke funnet noe som går konkret på debriefing eller bearbeiding av egne erfaringer i forkant av undervisning og eller ekskursjoner. Jeg har tatt kontakt med Wergelandsenteret, NTNU, Raftostiftelsen, Utøya og 22.julisenteret. Jeg har gjort litteratursøk på norsk og engelsk uten å finne noe konkret på dette tema i undervisningssammenheng. Jeg har søkt etter fagartikler, tatt kontakt

med flere pedagoger, og forskere på minnested, Holocaust, opplevelsespedagogikk og kontroversielle temaer. Uten at de har kunnet vise meg til litteratur om hvordan lærere forbereder seg på hva som kan komme opp i dem i møtet med tematikken. I prosjektet “Demokratilæring på Utøya” er en del av sesjonene med lærerne å sette fokus på erfaringsdeling. De spør “hva vi kan gjøre med våre egne følelser som undervisere, og hvordan vi kan håndtere sterke følelser og kontroversielle meninger blant elevene”? Dette har ifølge Marita Nygård¹ så langt ikke blitt dokumentert.

Innenfor minneteoretisk forskning har tidvis blikket vært rettet mot hva skolen, foreldre og læreplanen ønsker at elevene gjennom opplevelser skal kunne oppnå Kverndokk (2007). Christer Mattsson (2019) tar i sin forskning for seg hvordan vi kan gå konkret frem i arbeidet med elever med kontroversielle holdninger. Det felles europeiske samarbeidsprosjektet “Å undervise i kontroversielle temaer” (Europarådet 2017) tar for seg begrepet kontroversielle tema generelt og sier noe om at hva som oppfattes som kontroversielt er kulturelt basert. Læringsressursen kommer med en konkret arbeidsmetode og generelle råd i møte med slike tematikk. Både i artikkelen til Mattsson (2019) og Europarådet (2017) og Jørgen Jelstad (2020) sitt intervju med Marie von der Lippe og Solveig Moldrheim pekes det på lærerens relasjonskompetanse og alle gir de gode råd til hvordan lærere kan veilede elever til refleksjon i møte med vanskelige temaer. Så langt jeg har kunnet se er det ingen av de forannevnte som har undersøkt hvordan lærere forbereder seg på hva som eventuelt provoserer, eller rører seg i dem i møtet med disse temaene. Jeg har henvendt meg til Christer Mattsson, Marie von der Lippe, Solveig Moldrheim, Kyrre Kverndokk, Marita Nygård, Ingrid Lund og Vidar Fagerheim Kalsås og spurt de om jeg har oversett denne vinklingen ved deres forskning men fått bekreftelse på at det ikke er tilfelle. De har ikke undersøkt hvordan lærere forholder seg til hva som for dem oppleves emosjonelt, kontroversielt eller vekker minner og sett på hvordan dette preger undervisningssituasjonen.

Marie von der Lippe og Trine Anker (2015, 2016, 2018) har gjennom sin forskning sett på hvordan 22.juli blir undervist i norske klasserom. De har funnet at lærere trekker frem at de opplever å mangle kunnskap og didaktisk kompetanse på å undervise om 22. juli. De ønsker ikke å retraumatisere elever eller er usikre på hvilke reaksjoner som vekkes i elevene. De

¹ Sitat fra mailkorrespondanse med Marita Nygård

finner at lærere opplever liten tid til å forberede seg slik de skulle ønske. En fjerde årsak de finner kan være av strukturell karakter og forklares gjennom den politiserte norske offentligheten etter 22.juli. Disse undersøkelsene begynner å bli en stund siden men det er mulig å anta at funnene delvis fortsatt er gyldige selv om elevenes nærhet til hendelsen er endret.

Så langt jeg har kunnet se er dette blikket inn på lærerens erfaringer før selve undervisningen noe det ikke er skrevet eller forsket på. Da den tidligere nevnte forskningen (Europarådet 2017, Mattsson 2019, Jelstad 2020) fremhever relasjonskompetansen som et nøkkelbegrep har jeg henvendt meg til relasjonspsykologien og sett på om tradisjonen derfra kan belyse mine informanternes erfaringer. Ingrid Lund (2017) nevner i en artikkelen *Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene* definisjonen til Jesper Juul og Helle Jensen (2003:151) fra boken “Fra lydighet til ansvarlighet -pedagogisk relasjonskompetanse”. De definerer relasjonskompetanse slik *Det pedagogiske håndverket. Pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten* (ibid:145). Historisk har utvikling av den enkelte fagpersonens personlig bevissthet blitt sett på som et verktøy innenfor den behandlende pedagogikken særlig innenfor døgninstitusjoner, det spesialpedagogiske og miljøterapeutiske feltet (ibid). Denne forståelsen sammenfaller slik jeg ser det med Mattssons (2019) artikkel, von der Lippe og Moldrheim sine råd (Jelstad 2020) og Europarådets kompetanseutvikling materiell (2017). Jeg ønsket å se på relasjonskompetansen som verktøy for fagpersonen slik den har blitt brukt innenfor den miljøterapeutiske tradisjonen.

Undervisning om 22. Juli er en undervisning om en vanskelig historie. I skoleforskningen til Anker og Von der Lippe finner de at lærerne har motstand mot å undervise om temaet. Når det undervises i vanskelige historier vekkes det emosjonelle, for undervisningens gjenstand er koblet til traumer. Den kypriotisk forskeren Michalinos Zembylas har med utgangspunkt i den tyrkisk-greske konflikten på Kypros forsker på lærerens formidling av vanskelig historie. Jeg har tatt utgangspunkt i hans teoretiske perspektiver for å belyse min empiri.

2.2. Teoretisk perspektiver

Jeg vil her kort gjennomgå teori fra Michalinos Zembylas, Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordforebygging (RVTS) sine anbefalinger til psykososial støtte og relasjonpsykologiske perspektiver fra Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen sin bok *Bære eller bryte* (2009).

2.2.1 Undervise i vanskelig historie

I artikkelen *The schooling of emotion and memory (...)* av Michalinos Zembylas (2014) ønsker han å analysere hvordan en undervisningsøkt får fram de politiske dimensjonene ved emosjoner og se på hvordan emosjoner er linket til større kulturelle prosesser og diskurser. Han bruker dette eksempelet til å vise hvordan en læreres ståsted og blikk på den kypriotiske konflikten er med på å prege hvordan hun legger opp undervisningen og hva hun velger å trekke frem av elevenes synspunkter. Den viser også hvordan de individuelle emosjonelle erfaringene til læreren og elevene var linket opp til historiske og politiske diskurser. Den viser hvordan emosjonell stil kan brukes som et analytisk verktøy til å empirisk se på hvilke emosjoner som blir prioritert i klasserommet og hvilken individuell erfaring som er knyttet til et større historisk politisk og sosial diskurs. Sammenflettingen av emosjoner og minner i undervisning viser hvordan det legges føringer for elevenes forståelse og tilknytning til et tema. Zembylas finner at lærere trenger en bevissthet rundt hvordan de knytter minner og følelser til undervisning. Særlig kan dette øke muligheten for en kritisk bevissthet til hvordan kultur, politikk og historie blir organisert og fortalt i et konfliktfylte samfunn.

I artikkelen *Teacher resistance to engage with alternative perspectives of difficult histories (...)* fra 2017 undersøker Zembylas læreres motstand mot å undervise om vanskelige historier. Han finner at det som definerer lærernes motstand som motstand i vanskelige historier, er både at det vekker følelsesmessig engasjement hos læreren og en motstand mot særlige tolkninger av denne hendelsen. Det handler om hvilken emosjonell respons innholdet gir, særlig når det er koblet til egne minner. Lærere kan ikke unngå å bli påvirket av det traumet de underviser om. Noe av motstanden han finner er hvordan lærere ofte kjenner på angst, uro og engstelse. Disse følelsene er knyttet til risikoen læreren opplever ved å undervise om temaer som kan være politiserende i klassen. Motstanden kommer frem når lærerne må

undervise om oppfatninger som går på tvers av sine egne overbevisninger. Motstanden og ubehaget er også knyttet til hvordan elevene vil reagere på innholdet i undervisningen. Lærerne ønsker ikke å påføre elevene ubehag, og de møter på umuligheten ved å ikke kunne gjøre om på den feilen som har blitt begått. Zembylas mener motstanden mot vanskelig historie er en konstant dialog mellom lærernes opplevelser, følelser og perspektiver rundt hendelsen. Dersom vi skal kunne se på det pedagogiske potensialet må vi se på det som en kontinuerlig individuell prosess. Målet er ikke å fjerne lærerens tilknytning til hendelsen, men å hjelpe lærere til å se flere sider av hendelsen og anerkjenne disse på lik linje med sine egne. Slik vil både lærere og elever kunne åpne opp for å se på sine erfaringer og tanker sammen og få en dypere forståelse av den vanskelige historien de tematiserer. Zembylas hevder at dominerende normer om hva som er nasjonal identitet og historie undervisning ikke er abstrakte symbolske strukturer, men blir skapt gjennom lærerens daglige emosjonelle virke. Derfor er det en mulighet for at lærerens motstand mot å anerkjenne enkelte sider ved vanskelig historier er emosjonelt styrt gjennom dominerende strukturer og normer ved den nasjonale identiteten og historieundervisningen. En pedagogikk som ivaretar lærernes emosjonelle vansker vil støtte dem til å engasjere seg i vanskelige historier. For at det skal skje med man anerkjenne den komplekse psykososiale dimensjonen ved vanskelige historier. Det er viktig å se på lærerens rolle i undervisningen, det innebærer å anerkjenne lærerens emosjonelle utfordringer, deres tilknytning til hendelsen, utilstrekkeligheten de føler på og responsen dette påvirker både læreren, elevene og undervisningen.

2.2.2. Psykososial støtte og robusthet

RVTS har samlet kunnskap i en nettressurs som heter psykososialtberedskap.no Målet er å tilby god, konkret informasjon og veiledning om kriser og katastrofer til kommuner, kriseteam, spesialisthelsetjenesten og ulike former for helsepersonell og frivillige over hele landet. RVTS var med på å utarbeidet råd og veiledning i samarbeid med Modum bad til overlevende etter 22.juli. Det kan være nyttig for læreres egenforberedelse før undervisning i vanskelig historie. I krisearbeid tenker man før - under - etter. Nøkkelen til ikke å bli overveldet over egne reaksjoner eller smerten i det en møter ligger i å forberede seg og bli kjent med egne reaksjoner og hva den enkelte trenger for å regulere seg selv. Forberedelsen vil være individuelt å variere fra gang til gang. Når en blir overveldet handler dette om å regulere seg tilbake til nåtid.

I møte med utfordrende situasjoner handler forberedelsen om mer enn å bare ha en god faglig oversikt. I enheter innenfor akuttmedisin og Forsvaret har de et vedvarende fokus på psykososial støtte til de ansatte. Målet er å bygge psykososial robusthet hos dem som jobber i front slik at de bedre kan tåle belastninger å bevare ro og trygghet til å utføre arbeidsoppgavene under omstendigheter preget av uforutsigbarhet, kaos og utrygghet. Positiv stressaktivering motiverer, skjerper fokus og opprettholder intensitet i arbeidet. Negativ stressaktivering tapper for energi og bidrar til redusert psykisk og fysisk helse og hindrer restitusjon. Ved å opparbeide seg robusthet vil en i stedet forsterke opplevelsen av mestring og utvikling, og hindrer skadelige belastninger. Opplevelser fra vanskelige situasjoner og hendelser kan da være kilde til faglig og personlig utvikling og vekst.

En psykososial robusthet kan oppnås gjennom tre fokusområder: mestring og forebygging, sosial støtte, og en helhetlig tanke om jobb - helse - privatliv. Disse fokusområdene vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre.

Mestring og forebygging

For å kunne oppnå mestringsfølelse under og etter en hendelse må den enkelte kjenne seg trygg i kollegiet, ha riktig og tilstrekkelig kompetanse og bearbeide reaksjoner alene og sammen med kolleger. Det er vesentlig å kjenne til egne ressurser, begrensninger og stressmestringsstrategier slik at den enkelte føler seg trygg i utfordrende situasjoner. Elementer for å kunne opparbeide god stressmestring er å bidra til å skape et godt arbeidsmiljø, fokusere på mening i jobben og arbeidsoppgaver, hvile og restituere og opprettholde god fysisk helse for å øke motstandskraften mot stress.

Sosial støtte

Et godt arbeidsmiljø vil bidra til å redusere stressbelastning og fremme mestring. Ved å dele sine sårbarheter, styrker og utfordringer med kollegier vil det være lettere å be om hjelp i situasjoner der du selv opplever å bli overveldet. Å sette av tid til samtaler både før og etter en vanskelig undervisningsøkt vil kunne bidra til å lufte tanker og opplevelser i møte med undervisning men også å støtte hverandre ved å få et annet blick på situasjonen.

Jobb, helse og privatliv

Som hele mennesker vil vi påvirkes av våre omgivelser og jobb, helse og privatliv vil påvirke hverandre positivt eller negativt. Dersom vi en periode sliter med dårlig helse eller går igjennom en vanskelig situasjon i privatlivet vil dette gjøre oss mer sårbare på arbeidsplassen vice versa.

2.2.3. Være i kompetanse

Jeg har tatt utgangspunkt i boken *Bære eller bryte* skrevet av psykologene Odd Harald Røkenes og Per-Halvard Hanssen (2009). Her setter de søkelyset på det som kjennetegner kommunikasjon og samhandling i yrkesgrupper som arbeider med mennesker. Boken er skrevet som en fagbok med flere oppgaver til egenrefleksjon og grupperefleksjoner myntet på studenter under utdanning. Relasjonskompetanse forstås som evnen til å forstå og å samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte (ibid: 7). Relasjonskompetansen er sammensatt av relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter, situasjonsforståelse, kulturell sensitivitet, selvinnsikt og empatisk holdning og etisk refleksjon. Forfatterne nevner også hvordan reaksjoner fra de vi arbeider med påvirker oss og våre egne erfaringer og hvordan vår personlighet spiller inn i samhandlingen som en del av relasjonskompetansen.

Ut i fra den hermeneutiske sirkel tydeliggjør forfatteren viktigheten av å kartlegge egen forforståelse for bedre å vite med hvilket utgangspunkt en forstår noe ut i fra (ibid:12).

Dersom vi ikke i forkant har gjennomgått en bevisst refleksjon rundt våre erfaringer, holdninger, opplevelser, vil vi kunne oppleve å distansere oss til menneskene eller situasjonen. Vi har behov for å ha avstand til våre egne følelser og skaper derfor avstand til den andre (ibid:15).

Dette vil både kunne være til hinder i relasjonen, men også i forhold til den jobbe vi ønsker å gjøre. Målet vil ikke være å ikke bli berørt i møtet med temaer som berører oss som mennesker, men gjennom refleksjon og undring over egne erfaringer vil vi kunne oppnå en såkalt *være i kompetanse* (ibid:75). Forstått som evnen til å forholde seg samtidig og på en

fruktbar måte både til de personene eller situasjonene vi møter og til oss selv, våre egne reaksjoner og opplevelser.

Være i kompetansen er dobbel i den forstand at den henvender seg både utover og innover. Både til ytre krav og indre følelser. Forfatterne utdyper det å forholde seg til seg selv som å være personlig tilstede i møte med andre og ikke bare være en fagperson. Da vil du være mer tilgjengelig for mellommenneskelig kontakt. Du vil kunne kjenne at du blir berørt men også at det ikke blir overveldende eller hindrer deg i å gjøre jobben slik du hadde sett for deg. Det vil øke muligheten til å anerkjenne og bruke egne ressurser, sterke sider og livserfaringer. Det betyr at vi har muligheten til å utvikle avventende tilstedeværelse (Røkenes Hanssen 2009: 78). Det vil si at vi har kontakt med kroppslige og følelsesmessige reaksjoner i oss selv uten å omsette dem i umiddelbar handling. Dette beskrives som viktig for å skape kontakt og for at den andres opplevelse ikke skal bli skjøvet til side. Andre ganger kan det være nyttig å være mer umiddelbart tilstede. Dette vil kunne bidra til en hensiktsmessig avgrensning mellom å være privat og profesjonell på en personlig måte.

De understreker også at uansett hvor reflektert vi som fagpersoner kan ønske å være vil vi alltid ha våre blindsoner. Men målet må være å være god nok. *Å være et alminnelig menneske med feil og mangler er et godt grunnlag for å oppnå kontakt med andre mennesker* (ibid:81).

Egenperspektivet; fagpersonens personlige bidrag i samhandling med andre.

For å kunne møte andre mennesker på en åpen og fleksibel måte er det viktig at du er bevisst din egen for-forståelse at du har en kritisk forutsetningsbevissthet. Det gjør det mulig for deg å forholde deg til at du er slik du er.

3 Metode

Jeg vil i dette kapittelet beskrive hvilke metodiske valg jeg har tatt, og hvordan og hvorfor disse besvarer problemstillingen. Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har anvendt metoden og hvordan jeg har valgt å gå frem i analysen av materialet. Jeg vil også vurdere mine forskningsetiske rolle med hensyn til hvilket utgangspunkt jeg har og hvordan jeg kan ha vært med på å påvirke data og fortolkningen av dem. Avslutningsvis vil jeg drøfte forskningens kvalitet.

3.1. Forskningsdesign og kvalitativ metode

Forskningsdesignet er min arbeidstegning for hvordan masteroppgaven skal løses. Jeg ønsket å undersøke et lite utvalg lærere og deres tanker, refleksjoner og erfaringer fra en spesifikk hendelse/situasjon. Slik ble det kvalitative semistrukturerte dybdeintervjuet et naturlig valg, siden det best reflekterer det jeg faktisk søker å finne (Tjora 2017:17). Den kvalitative metoden er preget av nærhet og sensitivitet til materialet. Den krever en etisk bevissthet og åpenhet i forhold til hvordan mine valg i intervjusituasjonen og den relasjonen som oppstår mellom informantene og meg kan påvirke materialet. Nærheten den gir fordrer også en fleksibel innstilling til å stadig justere/evaluere alle elementene underveis i møte med feltet og prosessen (Tjora 2017:15). Flexibiliteten i intervjustrukturen åpner opp for at informanten kan komme med betraktninger og temaer jeg selv ikke har tenkt på, samtidig som jeg får ivaretatt de temaene og spørsmålene jeg anser som relevante. Den utfordrer også min evne til fleksibilitet og nysgjerrighet til å følge funnene i materialet og ikke være rigid i forhold til egen forforståelse. Min forforståelse er tett knyttet til de ulike erfaringene jeg bringer med meg av levd liv og vil være med på å prege hvilke valg jeg tar med hensyn til tema, metode, teori og analyse (Tjora 2017:25).

3.2. Materiale innsamling og rekruttering

Etter avklaring med NSD og godkjenning av prosjekt og intervjuguide tok jeg kontakt med Religionslærerforeningen i Norge og direkte kontakt med flere ungdomsskoler og videregående i Oslo. Jeg forklarte at jeg ønsket kontakt med lærere som hadde vært på ekskursjon til 22.juli-senteret og som kunne tenke seg å bli intervjuet om opplevelsen. Jeg

understreket at jeg ønsket å høre om deres tanker og refleksjoner. Etter samtalen med 22.julisenteret hadde jeg fått et inntrykk av at de ikke hadde hatt like mye besøk som tidligere grunnet smittevern hensyn og med læreres endrede arbeidshverdag det siste året var jeg spent på om jeg ville få noen informanter. Jeg lyktes med å få kontakt med en lærer gjennom religionslærerforeningen som selv hadde vært på ekskursjon og gjerne ville stille som informant. Hun rekrutterte også en kollega. Gjennom nettverket mitt fikk jeg også kontakt med fire lærere fra to ulike ungdomsskoler som stilte som informanter. To av disse trakk seg senere da de opplevde å ikke ha kapasitet grunnet stadig skiftende arbeidshverdag. Selv om jeg nå satt igjen med kun fire informanter anså jeg deres erfaringer som så ulike at jeg vurderte det som best for oppgavens helhet å ta utgangspunkt i det materialet jeg allerede hadde mer enn å bruke tid på å innhente flere informanter.

Informantene

Informantene er fire lærere fra østlandet. De har ulik utdanningsbakgrunn, alle med lektorkompetanse. Jeg vil referere til dem som Anna, Bjarne, Christoffer og Dina. Under følger en kort presentasjon av den enkelte. Fakta er anonymisert, men vesentlig informasjon er trukket ut for å kunne gi nødvendig bakgrunnsinformasjon til analysen.

Anna (40 årene) underviser i samfunnsfag, religion og psykologi ved en videregående skole i Oslo, og har jobbet som lærer i 15 år. Hun har vært på ekskursjon til 22.julisenteret to ganger med ulike klasser begge ganger som faglærer. Har flere bekjente som er berørt av 22.juli, var selv i Oslo.

Bjarne (30 årene) underviser i samfunnsfag, KRLE og kroppsøving og har jobbet som lærer i ti år ved en ungdomsskole i Oslo. Han har vært på 22.julisenteret en gang som faglærer. Han kjente to ungdommer på Utøya, kun en av de overlevde. Han var ikke i Oslo under terrorangrepet.

Christoffer (30 årene) underviser i norsk, samfunnsfag og KRLE, og har jobbet ved en ungdomsskole i Oslo i fem år. Han har vært på 22.julisenteret to ganger som faglærer og kontaktlærer. Han var ikke i Oslo under terrorangrepet, og har ingen nære bekjente som ble berørt av terrorangrepet.

Dina (50 årene) underviser i kroppsøving ved en videregående skole i Oslo og har jobbet som lærer i 25 år. Hun har vært på 22.julisenteret en gang som kontaktlærer til klassen sin. Hun var i utlandet sommeren 2011, og har ingen nære bekjente som ble berørt av terrorangrepet.

3.3. Gjennomføring av intervjuer

Intervjuguiden tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og var utarbeidet slik at den kunne inneholde nøytrale og allikevel åpne spørsmål. Ofte kom informantene inn på temaer og spørsmål i en annen rekkefølge enn det jeg hadde forutsett. Det krevde en interesse og åpenhet for å følge deres refleksjoner og samtidig sørge for at jeg fikk svar på det jeg på forhånd anså som nødvendig (Tjora 2017: 113).

Intervjuene ble gjennomført via semistrukturert dybdeintervju over Teams. De varte i underkant av 45 minutter og ble transkribert i etterkant. Jeg benyttet meg av en mp3 opptaker som jeg opplyste om på forhånd. Jeg har brukt den mye så jeg var trygg på at den ville plukke opp lyden godt og at jeg var i stand til å håndtere den. Jeg valgte å notere meg noen tanker i forkant og i etterkant av intervjuene. Under selve intervjuene noterte jeg kun dersom det var noe jeg ønsket at informantene skulle utdype eller gå nærmere inn på og dersom det var noe nonverbalt jeg ønsket å merke meg. All kontakt med informanter har foregått via mail og gjennom videointervju. De har blitt anonymisert ved at jeg har valgt å transkribere intervjuene til bokmål slik at dialektord ikke kommer frem. Jeg har valgt å beholde det muntlige språket uten å oversette det til et mer skriftlig språk. Dette valget har jeg tatt fordi jeg ønsket å holde på autensiteten i materialet og fordi at min tolkning av muntlig tale ikke skal spille inn. Jeg opplever at dette gir materialet muligheten til å stå for seg selv slik at det blir mer transparent for leseren (Anker 2020:106). Informantene har vært informert om taushetsplikt og anonymitet og blitt minnet om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet. Lydopptak og transkriberinger har blitt anonymisert og oppbevart slik at det sikrer informantenes anonymitet og uten for uvedkommendes rekkevidde (Tjora 2017:177:).

3.4 Videointervju som metode

Jeg hadde i utgangspunktet håpet å kunne gjennomføre intervjuer ansikt til ansikt men tenkte tidlig i prosessen at det nok ville bli mer realistisk å gjennomføre videointervjuer gitt dagens smittevernsituasjonen. Det blir også spekulasjoner hvorvidt resultatene hadde blitt annerledes, men jeg tror at det hadde oppstått flere valører i samtalen dersom den hadde foregått ansikt til ansikt. Dybdeintervjuer har flere likhetstrekk med vanlige sosiale interaksjoner (Tjora 2017:119). Mine erfaringer fra å gjøre intervjuer er ulike, Jeg har tidligere gjennomført intervjuer i forbindelse med større studie arbeidskrav og har gjennom jobb vært med på ansettelsesintervjuer. Jeg har ulik erfaring med intervju som miljøterapeutisk arbeidsmetode og arbeidsmetoder som innehar mange av de samme elementene som et intervju². I de fleste av erfaringen mine fra arbeidslivet er maktrelasjonene tydelig og de jeg har møtt har tidvis vært usikker på hvordan jeg vil ta imot og vurderer det som blir fortalt. Dette var nyttige erfaringer å ta med seg inn i samtalen med informantene. Jeg har derimot aldri vært med på videointervjuer og har heller ikke mye erfaring fra bruk av teams o.l.

I forkant av intervjuene var jeg usikker på hvordan jeg ville kunne skape en avslappende åpning og hvordan jeg ville klare å lese ansikt, kroppsspråk og gi god nonverbal tilbakemelding. Alle "ritualene" som håndtrykk, småpratning på vei til sitteplass, spørsmål om kaffe/vann etc blir tatt vekk ved videointervju og jeg opplevde at selve møtet gikk mer rett på sak. Flexibilitet er et stikkord som preger intervjuet som metode (Tjora 2017:114) Både ved at det kan imøtekomme informants behov for trygghet, men også ved flexibiliteten som oppstår i samspillet mellom intervjuer og informant. Fordelen ved videointervju var at jeg hadde mulighet til å fullt ut imøtekomme informantenes ledige tidsrom. De valgte også selv sine omgivelser og kunne således regulere forstyrrelser og eventuelle behov for trygghet.

Jeg opplevde at det digitale intervjuet gjorde meg mer passiv. Fordelen med dette var at de gangene informantene fortalte om noe som engasjerte dem kunne de snakke uten avbrytelser. Samtidig opplevde jeg at det var vanskeligere å trygge/bekreft ovenfor informantene at det de fortalte var interessant. Særlig la jeg merke til hvor ofte det faller seg naturlig for meg å bekrefte verbalt ved bruk av småord eller ansiktsuttrykk. Begge deler kjenner jeg på at kan være forstyrrende under videointervju. Jeg observerte at jeg begrenset dette hos meg selv da

² Eksempelvis motiverende intervju

jeg var redd for at verbal bekreftelse kunne oppfattes som avbrytende og kanskje få informanten til å miste konsentrasjonen/tråden. Selve samtalen kan bli mer monologpreget for å sette det på spissen. Jeg merket meg at alle informantene uttrykte en usikkerhet rundt verdien av de svarene de gav meg eks. “Jeg vet ikke om dette er relevant for deg”, “Det var kanskje ikke helt dette du ønsket”, “Svarte jeg på spørsmålet ditt nå”? Jeg stiller meg undrende til om denne usikkerheten kan bunne i flere årsaker. Kanskje er det vanskeligere å oppnå en relasjon kun ved kontakt på mail og gjennom videointervju? (Tjora 2017:170). Selv opplevde jeg at mye av ansiktsmimikken ble borte noe som gjorde det vanskeligere både å lese og respondere nonverbalt. Usikkerheten i de foregående eksemplene kan også komme av at temaet i seg selv ikke hadde vært fremme i bevisstheten til informantene noe jeg vil komme tilbake til i analysen og i drøftingen. Et kjennetegn ved det kvalitative intervjuet er at det bringer mennesker med interesse for samme tema sammen. Selve dialogen er preget av å respondere på hverandre og påvirker hverandre gjensidig (Dalland 2002:130 Tjora 2017:116). Kontakten mellom den som intervjuer og intervjupersonene blir da grunnleggende for hvordan intervjuet utvikler seg. Og nettopp verktøyene som muliggjør dette ved å være aktivt lyttende, å følge med på kroppsspråk og mimikk og å være følsom ovenfor tenkepauser har jeg opplevd som utfordrende ved videointervju. Jeg tror kontakten og samhandlingen mellom meg og de jeg intervjuet ville vært annerledes om vi møttes fysisk. Kanskje ville det ikke påvirket resultatet slik jeg antyder, men jeg velger allikevel å ha det med som en påvirkende faktor. Kanskje særlig den delen med tenkepauser tror jeg ville kunne vært utnyttet bedre dersom det ble gjennomført ansikt til ansikt. Jeg opplever at det da er lettere å hvile i pausene og la den andre slippe til med tenketid og at selve samtalen går litt langsommere. Jeg tror også at samtalene ville vart noe lenger. Da jeg opplever at skjerm gjør at en blir fortere sliten av selve mediet. Intervjuene jeg gjennomførte varte fra 30-45 minutter. Kanskje er det et resultat av at litt av småpraten blir borte både før og etter selve intervjuet, at nok både jeg og informantene gikk mer rett på. Dette er momenter som Tjora (2017:169-170) nevner ved bruk av telefonintervju og jeg mener det er overførbart til videointervju. En klar fordel for meg var at jeg intervjuet lærere som alle hadde brukt Teams hyppig siden mars 2020 og dermed var trygge i formatet og at utfordringer knyttet til bruk av formatet nok ble betydelig redusert da dette er blitt en integrert del av deres arbeidshverdag. Selv om jeg informerte om lydopptak ved starten av intervjuet var lydopptakeren ikke synlig for informantene noe som kan ha ført

til at de ikke ble påminnet denne og således ikke indirekte begrenset seg slik også Tjora (ibid) nevner i sine erfaringer med telefonintervju.

Utstyr

I forkant av hvert intervju testet jeg at utstyret virket og at jeg hadde nok batteri både til lydopptaker og til datamaskin. Jeg sikret at jeg hadde muligheten til å sitte uforstyrret og med god internettilgang. Allikevel ble det ene intervjuet avsluttet grunnet dårlig nettilkobling. Jeg vet ikke hvor det sviktet. Dette var i avrundingen av selve intervjuet så utfallet var igrunn at vi ikke fikk avrundet på en optimal måte, men dette ble da heller gjort skriftlig via mail.

3.5. Analyse av datamaterialet

Analysen av materialet har vært preget av induktive metode og jeg har benyttet kvalitativ innholdsanalyse. Hvert enkelt intervju ble umiddelbart transkribert. Etter transkribering leste jeg så gjennom den skrevne teksten og noterte meg hvordan jeg oppfattet det enkelte intervjuet som helhet. Videre skrev jeg ned svar fra informantene som enkelte enheter og så på hvilke temaer de enkelte enhetene berørte. Ut ifra dette fikk jeg ulike koder. Jeg så på hvordan disse kodene kunne belyse problemstillingen. Kvalitative data lar seg ikke alltid så lett ordne og kategorisere (Tjora 2017, Dalland 2002:111). Gjennom gode eksempler fra metodelitteratur fikk jeg et overblikk over egne notater og informantenes sitater og kunne skape meg en foreløpig helhetsinntrykk av datamaterialet. Gjennom denne analysen fikk jeg hjelp til å finne ut hva intervjuene hadde å fortelle meg.

3.6. Forskerrollen og forskningsetikk

Jeg ønsker å reflektere over hvordan jeg som person har virket inn på innsamlingen og fortolkning av data. Min alder, kjønn og posisjon er relevante opplysninger i sammenhengen. Min faglige bakgrunn vil virke inn på hva jeg er oppmerksom på i samtalen og hva jeg velger å trekke ut av materialet. Jeg har så langt jeg kan klare forsøkt å redegjøre for hvordan jeg har gått frem og hvordan jeg har forsøkt å se på min forforståelse og fordommer med et kritisk blikk i håp om å sikre at jeg ikke får en blindsoner hvor jeg går glipp av viktig informasjon. Allikevel tror jeg at en annen student ville kunne fått noe annet ut av materialet i kraft av å

være nettopp en annen slik Tjora (2017:31) peker på når han sier at intervju som metode i stor grad er avhengig av utøverne.

Det har vært viktig å informere om taushetsplikt og anonymitet. Jeg har tenkt igjennom viktigheten av at intervjuobjektet er hovedpersonen og får mest mulig taletid samtidig som jeg får muligheten til å få besvart de spørsmålene jeg har i utgangspunktet og de som oppstår underveis. Samtidig er det viktig å ta med seg det sosiale aspektet ved slike intervjuer, både asymmetrien og maktaspektet hvor jeg som intervjuer er den som setter agenda. Hvor pålitelig resultatene av min undersøkelse er, vil være avhengig av hvor godt jeg klarer å gjengi og redegjøre for de valg jeg har tatt underveis i prosessen (Tjora 2017).

Validitet og reliabilitet

Da min oppgave går ut på å undersøke hvordan et utvalg lærere forholder seg til egne minner og opplevelser fra 22.juli i møte med forberedelse, etterarbeid og ekskursjon til 22.juli-senteret, tenker jeg at de erfaringene de kommer med er gyldige for dem. Det som er spennende er hvordan dette kan forstås i sammenheng med 22.juli-senterets erfaring med at lærere tar litt mye plass under besøkene. Jeg tenker også at dette kan ha en overføringsverdi både til erfaringer fra undervisning med vanskelig historie og kontroversielle temaer og i møte med lignende opplevelser i fremtiden. Ikke minst erfaringer fra den koronaepidemien vi nå står midt oppi som vil gå over og som om noen år vi vil undervise om til elever som selv ikke kjente det på kroppen. Slik tenker jeg at mine funn vil ha en validitet utover denne oppgaven da informantenes erfaringer vil ha overføringsverdi til sammenfallende undervisningsutfordringer. Allikevel tror jeg nok at det helt klart vil være mer interessant å utvide en slik undersøkelse både ved å hente inn flere informanter, men også å ha flere ulike forskere med ulike fagområder for bedre å kunne belyse de ulike valørene. Jeg tror også oppgaven min kunne stått sterkere dersom jeg hadde fått muligheten til å intervju flere lærere slik jeg ønsket og hadde planlagt. Jeg holder også på at jeg tror det hadde vært mer optimalt å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Allikevel tror jeg som nevnt at noe vil kunne være verdifullt å ta med seg ut i fra de funnene jeg har og det blikket jeg har valgt å se på det med.

I en slik undersøkelse jeg har gjennomført er det en klart svakhet at jeg har jobbet alene. Det er godt mulig jeg har oversett viktig informasjon ved at jeg ikke har stilt spørsmål rundt

temaer eller ikke lagt merke til momenter som intervjupersonene peker på. Det faktum at det er en intervjusituasjon preger jo de svarene informantene kommer med. De svarene de kommer med er preget at ulike faktorer ikke bare at det er en intervjusituasjon, men av deres holdning til de temaene jeg kommer med. Hvorvidt jeg har klart å ordlegge meg på en måte som gjør at de forstår det jeg ønsker å få svar på avhenger også av om jeg har klart å bruke ord som er nøytrale for begge parter. Det jeg tenker på i etterkant er at jeg nok kunne brukt et annet ord en *reflektere* eventuelt utdypet hva jeg mener med det. Informantene registrerer og tolker meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på. Jeg opplevde i et av intervjuene at informanten svarte med en beskrivelse av situasjonen og ikke en mening. Jeg forsøkte meg på å stille spørsmålet annerledes uten at det gav noe annet resultat og jeg stiller spørsmål til hvordan jeg kunne ha stilt det annerledes eller om kanskje informanten ikke hadde noen refleksjoner der og da.

Jeg tror også det er viktig at jeg prøver å være så ærlig jeg kan ovenfor egne tanker og opplevelser av lærerne og situasjonene, slik at jeg kan få en distanse til mine egne tanker og opplevelser, antakelser og forutinntatthet, som kan spille inn på materialet. Hvordan min rolle påvirker intervjuobjektene, hvordan jeg tolker det de sier og hva jeg velger å vektlegge vil være reliabiliteten i forskningen.

Jeg har valgt å fortolke intervjuene for best mulig å få frem den enkelte læreres opplevelse. Som Trine Anker (2020: 37) skriver er det mennesker beskriver at de gjør ikke alltid det de gjør. Dette er en analyse av subjektive svar fra 4 lærere i Oslo skolen. Hvorvidt det er representativt for flere enn dem er vanskelig og si. Allikevel tenker jeg at deres opplevelser og erfaringer er interessante i seg selv. Det er nettopp det subjektive og personlige som er spennende ved denne metoden ikke det generelle og allmenne (Kvale og Brinkmann, 2009:19). En slik fenomenologisk tilnærming søker å forstå subjektens opplevelse og erfaring. Og det er den personlige balansegangen mellom ytre krav og indre følelser jeg ønsker å utforske.

4.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra intervju med fire lærere. I arbeidet med analysen har jeg kodet og kategorisert materialet gjennom tett nærlesning. Jeg har trukket ut de temaene jeg fant at best besvarte problemstillingen. Formålet med analysen er å belyse lærernes erfaringer med besøk til 22.juli-senteret. Det er lærernes beskrivelse av egen opplevelse jeg vil fremheve.

4.1. Lærernes forventninger til besøket

Lærernes svar på spørsmålet om forventningene til besøket er preget av ulik tilknytning til hendelsene 22. juli og hvilket ansvar de hadde for gjennomføringen av forarbeidet, besøket og etterarbeidet av skoleturen.

4.1.1. Møte med vanskelig historie

Lærerne uttrykte alle at de hadde forventning om at det ville bli et utfordrende tema for elevene å få undervisning i. Utfordringen synes å ligge i at historien om 22. juli har potensialet til å utfordre det eksistensielle. Anna var den av lærerne som forteller mest eksplisitt om usikkerhet knyttet til hvor tøft undervisningen vil bli for elevene. Anna forteller at nærheten i tid gjorde at de ikke hadde undervist om det fordi de ikke ønsket å trigge elever. Hun tenker at de som lærere og vi som samfunn trengte avstand i tid til å kunne fordøye hendelsen. Anna forteller at de i 2017 nærmest kom på at de ikke hadde undervist om 22. juli på skolen og var usikre på hvordan de skulle gå frem.

“en av de store målene var å få elevene engasjert og vi ønsket å treffe noe hos de at faget skulle bety noe for de. Så tenkte vi at det var naturlig å ta inn 22.juli som tema. Men vi var usikker på hvordan vi skulle gjøre det. I og med at vi ikke fant noe særlig stoff på hvordan dette var blitt tematisert. Så vi var litt i tvil på hvor tøft det skulle bli for elevene. Vi snakket ikke noe særlig om hvordan det skulle bli for oss lærere. Vi tok det opp på foreldremøte og spurte om de hadde noen råd til oss og vi spurte konkret om vi kunne ta de med til 22.julisenteret og om vi kunne vise filmen Utøya. Og det var alle positive til. Så da fikk vi en trygghet på at dette skulle vi gjennomføre”.

Nettopp det vonde som Anna er usikker på om blir for vondt for hennes elever å møte i undervisningen er det hun også tenker har potensialet til å skape engasjement, identifisering og innsikt. *“... at gjennom å være der ville det berøre de og de ser at terror faktisk skjer. At ikke alle mennesker er gode og en må faktisk kjempe for de gode verdiene for at man fremdeles skal ha et godt samfunn”*.

4.1.2. Læring gjennom identifisering og kroppslig erfaring

Når Anna og Bjarne forteller om hvorfor de tenker at temaet 22.juli vil være spesielt tøft for elevene er en av grunnene at ofrene på Utøya er jevngamle med elevene deres. De er usikre på hvor tøft det vil oppleves for elevene å identifisere seg med dem. Samtidig uttrykker de også at identifiseringen kan være en nøkkel til læring gjennom forståelse av hendelsen, innsikt og egen kroppslig erfaring gjennom å besøke 22. juli-senteret som ligger i tilknytning til et av åstedene for terrorangrepet. De vil også gjennom å se bilder av ofrene og skadene etter bomben i utstillingen kunne få en annen forståelse enn i klasserommet. Christoffer og Dina uttrykker også en forventning rundt identifisering som har en litt annen inngang. Dette vil jeg beskrive under i siste delkapittel.

4.1.3. Fra levd minne til historieundervisning

Et annet moment lærerne nevner at de har i tankene er at det vil bli ubehagelig for elevene å få undervisning i et minnet de kan ha vonde ubearbeidede følelser fra. Et overraskelsesmoment for dem ble at elevene selv ikke husket stort fra 2011. Bjarne uttrykker det slik:

“for det som slår en litt er at for oss så er hele den historien ganske langt framme i pannebrasken da. Også innser du plutselig at åja du er født i 2005, sånn som mine elever er da. Så de bare “22.juli hva er det for no”? Det er jo litt sånn at en blir litt overraska selv om en kanskje ikke burde bli det kanskje”.

Christoffer ble også overrasket over hvor fort noe blir historie:

“For plutselig innså jeg at elevene i 10.klasse er nesten for unge til å huske det skikkelig. Og det er ganske absurd men de husker det så vidt fordi de var fem seks år ikke sant. Jeg synes det er litt sånn absurd og tenke på at noe blir så fort historie da. Og nå er det snart historie”.

Overraskelsen de uttrykker er både over at enkelte av elevene ikke kjenner historien, men også over at de selv ikke har tenkt på at elevenes alder utgjør en avstand i tid til hendelsen. Elevenes minner åpner opp Christoffers forståelse av nær historie og hvor fort det vonde blir et vagt minne. Deres minner fra hendelsen kan gi nye ulike perspektiver og tilknytninger til 22.juli.

“Jeg synes det er litt interessant å høre en femårings perspektiv på 22.juli. For det er der det perspektivet. En var så oppgitt fordi hun ikke fikk sett barne tv og det er sånn vanlig tanke da og hun så det jo nå at det er en rar tanke men det er det hun tenkte da at hun var sur fordi hun ikke fikk sett barne tv. Det er jo en oslo skole og mange bor sentralt så vi har mange som husker smellet fra de var fem år da, de husker at det vibrerte i veggen men det er veldig lite traumatisk for de da det er veldig få som har reagert noe sterkt på det i undervisning eller på 22.julisenteret eller pratet noe tungt om det men de husker det smellet. Og det er jo bra at de ikke har traumer rundt det da men at det er også rart å tenke på at vi kan oppleve at en bombe sprenger også blir det bare en historie vi husker at det rista i veggen”.

I svaret ligger også en uro knyttet til forventningen om elevenes sårbarhet og frykten for å retraumatisere dem.

Skolens beliggenhet spiller inn som en ytre faktor på den måten at de er Oslo sentrumsnære og med det har tradisjon for ekskursjon. De nevner også at friheten til å legge opp undervisningen selv muliggjør dette i større grad. Nærheten til Oslo utgjør også en nærhet til terrorhendelsen. Anna og Christoffer vektlegger denne tilknytningen og peker på at til tross for elevenes stadig yngre alder i 2011 så har de minner i kraft av å bo i Oslo hvor bomben sprengte og hvor det ble holdt ulike minnemarkeringer som de forteller at elevene gir uttrykk for å huske. Anna:

“For min generasjon, vi voksne vi opplevde jo dette veldig sterkt, men egentlig gjorde elevene det også. Mange av mine elever var med på rosetoget og husket hvor de var når bomben sprengte. Men det kan hende det er fordi de er fra oslo at det kom tettere på de”.

Når de forteller om sine forventninger skiller det seg også ut hvem som har tatt initiativ til skoleturen. Anna og Bjarne har begge tatt initiativ og hatt hovedansvaret for forberedelsen av

elevene. Christoffer som har deltatt på to skoletur til 22. juli-senteret hadde som Dina kun forberedt elevene på hvordan de skulle oppføre seg på senteret første gang. Christoffer forteller at han tidvis hadde tematisert 22. juli i undervisningen og ble med på ekskursjon da en kollega tok initiativet. På spørsmål om hvilke forventninger han hadde svarte han.

“Altså andre gangen hadde jeg mye mer forarbeid fordi første gangen så lot jeg egentlig hun som hadde KRLE og norsk ta forarbeidet også gjorde ikke jeg så mye i samfunnsfag for jeg hadde ikke tid. Også gjorde hun alt. Så derfor hadde ikke jeg vært med på den prosessen sammen med elevene i det hele tatt. Vi hadde bare snakket raskt igjennom det. Men det var kun sånne regler om hvordan en skal oppføre seg og sånn. Som gjorde at de var nok mye mer forberedt enn meg da. Men andre gangen da laget vi sånn temauke”.

Besøkte berørte ham som jeg vil komme nærmere inn på senere. Det førte til at han andre gangen hadde et ønske om å gi elevene den samme opplevelsen han selv hadde erfart.

Dina ble med klassen sin på skoletur som kontaktlærer, på spørsmål om sine forventninger svarer hun:

“Vi hadde en sånn dag hvor vi forberedte oss på det vi skulle og brukte litt av opplegget som de også har utarbeidet da (..) Andre faglærer som kanskje, jeg har kroppsøving så andre som kanskje har snakket om dette i sine fag på forhånd. Så vi kunne sjekke ut hvem er det det er naturlig at, hvor det ligger i fagene at de skulle trekke dette inn da. både før og etter egentlig”.

Både Dina og Christoffer svarer ikke direkte på hvilke forventninger de har, men forteller hvordan de av praktiske og tidsmessige årsaker overlot dette til kolleger som hadde tatt initiativ til skoleturene. Bjarne nevner også tid som en faktor som gjorde at han ikke alltid får tid til å forberede seg slik han selv tenker at kunne vært nødvendig.

“I en drømme verden ville jeg nok reflektert litt igjennom det først og tenkt litt og vært litt mer sånn hva vil jeg ta tak i her liksom. Men med tanke på tid. Så rekker jeg nok ikke det neste gang heller”.

4.2 Forberedelse, didaktiske og pedagogiske ambisjoner

Forberedelsene til skolebesøket bærer preg av, ulike rammebetingelser og lærernes ambisjoner.

4.2.1 Tverrfaglig samarbeid

Lærerne gjennomførte skolebesøkene som tverrfaglige prosjekter. Den læreren med riktig fagkombinasjon ovenfor klassen stod for det meste av den innholdsmessige forberedelsen. Anna, Bjarne og Christoffer gir uttrykk for at de setter pris på den personlige friheten til å legge opp undervisning selv samtidig uttrykker de savnet etter en kollegial støtte og faglig samtale. Det de forteller om av samtaler med kolleger er kort praktisk samtale om hvordan legge opp undervisning eller tilfeldige/uplanlagte/ustrukturerte samtaler i lunsjen eller på lærerværelset. De opplever en tosidighet mellom ønsket å bruke tid på forberedelser og opplevelsen av liten tid i lærerhverdagen til nettopp dette.

Anna har to ganger tatt initiativ til skoletur til 22. juli-senteret med en kollega. Hun søkte råd hos medlærer og første gangen også hos foreldrene. Hun forberedte elevene i fagene religion og samfunnsfag. Hun opplever at friheten til å legge opp undervisningen selv og bare dra på ekskursjon med en klasse gjør at temaer rundt ekskursjon og tanker om forberedelse, blir borte fra den faglige samtalen lærerne imellom.

“Tradisjonen hos oss litt har vært at en er litt privatpraktiserende lærere. En har stor frihet til å holde på sånn som en vil. Men da er det jo en del ting som ikke blir løftet opp eller diskutert. Så de besøkene vi har hatt har vi ordna selv uten å drøfte det med noen. Så vi kollegaene snakket sammen første gangen. Men har aldri tematisert å vise følelser og dele med elver. Dette er et perspektiv en aldri går inn i med kollegaer eller faglig”.

Når hun her snakker om hvordan hun forberedte seg og elevene trekker hun frem å vise følelser ovenfor elever som et eksempel på et tema rundt undervisningen og forberedelsen som ikke blir tematisert faglig. Dette viser hvordan hun lett kobler følelser på 22. juli undervisning.

Bjarne tok sammen med en kollega initiativ til tur med klassen sin og hadde hovedansvaret for forberedelsene gjennom undervisning i KRLE og samfunnsfag. Han forteller at han la opp undervisningen etter skoleressursene til 22.julisenteret. Hans tanker om å beskytte elevene fra ubehagelige følelser i møtet med utstillingen var å gi de nok bakgrunnsinformasjon og han tok en deduktiv tilnærming til besøket.

“Vi forberedte oss med det opplegget som senteret selv har laget, som ligger på nett og de sendte på mail. Det synes jeg funka veldig bra, veldig bra opplegg de har laga, det funka veldig bra for oss og det tror jeg var skikkelig viktig for da kom vi dit og de kunne historien og de ulike temaene som blir tatt opp der og de (elevene) var forberedt på det.

Christoffer ønsket å tilrettelegge for en mer induktiv tilnærming til skolebesøket andre gangen han besøkte senteret. Hans team hadde en tanke om å la elevene få god informasjon om bakgrunnen for terrorangrepet, men at besøket til 22. juli-senteret skulle fungere som en slags sjokkeffekt. Elevene skulle få en erfaring med hendelsen og slik kunne koble seg på og i etterkant bearbeide opplevelsene med informasjon og fakta.

“Hele uka var egentlig 22. juli. Og da kalte vi forarbeidet for før bomben og etter bomben eller ett eller annet sånn for det var på en måte et sånn symbol på at bomba som sprengte var liksom at det var ikke bare bomba men det brutale som skjedde i det da. Så forarbeidet var egentlig hele opptrinnet til hva hvorfor 22. juli skjedde da. Også snakket vi veldig mye sånn om hvordan sånne tanker kan komme inn hos folk og hvorfor terroristen tenkte som han tenkte. Og litt om konspirasjonsteorier og sånt og så tok vi etterarbeidet litt om ofrene. Og litt hva som har skjedd og det var en tanke for meg at det er lettere å koble elevene på ofrene og om det som skjedde med de etterpå for da har de på en måte opplevd det mens før så er det viktigere å snakke om hvordan det kan skje”.

Dina forteller at hennes klasse hadde satt av en uke til demokrati og medborgerskap og innbakt i dette var en tur til 22.juli-senteret. Selv underviser hun kun i kroppøving og var bare tilstede i klassen i de undervisningstimene og kontaktlærer timene som lå innbakt i undervisningsplanen. Hun hadde selv ikke noe ansvar for forarbeidet annet enn å delta på teammøte hvor de planla dette. Selve gjennomføringen av forarbeidet lå hos andre faglærere. Hun var opptatt av at elevene ikke skulle oppleve å lære noe nytt på senteret. Hun og en kollega hadde diskutert hvor viktig det kan være at elevene ikke føler de har hørt alt før.

Samtlige lærere forteller at det ikke er noen tradisjon for å snakke om hvordan en reagerer og forholder seg til vanskelig historie blant kollegiet på skolene. På spørsmål om hvordan de

forberedte seg til besøket beskriver lærere hvordan elevene ble forberedt. På oppfølgingsspørsmål om de gjorde seg noen tanker for egen del er det kun Anna som sier at hun tenkte at det kom til å gjøre vondt og det gjorde det. Ellers sier alle at dette ikke var noe de har tenkt på i det hele tatt. Anna:

“De fleste lærere vil jeg tenke er såpass reflekterte at de tenker at nå skal jeg til et sted hvor jeg sannsynligvis blir veldig berørt. De burde jo tenke litt på det. Men samtidig kan en jo bli helt overmannet av følelser”.

Bjarne reflekterer over at han kunne vært bedre forberedt dersom han hadde reflektert over hva undervisningen kunne gjøre med ham. Samtidig forklarer han hvorfor han ikke har gjort dette med at det er raske skifter i hverdagen og tiden til egen forberedelse blir prioritert bort:

“Kanskje jeg ville tenkt igjennom det litt mer selv, før jeg setter i gang undervisninga. Ja at jeg hadde reflektert meg ferdig før undervisninga. Men det er jo litt sånn hverdagen er da det går jo fort også setter du igang også setter du på de greiene der også så bare kjører du opplegget også sitter du der sammen med dem (elevene) og bare ja riktig”.

4.2.2. Mediet bruk. film, musikk, video og “lokale/kjente vitner”.

I forberedelsen benyttet lærerne seg av ulike mediekilder. Læringsressursene til 22. juli-senteret ble brukt som rammen for undervisningen. De forteller at de gav dem den kunnskapen og tryggheten de trengte til å forberede elevene på besøket. Lærerne delte av egne minner og erfaringer fra 22. juli som en del av forberedelsen. Elever som kjente berørte eller var politisk engasjert fikk fortelle om sin tilknytning til 22. juli. Anna og Bjarne forteller at de benyttet ulike avisartikler fra 2011. Bjarne, Christoffer og Dina forteller at de så hele NRK serien “22. juli” med klassene som besøkte senteret i år. Anna forteller at filmen Utøya var frivillig å se for hennes elever i 2017 noen dager etter besøket.

Lærerne ønsker å gi elevene en personlig inngang gjennom en relasjon elevene allerede har. De vektlegger å fortelle om egne og andres erfaringer for å gjøre hendelsen ekte for elevene. Bjarne tenker en personlig inngang vil gi elevene en dypere forståelse å åpne for en identifisering med hendelsen og deler sin tilknytning til 22. juli med klassen.

“Det blir litt naturlig sånn at når vi ser serien eller jobba med opplegget de har laga så snakker jeg også om mine erfaringer. (...) Og det gir jo en ekstra dimensjon tror

jeg for å si det sånn. Da blir man jo litt rørt både jeg og de. Det blir ihvertfall veldig nært og veldig sånn ekte for dem. Åja det er faktisk noen her som har blitt påvirket av det direkte”.

Ved sitt andre besøk brukte Christoffer sin historie som en inngang for at elevene kan identifisere seg med ham og få en tilknytning til hendelsen. 22. juli var for ham noe som skjedde men som ikke påvirket han i stor grad. Han ønsker både å gi de en inngang gjennom å la de fortelle dersom de har bekjente som er berørt, han forteller om de han kjenner og om en kollega og han forteller hvor han var i 2011.

“vi snakket litt om venner som opplevde det nært på seg og jeg hadde noen venner som var tett på regjeringskvartalet ikke Utøya som jobbet i områdene rundt også har vi jo en kollega som mistet et familiemedlem og det bruker jeg å fortelle, jeg har spurt han om det. Og det er også Det gjør på en måte at den historien at de forstår litt hvor nært det kan være. Også forteller jeg litt om meg selv også for jeg skjønner at dere ikke skjønner så mye av det for jeg var på festival. Og jeg var på konsert og det er rart å tenke på at jeg gjorde det mens noe forferdelig hadde skjedd men det syntes jeg også er litt fint å snakke om da at det er min opplevelse og derfor så hadde jeg det ikke så nært innpå meg”.

I intervjuet med både Dina og Christoffer kommer det frem at de er opptatt av å formidle historier om berørte kollegaer til elevene slik at de skal forstå hvor nært historien kan være for enkelte. Jeg vil komme med sitater rundt dette i siste delkapittel. Dina forteller at hun har delt med elevene at hun selv ikke var i Norge sommeren 2011 og ikke kom hjem før rundt skolestart i august. Hun kjente ingen som ble direkte berørt av hendelsen og beskriver selv at den eneste tilknytningen hun har er gjennom å ha vært med på en statlig undersøkelse hvor et utsnitt av befolkningen jevnlig har svart på spørsmål.

Dina:

“En av kollegene mine mistet broren sin. Når vi sa det da blir det straks en helt annen assa det å få et ansikt på ting og ja oj det er liksom broren til en lærer de har. Det også gjør noe med en gang. Så det tror jeg gjør inntrykk når en går inn på enkeltpersonene. Kanskje var dette noe vi kunne brukt denne kollegaen. Jeg var litt inne på kanskje han kunne kommet og fortalt noe men jeg syntes det var litt vanskelig å spørre også .Man

vet ikke helt hvordan folk vil reagere også liksom. Kanskje man liksom bare prøver å få lagt noe bort også nei vet ikke helt”.

Bjarne er direkte berørt av 22. juli og ønsket å dele dette med elevene. Som nevnt skulle han ønske han hadde reflektert seg ferdig før undervisningen satte i gang fordi han ble overrasket over hva som kom opp i ham da han fortalte. Selv om det er ubehagelig for ham opplever han at hans historie kan gi elevene en innsikt og nærhet til hendelsen.

Jeg synes det er fint å dele det med elevene. Jeg liker jo egentlig det når det blir noe ekte som skjer i klasserommet. Så det har jeg egentlig ikke noe problemer med.

Bortsett fra at jeg fort kan bli litt rørt selv og det er, det kan være litt he he (nervøs latter og pause). Men det er bare litt sånn vanskelig når en skal fortelle det der da så plutselig bare åja det er ganske seriøst liksom. Da får en jo litt en sånn klump i magen, men å dele det synes jeg bare er fint for jeg tror det betyr ganske mye for dem som sitter der og at de da får en litt annen inngang på det, en annen forståelse for det også. Så det har jeg ingenting imot egentlig hvis man har noen historier eller erfaringer med ting så tror jeg det er lurt.

I intervjuet som det kommer frem av sitatet måtte han ta en liten pause da han fortalte om dette. Han skiftet kort etter pausen fra å snakke om seg selv til å generalisere ved å bruke man og en istedenfor jeg.

4.2.3. Besøket som en del av dannelsen

Lærerne ønsker at besøket til 22. juli-senteret skal engasjere elevene. Selv om lærerne har litt ulik tanke om hvordan elevene skal forberedes har alle tenkt at elevene skal bearbeidet besøket gjennom en refleksjonstekst. Dette skriftlige arbeidet vil ikke bli vurdert fordi innholdet i teksten omhandler et vanskelig tema. Lærerne forteller at det ikke er innholdet men at det er selve besøket og opplevelsen som vil kunne gi elevene en innsikt og kunne skape engasjement for faget. Denne tanken om dannelsesprosessen velger jeg å plassere her i delkapittel om forberedelse fordi lærernes tanke om opplevelsens potensiale oppfatter jeg at bedre lar seg plassere her. Det favner det de formidler om hva de ønsker at elevene skal få ut av selve besøket.

Anna formulerer sin tanke om dannelsen:

“Jeg tenker at veldig mye av min jobb som lærer er å være en verdiformidler. At det er veldig viktig for meg. Så dette med menneskeverd og solidaritet og menneskerettigheter er veldig viktig for meg å formidle og det er en viktig del av samfunnsoppdraget til skolen også. Så det er i den ånden jeg tenker at samfunnsfag og religionsfaget er. Det å rett og slett oppdra de til å bli gode samfunnsborgere med gode verdier at de skal skjønne hva som er godt og hva som ikke er godt”.

Hun beskriver verdier og prinsipper slik de også kommer til uttrykk i lovverket og overordnet del av læreplanverket. Dette sammenfaller også med fagfornyelsen rom for å ta opp samtids baserte tema. I de formålsoverordnede tekstene legges det vekt på samfunnets verdigrunnlag, menneskesyn, identitet og kulturarv og verdiene solidaritet, likeverd, toleranse, tilgivelse, åndsfrihet, menneskeverd og respekt for naturen. (Kunnskapsdepartementet 2017). Anna beskriver både formidling av disse verdier og borgerdannelsen samt en tro på at undervisning og ekskursjon vil være en del av elevenes dannelsesprosess. De andre lærerne trekker også frem at elevenes egen opplevelse av besøket er viktig for dem. Samtidig forteller de om spenningsforhold mellom hva de ønsker å legge føringer for at elevene skal få læringsutbytt av og at dette skal være elevenes egen opplevelse.

4.3 Lærernes reaksjon på besøket

Et fellesnevner for det som gjør det utfordrende for lærerne er at fortellingen om 22.juli er en vanskelig historie. Det vanskelige fremkaller emosjoner hos dem som det kan være utfordrende å plassere og møte. Blant de lærerne jeg intervjuet er det ulik nærhet til hendelsen. Dina var ikke i Norge da terrorangrepet fant sted og kjente heller ingen som ble direkte eller indirekte berørt av hendelsen. Bjarne var nær venn av pårørende familie etter terrorangrepet på Utøya. Anne hadde flere venner som jobbet i regjeringskvartalet og Christoffer var i Norge men på ferie et annet sted i landet og hadde få berørte i nær omgangskrets.

4.3.1. Lærerrollen i møte med vanskelig historie

Når lærerne forteller om hvordan de opplevde å være på senteret beskriver de å gå ut og inn av lærerrollen. Når de beskriver å gå ut beskriver de å gå inn i den emosjonelle responsen de får på det som oppstår i de i møtet med utstillingen. For Bjarne og Anna er dette å bli minnet

om det de stod oppi i 2011. For Christoffer sin del er det å for første gang forstå hva som skjedde. For Dina er det å lære noe nytt om noe hun selv ikke opplever å ha vært en del av og heller ikke har noen minner fra.

Anna forteller at første besøk opplevdes som en sterk opplevelse. Hun er opptatt av å beherske seg og opprettholde lærerrollen og de forventningene hun anser er knyttet til den. Dette beskriver hun å klare ved å definere seg selv som på jobb og dermed klare å ikke bli overveldet av det hun føler på. Hun gjør det ved å gi seg selv ansvaret for å ivareta elevene dersom de skulle trenge støtte og ved å gi fra seg ansvaret for selve undervisningen.

“Du lener deg på det pedagogiske opplegget som er der. At du går litt rundt og passer litt ekstra på de elevene som trenger det også går du litt inn og ut av det perspektivet på elevene og det du opplever selv. Det var fint ved å være der, det var noen andre som hadde ansvaret for opplegget. Det gjorde det trygt å komme dit for jeg kunne hvile litt i at de hadde satt rammen for det. Jeg fikk ikke en følelsesmessig reaksjon sånn at jeg begynte å gråte. Jeg tenkte at jeg var lærer”.

Andre gangen opplevde hun å skru helt av og gikk bare rundt som lærer. Jeg vil beskrive dette nærmere under.

Bjarne beskriver å innta den samme rollen ovenfor senteret, seg selv og elevene som Anna.

“Der tok jeg nok litt en sånn passiv rolle der hvor jeg gav dem som hadde opplegget ansvaret for det så da gikk jeg bare rundt som en elev egentlig. Men så kom det jo hele tiden elever bort til meg og spurte eller lurte på ting og da kunne jeg jo da bidra litt med det jeg kunne da”.

Bjarne og Anna er de to av de fire lærere som selv forteller at de har en tilknytning til hendelsen. For Christoffer og Dina var 22. juli en hendelse de ikke hadde en opplevelse av å ha vært en del av. Christoffer forteller at han har tematisert 22. juli i undervisning og tenkte at han hadde en god innsikt i historien. Han forteller at han var uforberedt på sin egen reaksjon første gang han besøkte senteret. Han forstod for første gang hendelsen og klarte ikke å ivareta lærerrollen slik han hadde sett for seg.

“fordi 22 juli var litt sånn fjernt fra meg ikke sant for jeg var hjemme hos foreldrene mine den ferien der. Hadde jo venner i Oslo men likevel var det fjernt for meg og den

første gangen jeg var på senteret var egentlig første gangen det kom sånn nært innpå meg så jeg husker at jeg ble litt sånn kvalm. Fordi den første gangen så var bilen der og det gjorde ting så ekte for meg da. Både bilen og hullet i veggen som de hadde fortsatt gjorde at det ble så ekte for meg, noe som egentlig hadde vært så fjernt ikke sant”.

Anna, Bjarne og Christoffer beskriver å stå i et spenningsforhold i møte med senteret. Som profesjonelle har de oppmerksomheten på elevene og bidrar med tilstedeværelse. Når de opplever å gå ut av dette åpner de opp for å selv bli berørt av det de opplever. De beskriver at denne mer personlige tilstedeværelsen kommer i veien for det de ser for seg at de ønsker å være når de er i lærerrollen. De er bekymret for at elevene opplever det ubehagelig dersom det blir for mye reaksjoner fra dem. De ønsker at det skal være elevenes opplevelse som står i fokus. Anne kjente flere berørte og Bjarne var tett på pårørende i tiden etter 22.juli. Bjarne ønsket å formidle dette, men forteller at han ble overrasket over hvordan han reagerte fysisk med klump i magen og tårer. Også under besøket til senteret beskriver han dette. Flere ganger i intervjuet stopper seg selv med latter eller taushet uten å avslutte beskrivelsen. Christoffer forteller åpent om hvordan besøkene har gitt ham en annen innsikt og forståelse for historien han trodde han kjente og kunne. I intervjuet ble han beveget når han snakket om opplevelsen og tok en pause.

Dina beskriver ikke å ha disse rolle utfordringene hun hadde heller ingen formening om at hun skulle innta noen annen rolle enn å være tilstede. Hun underviser i kroppsøving og har slik kollegaene har organisert det (se tidligere sitat) ikke noe formelt ansvar for undervisning hverken før eller etter besøket. På spørsmål om hvordan hun opplevde å være på senteret svarer hun hvordan elevene opplevde å være der, hun legger også til hvordan det for andre lærere kan være mer naturlig å ta temaet inn i undervisningen, samtidig som hun reflekterer over hva elevene kan få igjen for ved at hun er tilstede og interesserer seg for en historisk hendelse og samfunnsengasjerende temaer.

“Jeg syntes det var veldig fint, jeg syntes det var, jeg syntes de hadde lagt det opp på en veldig god måte. Jeg synes arbeidsoppgavene som elevene fikk var, de gikk så inn i det. Nå har jeg en fin gjeng da og de er veldig ivrige og de gikk løs på dette herre med stor iver. Veldig mange politiske interesserte og samfunnsengasjerte og sånn så det

syntes jeg var spennende. Men så er det jo noen fag som det er mer naturlig og ta med seg dette for eksempel historie, samfunnsfag og de har skrevet i norsken også videre da. Min med kontaktlærer har matematikk så jeg tror det er på en måte, jeg tror det er litt ålreit at det er vi med helt andre fagkombinasjoner enn det som er der. Som viser at ting henger sammen da at det er interessant for oss selv om vi egentlig har andre fag vi underviser i. Det er noe med det og. At vi har andre samfunnsinteresser også. Jeg tror det er litt ålreit at en interesserer seg for litt forskjellige ting faktisk”.

4.3.2. Å lære på nytt

Lærerne uttrykker alle fire at de setter pris på 22 juli-senterets kunnskap, skoleressurser og undervisning de beskriver at besøket var lærerikt for dem. Slik Bjarne beskriver hvordan besøket sitter i også dagene etterpå.

“ellers så var det sånn at det var mange ting som jeg på en måte, stemmer det sånn var det og det skjedde da og så det var veldig mye sånn det var det. Så det var veldig mye jeg lærte igjen, eller huska igjen. Dagen etterpå husket jeg mye igjen, mye av det man tenkte den gangen og det kommer jo på en måte litt opp igjen også blir man jo minna på åja sånn var historien og det skjedde da og det gjør man jo, (...) jeg tenker litt mer på det akkurat etterpå og da er da kanskje litt sånn at en jeg tenker hva var det jeg tenkte da og hva husker jeg og litt sånn det en lærer på nytt nede på senteret”

Christoffer opplevde å få en ny inngang og et nytt innhold til en historien han trodde han kjente.

“ Fordi for meg så har 22. juli som sagt egentlig alltid vært veldig fjernt også plutselig ble det nært da så det var det og litt de bildene på veggen også men det var nesten mer andre gangen jeg opplevde de bildene av ofrene. Fordi de gav jo ansikt til de som ble drept og du innser egentlig at de er ekte mennesker. Så for meg var det egentlig at 22. juli ble mye mer ekte så det gikk fra noe jeg underviste i klasserommet og som jeg har sett på veldig fra siden til å bli mye mer en del av faktisk det som skjedde da”.

Dina forteller at besøket gav ny kunnskap og perspektiver

“litt sånn for min del også som hadde det litt sånn fjernt og såpass mye har jeg jo fått med meg at du skjønner jo hva som har skjedd og sånn men å få det nøyaktig sånn beskrevet var interessant”.

4.3.3. Ekskursjon som opplevelses pedagogisk metode,

Christoffer opplever at elevene får en kroppslig erfaring når de besøker 22. juli-senteret og hvordan senteret fungerer som et minnested og i seg selv gjør noe med elevenes oppførsel.

“den (første) klassen var jo litt sånn også at de bøyde hodet litt når de kom inn mens den klassen i år de kom litt sånn inn “vi skal på museum” og så kom dette alvorstunge i det de nesten kom inn i rommet og innså hvor de var. Så det var helt sånn rart fordi det var nesten sånn latterbrøl eller det var sånn da fordi vi gikk fra skolen og ned til 22. juli-senteret og det var skikkelig god stemning og så går de inn i rommet og så er det sånn at latteren bare forsvinner også blir de sånn alvorstunge. Og det synes jeg er litt sånn interessant å se da at det faktisk fungerer litt som et hellig rom da at det er litt som når du går inn i en kirke at det er litt sånn at kontrasten blir så stor da.”.

Anne opplever at besøket som minne kan gi varig læring for elever og lærere ved at det oppleves sammen utenfor klasserommet. *“Det er en dag vi husker alle sammen. Det er jo det. Det tror jeg at disse ekskursjonene disse tingene som berører det tror jeg kommer til å sitte igjen til de blir ganske voksne”.* Bjarne opplever at noe ekte skjer i klassen når han som lærer, en elev eller andre forteller fra en historisk hendelse. Han opplever at det både virkeliggjør stoffet for elevene men at det å bli rørt sammen gjør noe med relasjonene. Christoffer fremhever turen til og fra senteret som en arena han setter pris på, her opplever han å ikke ha en like tydelig lærerrolle og er friere til å dele fra eget liv. Han opplever også at elevene setter pris på å gjøre noe sammen utenom skolehverdagen slik at samholdet dem i mellom blir styrket. Dina tenker at ulike faglæreres tilstedeværelse kan bidra til å utvide elevenes perspektiv og se helheten til enkelte temaer som en del av et større bildet av samfunnet. Samtidig får elevene se en ny side av faglærere og faglærere får se en ny side av elevene når de begge viser interesse utover det faget de vanligvis møtes i.

4.4. Lærernes opplevelse av egen håndtering

4.4.1. Lærerrollen i møte med uforberedte reaksjoner og følelser

Som beskrevet over bruker Anna, Bjarne og Christoffer lærerrollen som en markør for å grense opp hvor mye de lar seg selv bli berørt. De har ulike tanker om hvor mye de vil dele ovenfor elevene. For Anna og Bjarne er det naturlig å dele så lenge de opplever at det ikke blir for mye for elevene og dem selv og takle. Bjarne og Christoffer er opptatt av å beherske seg for å ivareta lærerrollen og opplever det som vanskelig i intervjuet å fortelle om at de opplevde å komme opp i følelser og tar i intervjuet pauser når de snakket om dette. Bjarne beskriver dette som ubearbeidet, fint og ubehagelig på en gang. Ønsket hans er å kunne vise følelser så lenge de ikke overrumpler ham. Ubegagat han opplever blir gitt verdi gjennom den mulig positive effekten det kan ha for elevene.

Tanken om at elevene kan ha læringsutbytte av det de deler trumfer ubegagat for disse lærerne. Anna ønsker å være autentisk og menneskelig hun kan være personlig så lenge hun ikke blir for privat. Grensen hennes går når hun opplever at elevene føler de må trøste henne. Dersom hun kjenner seg ekstra sårbar skrur hun seg av eller trekker seg ut av situasjonene ved å gå ut av rommet. Hennes erfaring er at det kan være utfordrende å ha det vanskelig i privatlivet og samtidig skulle ivareta lærerrollen.

“Jeg er komfortabel med å gråte, men det er forskjellige måter å gråte på da. Det kommer stadig vekk tårer i ulike temaer som berører klassen og det tenker jeg er fint at de ser at jeg er et levende menneske som berøres av ting og lar meg engasjere det er helt naturlig for meg. Jeg har måttet jobbe med det for på privaten har ting vært heftig i en del år. Også underviser jeg i psykologi så det er en del temaer som toucher inn på det jeg har vært igjennom i livet. Så kanskje det har gjort at jeg har vært veldig sårbar. Og da er det noen elever som har sett det. Og andre ganger har jeg måttet ha garden oppe. Og jeg har gått litt inn og ut av det. Men jeg har ikke noen ambisjoner om at en skal være upåvirket snarere tvert i mot. Men ikke sånn at elevene må trøste lærere.”

Ved sitt andre besøk tok hun ikke inn utstillingen. “Da gikk jeg rundt i min egen boble. Jeg gikk rundt og var lærer og tillot meg ikke å bli berørt av hvor jeg var og hva jeg holdt på

med”. Denne beskrivelsen av kontrollert tilstedeværelse står i kontrast til hennes ambisjon om å vise personlig engasjement. Balansegangen mellom å beskytte seg selv og elevene fra å bli for privat og oppleve å bytte omsorgsrolle opplever hun blir utfordret når temaer på jobb krysser det som er utfordrende privat.

Christoffer opplevde også at mangel på tid gjorde at han ikke forberedte seg på første besøk. Den manglende forberedelsen gjorde ham uforberedt og han ble satt ut slik at han opplevde å ikke ivareta lærerrollen. Erfaringen gjorde ham både mer forberedt til sitt andre besøk og gav ham et nytt perspektiv til hendelsen.

“Den første gangen var egentlig litt, den var litt sterk fordi da hadde jeg ikke vært der før og det var kanskje litt dumt å ikke ha gått inn der fordi da synes jeg den og forrige det var den forrige 22.julisenteret det som, da det lå i regjeringskvartalet. Da husker jeg at det på en måte var litt voldsomt å komme inn der ehmm(pause) da hadde vi, hen jeg var med hen andre læreren hen hadde litt nært innpå seg en som hadde dødd der for det var altså en venn av nevøen hans altså som hadde dødd der. Og da fikk jeg det nærmere inn på meg, jeg som ikke egentlig har noen jeg kjenner fra 22.juli da. Så synes jeg at den første gang var egentlig mer det kjente jeg på da at hen var nær det da. Men der hadde nok ikke jeg forberedt meg så mye på hva jeg skulle møte heller da så det er derfor den andre gangen ble mer sånn, litt mer sånn, da visste jeg jo litt mer sånn hva det gikk i og jeg hadde vært der før og skjønte litt mer av det og det, det var nok lettere å være der da. Og være profesjonell enn første gangen, da var jeg mer en av elevene følte jeg”.

Christoffer, Bjarne og Anna beskriver her hvordan ulike opplevde rammevilkår legger føringer for hvordan de utfører lærerrollen. Bjarne og Christoffer snakker om en tid som en faktor som spiller inn for hvor mye de opplever å kunne forberede seg. Anna og Bjarne forteller direkte om opplevelser fra privatlivet. Dina forteller at hennes opplevelse er at det er mer naturlig for andre faglærere å ta seg av undervisningen hun tolker det slik at hennes rolle blir å være tilstede under besøket sammen med elevene og inntar en mer observerende rolle.

Dinas svar på hvordan hun opplevde å besøke senteret skiller seg fra de tre andre lærerne. Hun svarer generaliserende på spørsmål om hvordan hun opplevde å besøke senteret og legger

stor vekt på hvordan hun opplevde elevenes opplevelse (se tidligere sitat). Hennes opplevelse er også at hun selv ikke kommer opp i så mange emosjoner og tolker dette som at hun selv ikke har noen nærhet til hendelsen.

“Alle har sine erfaringer og sine minner og det er så forskjellig. De som mistet noen nære kommer jo opp i helt andre emosjoner enn de som har en annen avstand til hendelsen”.

4.5. Å forklare det ukjente med det kjente, lærernes analogi

Jeg ønsker i denne sluttdelen av analysekapittelet å se på hvordan bearbeiding av eldre historie blir en referanse i møte med nyere historie. Lærerne forteller at deres ambisjoner for undervisningen er at elevene skal bli aktivert og engasjert gjennom å få undervisning om 22. juli. For å skape dette engasjementet ønsker de å dra til 22. juli-senteret. Ut i fra deres fortellinger velger de dette fordi de har en ekskursjonstradisjon ved skolene de jobber på og har erfaring med at den type opplevelsespedagogikk er et godt bidrag til å konkretisere stoffet gjennom en kroppslig erfaring.

Dina og Christoffer refererer ved flere anledninger til erfaring fra turer med Hvite busser når de svarer på spørsmål om opplevelsene ved 22.juli-senteret. Selv om de innledningsvis forteller at de har deltatt på flere ekskursjoner rundt om i Oslo området nevner de ikke noen av disse som sitt erfaringsgrunnlag. Analogien blir for dem en måte å strukturere det nye, ukjente som utfordrer ved hjelp av noe som har en tydeligere ramme. Jeg ønsker å se på om det også i svarene til alle lærerne ligger referanser til erfaringer med å undervise i andre verdenskrig i måten de møter historien om 22.juli på.

Tradisjonene med opplevelsespedagogikk stammer fra Holocaust undervisningen (Kverndokk 2007). Elementene i hvordan lærerne tenker om bruken av vitnehistorier har åpenbare paralleller med tanke på å gi elevene en inngang til identifisering med ofrene i tillegg til den historiske undervisningen om terrorangrepene. Denne tankegangen om vitner har paralleller til hvordan de skolerettede initiativene til Hvite busser tenkte på å legge opp undervisningen med vanskelig levd historie.

4.5.1. Vitnebruk

Bjarnes ønske om å dele sin historie og tilknytning til ofre fra Utøya samstemmer med de andre lærernes ønske om å fortelle om bekjente med tilknytning til berørte av terrorhendelsen. Samtlige beskriver det samme som Bjarne at elvene skal kobles på. Dina ønsket å trekke inn en kollega som er pårørende etter 22.juli, men var usikker på hvordan hun skulle gå frem for å spørre ham. Hun begrunner ønsket med at det kunne vært fint for elevene å møte en som det har skjedd med. Christoffer forteller at han etter sitt første møte med senteret ble opptatt av å fortelle elever om sin avstand til hendelsen i håp om å vise forståelse for at de kan føle seg mer distanserte i og med at de selv stort sett ikke husker hendelsen selv. Han forteller også at hans ambisjon med undervisningen han la opp til ved sitt andre besøk var at elevene skulle nærmest føle at de selv var angrepet ved å bli overrasket over brutaliteten i terrorhendelsen på Utøya. I Hvite busser sin ambisjon så skal elevene møte et tidsvitne og selv oppleve et besøk til en konsentrasjonsleir. Etter disse erfaringene er de selv de nye vitnene (Kverndokk 2007:182). Elevenes moralske ansvar er å kunne og fortelle historien videre å vise aktualiteten til sin samtid. Den vektleggingen lærerne i mitt materialet gir vitnehistorier i forkant av besøket til 22. juli-senteret har klare paralleller til deres erfaringer med bruken av vitnefortellinger fra historieundervisning om andre verdenskrig.

4.5.2. Respektfull oppførsel et tegn på læring

For at elevene skal kunne få utbytte av undervisning men også forstå alvoret i hendelsen setter Christoffer av tid til å snakke med elevene om oppførsel. Han legger vekt på respekt, og i det mener han respekt for de døde, de berørte og sammenligner det å gå inn i minnerommet på senteret med å gå inn i et hellig rom. *“(...) det rommet (minnerommet) er som å gå inn i en kirke og da skal du på en måte eller moske eller hva du går inn i da og da skal du på en måte ha respekten”*

Christoffer uttrykker:

“jeg hørte at det skjedde med noen, at elever hadde stått og ledd inne på det der rommet og det står jo veldig tydelig i den forberedelsen fra 22.juli at akkurat det rommet skal en være ekstra varsom i da. Så jeg tenker at det rommet kan bli en utfordring for lærere i framtida fordi det er så vanlig å le av rare frisyrer og det er ikke så rart at de gjør det. da. Jeg blir veldig sint når noen blir respektløse. Jeg tror jeg hadde slitt med å ikke kjefta den eleven ned og det tror jeg er ulurt inne på et sånt

rom da. Jeg tror det er mye lurene å snakke skikkelig til eleven og ikke bli sint da og bare forklare hvorfor du ikke skal gjøre sånne ting da men jeg merker at sånne ting da kjenner jeg da bobler det. Fordi det er sånn at for meg når ting blir så respektløst da tenker jeg sånn nei ikke mine elever. Dere skal jo forstå det her. ”.

På oppfølgingsspørsmål om hvordan han hadde reagert dersom det hadde skjedd under hans besøk forteller han:

“Ehm jeg har ikke opplevd at det har skjedd da men jeg tenker at strategien min tror jeg nok er å akkurat det forbereder jeg elevene veldig på da at jeg bruker å si ja det er nok strategien min at jeg bruker å si at jeg blir sint hvis jeg opplever at de er respektløse da. Jeg husker at jeg snakket om det i Auschwitz også da at hvis de har lyst til å se meg ekte sint da er det bare å da. Også forteller jeg litt hvorfor jeg blir sint ikke sant fordi det handler om at folk har dødd av noe grusomt og det handler om respekt for menneskeliv og sånne ting da. Og da har ikke jeg opplevd at elevene mine elever har vært veldig respektfulle da og det tror jeg er litt fordi jeg har hatt den talen før. Så det er strategien min å spille litt på deres empati at. Og advare de litt om hvordan jeg kan reagere hvis det skjer og det er litt”.

I hans referansesystem kommer hans erfaringer fra besøk til Auschwitz umiddelbart opp, for ham ligner disse to turene fordi de berører de samme emosjonelle responsene og verdiene i ham som menneske og som lærer. Christoffers følelser rundt elevenes oppførsel har flere valører den omhandler både at de skal vise respekt, men han opplever også at elevene gir uttrykk for læring og alvor gjennom sin respekt/oppførsel og at dette speiler tilbake på ham.

For Dina vekkes også hennes erfaringer fra turer til Auschwitz når hun skal utdype hvilke forventninger hun har til elevenes oppførsel. Hun forteller at hun ville fokusert på respektfull oppførsel dersom hun ikke hadde vært der med voksne mennesker (hennes ord for 3.vgs). På oppfølgingsspørsmål om hva hun ville fokusert på da svarer hun

“Da tenker jeg litt det samme som Hvite busser turer dette at du vet aldri hvem som er tilstede i en konsentrasjonsleir. Så en går ikke der og ler. Jeg tror jeg måtte gått mer inn på den der oppførsel biten for at de skulle forstå at for enkelte mennesker er dette det verste som har skjedd liksom. En har jo hørt at folk har begynt å flire og le når en er i Auschwitz og det tar seg dårlig ut når andre folk går der hvor det betyr noe for de.”.

Fokuset på respektfull oppførsel kan være et tegn på at det blir lettere for lærerne å håndtere situasjonen dersom elevene oppfører seg riktig.

4.5.3. Overraskelsesmomentet,

Lærerne uttrykker stor tillit og takknemlighet til pedagogene på 22. juli-senteret. I samtalen med Dina understreker hun at hun tenker de kan det så bra hun forteller videre at hun har klare tanker om at det er viktig å ikke forberede elevene for mye og utdyper:

“ jeg har vært på flere hvite busser turer med 10. klasse og der har det også vært at man har skjønt etter hvert at det er en balanse i forhold til hvor godt de skal være forberedt i forhold til hva de faktisk får ut av turen. For noen ganger er det sånn at de følte at de hadde opplevd alt på forhånd. Assa sånn derre lærerne hadde forberedt dem så mye og var så redd for hvordan de skulle reagere at de følte at nei det var ikke så farlig. Mens andre da som kanskje har vært balansert litt annerledes da (...) ja hvor mye skal man ta og snakke om det så mye at det nesten ikke er nødvendig å ta det besøket. (...) At elevene skal gå rundt og oppleve og ikke gjennom oss da.”

Hennes erfaringer med formidling av vanskelig historie er primært fra turer til Auschwitz og det er de hun da trekker frem når hun ønsker å utdype sine refleksjoner. Hun uttrykker ikke i intervjuet at hun selv har noen vanskelige emosjoner hun kommer oppi i møtet med besøket eller undervisningen og hun belyser også hvordan enkelte læreres fokus på bekymring rundt elevenes reaksjoner kan være førende i deres forberedelser slik at elevene kan oppleve en for stor vektlegging på dette.

Christoffer er i planleggingen av sin andre tur til senteret opptatt av å ikke gi elevene for mye informasjon men å la de oppleve å bli en del av det som skjedde. Han beskriver sitt første møte med senteret slik

“22.juli ble mye mer ekte så det gikk fra noe jeg underviste i klasserommet og som jeg har sett på veldig fra siden til å bli mye mer en del av faktisk det som skjedde da”.

Denne erfaringen ønsker han å gi videre til sine elever. Han ønsker at de også skal kunne føle på den samme tilknytningen til hendelsen og bli en del av det som skjedde. Ikke ulikt hvordan tanken om de nye vitnene er i tradisjonen til Hvite busser.

4.5.4. Reaksjoner

Lærernes tydeligste reaksjon i møte med besøket og undervisningen er at dette er utfordrende/vanskelig for dem. De har mange motsetningsfylte ønsker både for seg selv og elevene. Og de opplever det som vanskelig å finne svarene på balansegangen de søker.

Dina og Christoffer skriver seg ut av fortellingen om 22.juli ved at de fokuserer på at de ikke var i Oslo under terrorangrepet og at de ikke personlig kjente noen berørte. Christoffer kommer også i intervjuet med eksempler fra besøk til Auschwitz når han snakker om det han opplever som en balansegang mellom å bli berørt av det som møter han på senteret og å være profesjonell. For ham er det å være profesjonell det samme som å ikke vise for mye følelser han forteller

“selv er jeg litt sånn forsiktig rundt mine følelser om ting da. Det handler jo om at selvfølgelig er jeg jo et ekte mennesket som står der og det er viktig for meg at de veit men så må jeg jo ha på meg den profesjonaliteten også da så jeg tenker da at det er en slags blanding da. Og jeg tenker at det er enklere å snakke om andre sine følelser og at det er andre som opplever dette som sterkt og det er andre som ja jeg tror at hvis jeg hadde opplevd 22.juli eller hvis noen i familien min eller noen jeg kjente var på Utøya eller i regjeringskvartalet så veit ikke jeg om jeg hadde greid å undervise i det. Fordi jeg er ikke en person som liker å stå sånn og dele. Jeg kan godt dele det hvis vi snakker sammen på en klassesur med Hvite busser eller noe sånt men ikke i undervisning. Ikke i en profesjonell setting så hadde ikke jeg klart det”.

“fordi 22 juli var litt sånn fjernt fra meg ikke sant for jeg var hjemme hos foreldrene mine den ferien der. Hadde jo venner i Oslo men likevel var det fjernt for meg og den første gangen jeg var på senteret var egentlig første gangen det kom sånn nært innpå meg så jeg husker at jeg ble litt sånn kvalm. Fordi den første gangen så var bilen der og det gjorde ting så ekte for meg da. Både bilen og hullet i veggen som de hadde fortsatt gjorde at det ble så ekte for meg, noe som egentlig hadde vært så fjernt ikke sant. Fordi for meg så har 22.juli som sagt egentlig alltid vært veldig fjernt også plutselig ble det nært da så det var det og litt de bildene på veggen også men det var nesten mer andre gangen jeg opplevde de bildene av ofrene. Fordi de gav jo ansikt til de som ble drept og du innser egentlig at de er ekte mennesker. Så for meg var det

egentlig at 22.juli ble mye mer ekte så det gikk fra noe jeg underviste i klasserommet og som jeg har sett på veldig fra siden til å bli mye mer en del av faktisk det som skjedde da”.

Christoffer får en emosjonell og fysisk reaksjon på møtet med utstillingen. For ham oppleves det å vise følelser når han er i en undervisningssetting så overveldende og ukomfortabelt at han opplever å ikke klare og være tilstede som lærer. Han blir for overrasket over sin egen reaksjon og innsikt i møtet med senteret ikke bare første men også ved sitt andre besøk.

4.5.5. Håndtering

Lærerne håndterer møte med vanskelig undervisning ved å søke støtte seg til andres formidling, gjennom ressursene til 22.julisenteret og formidlingen av historien gjennom filmmediet. Når de blir aktivert emosjonelt trekker de erfaringer fra andre møter med vanskelig historie og i dette materialet trekker de frem erfaringer fra undervisning om andre verdenskrig. Rammeverket dukker opp når det er noe de selv strever med i møte med undervisning. Slik som å takle egne reaksjoner eller finne en profesjonell måte å forholde seg til de og elevenes reaksjoner. De har også en ønske om at elevene og de selv skal finne en inngang til sin del av historien. Selv om både Bjarne og Anna har deltatt på turer med Hvite busser trekker de ikke fram disse erfaringene i intervjuene slik Dina og Christoffer gjør.

4.6. Oppsummering av intervju analyse

I dette kapitlet har jeg presentert mine funn fra intervjuene med lærerne. Jeg har gitt sitatene mye plass da jeg opplever at det er mye som kommer frem i det de sier og har ønsket å la de få mest mulig taletid slik at mine tolkninger blir mest mulig transparente.

De mest sentrale funnene i kapitlet er hvordan lærere forholder seg til formidling av vanskelig historie i forhold til hva som vekkes i de og hvordan de orienterer seg når dette oppstår. Deres eget utgangspunkt og tilknytning til 22. juli preger hvordan de tilnærmer seg materialet og preger deres forventninger til undervisningen. Reaksjonene på senteret er preget av hvordan de har forberedt seg og hvordan de opplever å manøvrere lærerrollen i forhold til ulike rammevilkår slik som tid til forberedelse, privat historie og kollegastøtte. Opplevelsen av egen håndtering er en kombinasjon av de overnevnte funnene hvor det blir synlig hvilke

forventninger de har til seg selv og hvordan de forholder seg til ulike spenningsforhold i forhold til hva de normativt ønsker og det som deskriptivt skjer

Spenningsforholdene de uttrykker er ønske om å forberede seg og opplevelsen av for liten tid. Ønsket om å være autentisk og menneskelig og ikke dele for mye. Ønske om å la det være elevenes opplevelse og tanken om sjelsettende opplevelser og minner og tanken om langsiktig læring. De uttrykker et ønske om personlig frihet til å legge opp undervisning og savner samtidig en kollegial støtte og faglig samtale. De er takknemlige for undervisningen på 22.juli-senteret og beskriver å lene seg tilbake og ta inn utstillingen, samtidig opplever de da tre ut av lærerrollen å være tilstede som en elev. Christoffer og Dina kommer med assosiasjoner til erfaringer med ekskursjoner med Hvite busser. Jeg ønsker å se om teorien fra relasjonspsykologi og vanskelig historie kan kaste lys over disse funnene og gi nye innganger til refleksjon rundt lærernes opplevelser og håndtering av undervisningen.

5. Drøfting

Jeg ønsker i dette kapittelet å se på hvordan teorien kan hjelpe meg å forstå hvordan de intervjuede lærerne forholder seg til egne minner og opplevelser fra 22. juli i møtet med undervisning og ekskursjon til 22. juli-senteret. Intervjuene og analysen er strukturert rundt forskningsspørsmålene:

Hva er lærernes forventning til undervisning og skolebesøket

Hvilke forberedelser har læreren gjort i forkant av forberedelse til og ekskursjon?

Hva skjer med læreren og hvordan håndteres det?

Hvordan ønsker læreren å fremstå og hvordan vurderer læreren egen reaksjon.?

Hva gjør de og hva synes de at de burde gjøre?

Hvilke tanker gjør de seg i etterkant?

Jeg vil i all hovedsak la hovedfunnene strukturere drøftingen og slik danne delkapitlene 5.1 *Forventninger, 22. juli som vanskelig historie, 5.2. Erfaringer under besøket, overraskelse over egne emosjonelle reaksjoner, om levd minne som historieundervisning og lærerrollen. Siste delkapittel 5.3. Forberedelse og strategi* omhandler kollegasamarbeid og lærer elev relasjon. Avslutningsvis vil jeg ta for meg analogien to av lærerne trekker fra erfaring fra

turer med Hvite busser og besøket til 22. julisenteret som et konkret eksempel på en måte å strukturere det nye ukjente som utfordrer ved hjelp av noe som har en tydeligere ramme.

5.1. Forventninger

Informantene forteller i ulik grad at 22. juli er en vanskelig historie å undervise i. De uttrykker det ved å fortelle om usikkerhet knyttet til hvordan elevene vil reagere, til hvordan de selv skal tematisere historien og på hvilken måte de kan skape faglig engasjement hos elevene. De benevner også utfordringen ved å selv oppleve og komme opp i følelser og bevege seg “ut og inn av lærerrollen”.

22. juli som vanskelig historie

Zembylas (2017) forskning finner at lærere føler seg ansvarlige for det ubehaget de utsetter elevene for gjennom undervisningen, samtidig som de selv ikke kan unngå å bli påvirket av traumet de underviser om. Denne ansvarsfølelsen kommer tydelig frem hos informantene når de forteller om usikkerhet på hvor tøft undervisningen og møtet med senteret vil bli for elevene. Men også i forventningen til hvilke minner elevene kan ha fra hendelsen og hvordan det vil bli for dem å bli minnet på disse.

Slik mine informanter forteller er det kun de siste årene skolene de jobber på har tematisert 22. juli gjennom skolebesøk og siste året gjennom egne temaer. Årsakene de oppgir til hvorfor dette ikke har vært gjort tidligere sammenfaller med Anker og Von der Lippes forskning (2014, 2016, 2018). De forteller at de de første årene var tilbakeholdne for ikke å retraumatisere og ønsket å skåne elevene. Så gikk tiden og de kom plutselig på at de ikke hadde tematisert 22. juli. Usikkerheten rundt hvordan 22. juli kan tematiseres i skolen har kommet tydelig frem både i forbindelse med ønsket om å få det inn som en del av læreplanen i ulike fag, opplevelsen av manglende kompetanse og i læreres deling av erfaringer (ibid, Europarådet 2016:22³, Sæther 2020).

³ I rapporten kommer det også fram et det ikke foreligger noe systematisk gjennomgang av hva som kan være nøkkelkompetanse for å kunne undervise i kontroversielle temaer.

Når det ikke foreligger noen konkrete anbefalinger til hvilken kompetanse som trengst for å formidle vanskelige historier er det heller ikke så lett å utarbeide den eller opparbeide seg den. Undervisning i temaer som inngår som vanskelige historier er viktig fordi de omfatter opplæring i demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (Europarådet 2016). 22. juli er et viktig tema med mye potensialet til tverrfaglig arbeid og oppøving av elevenes evne til å se nære historiske hendelser i samtid og trekke større historiske linjer, men også et tema som er en del av et nært minne. Informantene opplever at 22. juli er et viktig tema som åpner opp for både grunnleggende verdier og lærer mandatet. De gir uttrykk for at de ser mange mulige innganger samtidig som de opplever denne manglende kompetanse på tematiseringen i kombinasjonen av at det er nært i tid, og for dem og elevene et vanskelig minne og historie. En historie vi voksne har fremme i pannebrasken som Bjarne uttrykte det. Det kommer frem tydelige ambisjoner men en usikkerhet i hvordan de skal gå frem.

Zembylas (2017:660) mener at det vanskelige ikke kommer fra innholdet i selve historien, men fra erfaringen vi har med hvilken emosjonell respons innholdet gir oss. Særlig er dette gjeldende når det er snakk om hendelser som er koblet til våre egne minner eller et nasjonalt traume. I møte med vanskelige temaer vi har en erfaring eller minner fra, kan en bevisst refleksjon rundt egne erfaringer, holdninger og opplevelser hindre oss fra å distansere oss i situasjonen eller de andre menneskene rundt oss. Ubearbeidede opplevelser vil kunne gi oss et behov for å ha avstand til våre egne følelser og skaper derfor avstand til de andre (Røkenes og Hanssen 2009:15). Dette vil både kunne være til hinder i relasjonen, men også i forhold til den jobbe vi ønsker å gjøre. Enten ved at vi trekker oss fra å gjennomføre en undervisningsøkt fordi vi opplever manglende kompetanse og trygghet eller vi ubevisst trekker oss når vi er usikre på elevenes reaksjoner og vegrer seg for utsette elevene for ubehaget ved innholdet i undervisningen (Zembylas 2014). Maia Sheppard (2010) oppdaget i sin doktoravhandling om vanskelig historie i klasserommet at det ikke alene er en historisk hendelse som avgjør om en hendelse blir forstått som vanskelig historie men den sosialiseringprosessen som foregår mellom den som lærer bort og de som lærer. De tre overlappende faktorene hun fant var at innholdet ble oppfattet som vanskelig når det sentrerte rundt traumatiske begivenheter, at det i undervisningen ble vektlagt en følelse av identifikasjon mellom de som lærere historien og de som representerer den og en moralsk respons på disse begivenhetene. Zembylas (2014) understreker også hvordan undervisningsprosessen kan bli en sosialiseringprosess inn i

lærerens blikk på den historiske hendelsen dersom læreren selv ikke først setter seg ned og kartlegger forventninger til undervisningen og sitt eget ståsted. Dersom lærere blir for opptatt av ubehaget og usikkerheten rundt hvilken respons innholdet kan gi vil de trekke seg fra å tematisere innholdet til tross for det verdifulle bidraget det kan gi til fag og historieforståelse. De vil også stå i fare for legge for stor vekt på det affektive men også å overføre egne holdninger til elever (Zembylas 2017:663)

5.2. Erfaringer under besøket

Jeg vil her trekke frem hvordan lærerens levde minnet fra 2011 preger deres forståelse av elevenes erindringer. Hvordan mangel på forberedelse førte til overraskende emosjonelle reaksjoner på undervisningen og hvordan de manøvrerer lærerrollen i forhold til det de kommer opp i. Det levende minnet lærerne og de ansatte har om hendelsen 22. juli gjør utgangspunktet helt annerledes enn for dagens ungdom som ikke har egne minner og må lære seg historien. Anne Talsnes⁴ (pedagog ved 22. juli-senteret) beskriver at pedagogene på senteret opplever at lærere reagerer ulikt på besøket og at enkelte lærere kan reagere emosjonelt på undervisningsopplegget og vitne beretninger og tidvis bli mer engasjert enn elevene. Enkelte kan ta så mye plass at pedagogene opplever et behov for å aktivisere disse lærerne. Jeg vil her undersøke om noen av opplevelsene lærerne jeg intervjuet stemmer overens med 22. juli pedagogenes erfaringer og om de teoretiske perspektivene kan belyse hva som skjer, hvorfor det kan skje og om det finnes verktøy lærerne kan benytte seg av når det skjer.

5.2.1. overraskelse over egen emosjonell reaksjon

De fire informantene har svært ulike opplevelser av skolebesøket og av sin egen reaksjon på besøket. For enkelte av lærerne ble besøket noe helt annet enn de hadde sett for seg. Fokuset i forkant av besøket har for lærerne vært på forberede elevene faglig, emosjonelt og praktisk. En bevisst refleksjon rundt hvilke reaksjoner 22. juli-undervisning vil ha for dem selv oppgir informantene at de ikke har hatt. Dette er funn Zembylas (2014, 2017) også fant i sin forskning på læreres undervisning om den Kypriotiske konflikten. For Bjarne og Christoffer

⁴ Intervjuet Talsnes i forbindelse med oppgaven. Sitert med samtykke.

er det å fortelle om egne emosjonelle reaksjoner noe som vekker følelser i de også under intervjuet ved at de tok pauser og ble synlig berørt når de fortalte. Å undervise i vanskelige historie kobler lærerne på emosjonene sine, enten det gjør at læreren føler behovet for å skru følelsene av, at de tar overhånd, eller det gjør at læreren opplever å gå litt inn og ut av egne reaksjoner og elevenes perspektiver. Å kunne opparbeide seg en *være i kompetanse* vil gjøre at læreren kan samtidig forholde seg til den situasjonen og de personene hun møter og egne reaksjoner og opplevelser uten å handle på det (Røkenes og Hanssen 2009:75). Det vil også innebære å ha et reflektert forhold til egen forforståelse personlighet og sin egen sosiale og kulturelle bakgrunn (Ibid, Tjora 2017:25). Det å kunne forberede seg, og bli kjent med egne reaksjoner er viktig slik at man ikke blir overveldet. Dette handler om å regulere seg tilbake til nåtid og ikke bli overveldet av følelsene fra fortiden (RVTS 2021b).

Informantene ønsker å vekke engasjement hos elevene for fag og tema. De har klare tanker om hvordan de kan gjøre dette gjennom å fortelle om egne og andres minner. De forankrer det personlige engasjementet og delingen i både det faglige og det tematiske, men konsekvensen det har for dem personlig og hvordan det spiller inn på hvordan de har underveis har de ikke reflektert over. Zembylas (2017:664) tenker at lærere bør være i konstant dialog rundt egne opplevelser, følelser og perspektiver rundt hendelsen det undervises i. Hans forskning på lærere viser at lærere kan bli for emosjonelt engasjert og mister da sjansen til å anerkjenne elevenes perspektiver på tematikken. Å kunne opparbeidet seg en evne til å observere hvilke reaksjoner som kommer opp og i forkant og kunne ha reflektert over hva som kan oppstå kan hjelpe lærerne fra å bli overveldet og hjelpe de til å gjennomføre undervisningen slik de ønsker. For mine informanter ble overraskelsen; for Anna å skur av følelseslivet slik at hun ikke klarte å være tilstede slik hun ønsker som helhetlig lærer og medmenneske, for Bjarne ble det å dele fra egne minner og se video av de han kjente mer følsomt enn han var komfortabel med. Christoffers første besøk gav ham en ny forståelse av 22. juli, men innebar at han ikke selv opplevde å innfri kravene til tilstedeværelse som lærer under besøket.. Disse beskrivelse av innsikt, forståelse, ubehag og og manglende kontroll kunne kanskje blitt mindre overveldende for lærerne dersom de hadde forberedt seg på sine egne minner og hvordan de som mennesker vil reagere på undervisningen, minnene og utstillingen.

For å kunne opptre profesjonell i møte med vanskelige/utfordrende situasjoner kreves det en robusthet. En av måten en kan opparbeidet seg en slik robusthet er gjennom forberedelse både alene og i kollegiet (RVTS 2021 B). Ofte kommer innsikten i hvilke forebyggende arbeid en kunne gjort i forkant etter en opplevelse av å ikke ha klart å gjennomføre en arbeidsoppgave slike en så for seg på forhånd (Røkenes og Hanssen 2009:, RVTS 2021 A). Christoffer reflekterer i intervjuet over at det han tror kunne gjort ham robust/forberedt til å stå i lærerrollen, på den måten han ønsker og tenker at rollen krever av ham, er å ha besøkt senteret selv før han dro dit med elevene. En slik innsikt og lærdom er nyttig dersom han klarer å overføre den til andre situasjoner der han vil møte temaer som utfordrer. Bjarne reflekterer også i etterkant over at hans behov for en egenforberedelse i forkant av undervisningen kunne hjulpet ham bedre til å regulere de følelsene han kom oppi.

Lærernes møte med vanskelig historie er en konstant dialog mellom deres opplevelser, følelser og perspektiver (Zembylas 2017:). Dersom de skal kunne se det utviklende potensialet må de også tørre å anerkjenne hva som kunne vært gjort annerledes. De fleste lærere må erfare en opplevelse der de selv ikke klarte å møte elevene slik de mener at de burde før de kan være i stand til å klare å se sine egen begrensninger og utfordringer og på hvilke områder de selv ønsker å utvikle seg (Røkenes og Hanssen 2009:).

5.2.2. Fra levd minnet til nyere historie

Informantene mine hadde en forventning om at dette var en kjent historie for elevene og to av dem ble overrasket over elevenes manglende minnet om hendelsen. Christoffer og Bjarne uttrykker at de burde reflektert over hvor unge elevene var. De hadde en forventning om en felles referanseramme og måtte i stedet lære de historien de trodde elevene kjente til. Det ble en dobbel overraskelse ved både at elevene ikke kjente historien og ved at de ikke hadde tenkt på at elevene var for unge til å ha klare minner fra hendelsen. Anne og Christoffer trekker frem elevenes tilknytning til Oslo og fremhever deres tilknytning til minnefellesskapet. Christoffer karakteriserer deres perspektiv som barneperspektiv og sier at perspektivet allikevel er der. En husker det som den dagen hun ikke fikk sett barne tv og andre husker det som et smell i veggen. Ved å åpne opp for deres tanker og minner og være nysgjerrig på de formulerer han: *“det er jo bra at de ikke har traumer rundt det da men at det er også rart å*

tenke på at vi kan oppleve at en bombe sprenger også blir det bare en historie vi husker at det rista i veggen". For lærerne henger minnene og emosjonene tett sammen. Det later til at det er en utfordring for dem å se hvordan det kan påvirke deres forventninger til elevene men også til dem selv. Zembylas (2014:70) peker på at vi bør se på hvordan minnepdagogikken åpner og eller lukker for læringen i klasserommene. Hvordan politisk diskurs og kollektivt minne er linket til den emosjonelle oppførsel i klasserommene. Hans forskning (2017:663) viser også at en medvirkende faktor til at lærer vegrer seg for å gå inn i vanskelige historier er usikkerheten rundt hvilke reaksjoner det vil forårsake hos elevene. Hvilke forventninger og følelser lærerne antar at elevene skal komme opp i møte med undervisningen er sammensatt både av hva de selv ser for seg å komme opp i, hva de husker og kan om hendelsen. Hvilken historie om 22. juli lærerne forteller, hvordan de forklarer terroristen, hva som ble angrepet og hvem de selv tenker at kan fortelle historien om 22. juli som sin historie vil prege deres inngang til historie undervisningen men også for hvilke perspektiver de åpner opp for at elevene kan bidra med. Å invitere elevene til refleksjon rundt disse spørsmålene og dele ulike perspektiver vil være nyttig som inngang til å gi hverandre en annen forståelse for hendelsen og på bearbeidingen av nyere historie generelt (Zembylas 2017). Det krever at de først selv går inn og kartlegger sin egen forforståelse og tilknytning og ser på hvordan dette kan komme til å prege undervisningen. Gjennom en innsikt i sitt eget utgangspunkt vil lærere lettere kunne åpne opp for andres perspektiver og innganger til tematikken og historien. Det vil også kunne hjelpe dem til å observere hva som rører seg i dem uten at de agerer på det. Claudia Lenz (2018) illustrerer ved gjennomgang av de fire ulike 22. juli-fortellingene beredskap-, mangfold-, kjærlighet- og demokrati-fortellingen, hvordan en fortelling fungerer som tolkningsramme for forståelsen av nasjonalt fellesskap og tilhørighet. Hun illustrere hvordan ulikt fortidsfokus retter ulikt fokus på samtid og fremtid samtidig som de skaper en meningsfull sammenheng mellom tempus. 22. juli er en hendelse som fortsatt er så nært i tid at fortelling ikke er ferdig fortalt og som Lenz (ibid) illustrerer og 22. juli-senterets utstilling *Samtalen om 22. juli* (som informantene var på) sier, vil historien fortelles og forstås ulik ut ifra hvilket perspektiv en velger å ta/ eller ubevisst tar utgangspunkt i. Hvordan lærere selv forstår den vanskelige historien kan prege undervisningen dersom de selv ikke er bevisst på hvilke begrensninger det skaper for elevenes helhetlige historiske bildet (Zembylas 2014, 2017).

5.2.3 Lærerrollen i møte med 22. juli undervisning og senteret

I møtet med skolebesøket uttrykker lærerne takknemlighet over at noen underviser der de selv tidvis uttrykker usikkerhet. Usikkerheten informantene gir uttrykk for kommer best frem i hvordan de beskriver å lene seg på skoleressurser og det pedagogiske opplegget til 22. juli-senteret. De forteller alle fire hvor takknemlige de var for forberedelsene de fikk tilsendt og hvordan de lente seg tilbake og opplevde til tider å være tilstede på senteret som en elev.

Usikkerheten informantene mine forteller om til egen fagkunnskap og pedagogiske ferdigheter og til å formidle historien om 22. juli spesielt og hvordan undervise i vanskelig historie generelt er kjent (Anker, Von der Lippe 2016:270). Når informantene forteller om opplevelsen av å kun være tilstede i det som oppstår i dem i møtet med undervisningen beskriver de det som å være tilstede som en elev. Deres opplevelse av lærerrollen blir da beskrevet som noe aktivt og kunnskapsskapende. I møte med ekskursjoner kan lærere møte på utfordringen informantene beskriver mellom å tørre å gi elevene medansvar til egen læring uten at de abdiserer som lærer (Lindhardt m.fl. 2018). Europarådet oppfordrer lærere til å unngå rollen som kunnskapsrik ekspert i møte med vanskelig historie⁵. I stedet foreslår de at lærere bruker utforskende eller problembasert læring. Der læreren i større grad tilrettelegger og oppmuntrer elevene til å undersøke og diskutere og støtter opp under samspillet når de samhandler og bidrar med relevant materiell, ideer og argumenter ved behov. Det utforskende læringsfellesskapet slik Zembylas (2014, 2017) oppfordrer til når han beskriver det pedagogiske potensialet rundt å dele perspektiver og gå inn i et undrende fellesskap. Ved å utvide lærerens perspektiv til å inkludere fleres sider av hendelsene og anerkjenne disse på lik linje med sine egne. Dette gjelder både mellom lærere og elever som kan ha ulike perspektiver og erfaringer rundt eksempelvis 22. juli. Men også mellom kolleger, og i videre betydning i forhold til hvilken fortelling om 22. juli som den enkelte opplever som dominerende (Lenz 2018) og dermed virker inn på tolkningen forståelsen av hendelsen i fortid, samtid og videre fremover. Disse perspektivene vil kunne åpne for at lærerrollen ikke trenger å være kilden til kunnskap og at det å lene seg litt tilbake ikke betyr at en går ut av

⁵ Europarådets læringsressurs til "Å undervise i kontroversielle tema". Jeg velger her å bruke ordet vanskelig historie både fordi jeg tenker ordlyden vanskelig historie også favner kontroversielle temaer men også for å bruke begrepet vanskelig historie konsekvent i oppgaven.

rollen som helhet men trer litt tilbake og lar andre slippe frem. For å kunne klare og ikke bli overveldet over egen reaksjon er det en fordel å være nysgjerrig på hva en selv opplever at fungerer slik Bjarne f.eks gjør når han opplever at forberedelsen til skolebesøket var avgjørende for elevenes opplevelse. Og hans refleksjon over at det for hans egen del kunne vært nyttig å gjennomgå en refleksjon selv også.

Hvordan læreren opplever å etterkomme egne oppfatninger om rolleutøvelse er satt sammen av hvilke krav de selv ønsker å etterstrebe og hvilket spillerom de opplever å ha. Som nevnt er dette en rolle Anna, Bjarne og Christoffer opplever at de går litt inn og ut av, men de uttrykker i ulik grad at dette er noe de er komfortable med at skjer. De opplever å ikke være til stede som lærere når de lar seg berøre av det de møter på senteret. Det de føler kommer i veien for den måten de ønsker å utøve lærerrollen på. Informantene har ulike tanker, erfaringer, grenser og ønsker om både å vise følelser og dele av personlig erfaring som lærer. I dette tilfellet er det snakk om sorg, gråt og lignende. Opplevelsen handler om hvordan de opplever å håndtere egne reaksjoner profesjonelt, hvordan de opplever å ivareta elevene i forhold til deres behov og hvordan de opplever å håndtere egne reaksjoner og samtidig ivareta elever. Anna, Bjarne og Christoffer sier at de opplever at elevene synes det er fint å se og viktig å vise at de er ekte mennesker som lar seg berøre. De har også ulike grenser for hva de opplever at de er komfortable med og jeg vil anta at de også har sine årsaker til hvorfor de setter grensene sine der de gjør. Privatlivet vårt vil påvirke arbeidshverdagen og vice versa (2021b). Slik Anna opplevde når hun måtte skru helt av ved sitt andre besøk til 22. juli-senteret. Andre faktorer som påvirker rolleutøvelsen er opplevelsen av mangel på tid til forberedelse slik Bjarne og Christoffer beskriver. Dina og Christoffer beskriver en avstand til hendelsen forklart med at de ikke var i Oslo i dagene rundt 22.juli 2011 og ikke kjente noen direkte berørte.

5.3. Forberedelse og strategier

5.3.1. Kollegasamarbeid

Von der Lippe sier mange lærere føler seg ensomme i beslutninger om hvordan kontroversielle temaer kan tas inn i klasserommet. Hun peker på at gode kollegafellesskap og gode relasjoner til elevene gir mer trygghet (Jelstad 2020). Mine informanter bekrefter det

Anker og Von der Lippe fant i sin forskning fra 2015 At skolene ikke tilrettelegger for samtale mellom lærere om hvordan den enkelte kan forberede seg til undervisning om 22.juli.

I materialet forteller lærere om en takknemlighet for den personlig frihet til å legge opp undervisning slik de selv ønsker med også savnet etter en kollegial støtte og fagligsamtale. Lærerne møter utfordringene med 22. juli relatert undervisning ganske individualisert og ensomt og det kan henge sammen med kontroll fokuset de gir uttrykk for når de snakker om hvordan de manøvrer seg inn og ut av lærerrollen. Informantene forteller at ingen av dem hadde noen refleksjoner rundt hva som ville bli utfordrende for dem som lærere i møte med temaet 22. juli eller besøket til senteret med kolleger. De av informantene som planla besøket med kollegaer diskuterte tematiseringen og fordelte ansvaret. Det er et samlet funn i materialet mitt at lærerne mangler en faglig og kollegial samtale rundt hva som utgjør det utfordrende med å tematisere 22. juli i undervisning. For å oppnå en kollegastøtte trenger kollegiet å vite hvordan de skal støtte hverandre og hva den enkelte kollegaen trenger fra de andre. De trenger å ha en samtale om sine styrker og sårbarheter. En samtale omkring hva de tror de vil møte, hva som vil bli utfordrende og hvordan de kan støtte hverandre hvis noe skulle oppstå kunne gitt de en større trygghet i situasjonen. Ikke minst ville det gitt de et ekstra blikk på hverandre og en opplevelse av fellesskap (RVTS 2021a). Lærerne jeg intervjuet beskriver praktisk samarbeid med kollegaer men mangler rutiner for hvordan de kan ivareta seg selv og hverandre. Spenningsforholdene de gir uttrykk for i intervjuene kunne blitt tydeligere for dem dersom de hadde løftet dem frem i fellesskap. Det ville kunne virke forebyggende i seg selv å sette ord på de rammevilkårene de opplever at hindrer deres utfoldelse av lærerrollen. En debrifing i etterkant av slike undervisningsøkter der det er satt av tid til å snakke ikke bare om hvordan det faglige ble gjennomført men hvordan lærerne selv hadde det underveis vil skape et kollegafellesskap og en robusthet hos den enkelte lærer (RVTS 2021a, Zembylas 2014)

5.3.2. Emosjoner

Undervisning som omhandler 22. juli vil være vanskelig fordi det bringer frem emosjoner, og uansett hvordan man tematiserer 22. juli så vil det ha i seg potensialet til å være en vond historie og vonde historier kan være emosjonelt og vondt å høre på og fortelle. Noen ganger i livet vil lærere kunne oppleve som Anne at de ikke helt klarer å ta ting inn, eller må ta seg en

pause. Det er helt greit å være et helt menneske er godt nok (Røkenes og Hanssen 2009:80) Det er godt for henne dersom hun er klar over hva som skjer og kan i forkant og underveis kommunisere med kollegaer om sin sårbarhet slik at hun er trygg på at elevene vil bli ivaretatt og hun ikke trenger å føle på at hun ikke ivaretar lærerrollen slik hun ideelt sett ønsker. *Er vi selv sårbare i utgangspunktet (på grunn av livssituasjon, arbeidsbelastning eller helseutfordringer), vil vi ha mindre å gå på av energi og psykisk styrke. For å være en god hjelper må du selv være i stand til å hjelpe, og å kunne innta en profesjonell rolle* (RVTS Psykososialt beredskap 2021). Zembylas (2017) argumenterer for at noe av læreres utfordringer med vanskelige historier er den enkeltes konstante dialog mellom opplevelser, følelser og perspektiver rundt hendelsen. Det pedagogiske potensialet ligger i den enkeltes individuelle prosess. Man vil kunne være mer robust dersom man snakker om usikkerhet knyttet til hvordan en vanskelig historie kan tematiseres, egen helse, minner, rolleforståelse og andre sider ved arbeidshverdagen og privatlivet. Lærerne vil kunne dra nytte av hverandres ulike perspektiver men også kunne skape en opplevelse av å være et kollegafellesskap som støtter hverandre.

5.3.3 Betydning av relasjonsbygging

Det jeg har funnet som gjennomgående i mine intervjuer er at det er ingen lærere som har tenkt på at det å gå inn og avstemme seg i forhold til tematikken, minner og følelser rundt 22.juli er vesentlig. De forteller at dette heller ikke har vært et tema blant kollegaer. En slik samtale i møtet med lignende problemstillinger er det heller ikke en tradisjon for på de skolene mine informanter arbeider ved. Jeg synes det er interessant at lærere ikke tenker over dette som et aspekt ved relasjonskompetanse. Jeg ser også i undersøkelsen til høgskolen i østfold (Alfdal 2015) at de synes det er interessant at det i barnehagene er en større felles forståelse av det profesjonsetiske språket. Utdanningsinstitusjoner og profesjoner legger opp til ulik forståelse av begrepet relasjonskompetanse og hva det skal romme i praksis, det vil også være ulikt hvordan det jobbes aktivt med den enkelte profesjonsutøver som verktøy inn i relasjonskompetansen.. Boka til Røkenes og Hanssen (2009) bygger på en lesning hvor studenter skal gå aktivt inn og være nysgjerrig på hvordan ulike konkrete situasjoner påvirker de og hvordan det er med på prege relasjonen til de menneskene de arbeider med. Egenperspektivet er en fagpersonens personlige bidrag i samhandling med andre. For å kunne

møte andre mennesker på en åpen og fleksibel måte er det viktig at du er bevisst din egen for-forståelse at du har en kritisk forutsetningsbevissthet. Det gjør det mulig for deg å forholde deg til at du er slik du er (Røkenes og Hanssen 2009:36).

I den psykososiale beredskaps manualen til RVTS inngår denne nysgjerrigheten som et ledd i forberedelsesfasen. Her også nevnt som en viktig måte å bygge relasjon til både kollegaer og elever på men også for å kunne se for seg egne reaksjoner og ved det kunne stå bedre rustet til å takle ulike situasjoner. Kanskje har det blitt slik at kunnskapskompetansen skygger for relasjonskompetansen i læreryrket. Lund (2017) peker på at læreres fagkompetanse utfyller lærerens relasjonskompetanse men at det kan se ut til at relasjonskompetansen har blitt mindre lagt vekt på. Slik en av mine informanter sier “de fleste lærere er såpass reflekterte at de reflekterer automatisk”. Jeg tenker at dette utsagnet kan være et eksempel på en holdning til egenrefleksjon som en iboende naturlig del av det å være lærer. Lund (ibid) trekker også frem at det å få en A på pedagogikk eksamen ikke vil si det samme som at en student er egnet til å være lærer. Holdninger til seg selv, elever, foreldre, kollegaer, samfunnstemaer etc er en prosess. Lund trekker dette inn under relasjonskompetanse.

Relasjonskompetanse blir fremhevet i den generelle delen av læreplanen. I stortingsmelding nr. 11 fra 2008-2009 understrekes det behovet for å styrke læreres relasjonelle kompetanse i lærerutdanningene. I 2016 kom lærerløftet og i stortingsmelding 28 fra 2016 kan det se ut til at kompetansehevingen av relasjonskompetanse har blitt prioritert ned til fordel for økt fagkompetanse. Imsen (2017:456) skriver om at ved siden av motivasjon og autonomi er elevens utbytte av læring avhengig av relasjon med læreren. For å kunne ha muligheten til å bygge opp evnen til et slik relasjon er det vesentlig at læreren også har arbeidet med seg selv (Røkenes og Hanssen 2009). I elevens utbytte av læring blir lærer relasjonen til læreren fremhevet som vesentlig. Det å evne og skape en god relasjon til en elev handler ikke bare om dynamikken mellom elev og lærer men også om å avstemme egne følelser (Røkenes og Hanssen 2009).

Informantene mine fremhever det relasjonelle på ulike måter. Dina trekker som nevnt fram hvordan det å se hverandre utenfor det faget de vanligvis møtes i gjør at både hun og elevene ser nye kvaliteter og sider ved hverandre. Hun tenker dette ikke bare gjør noe med deres

relasjon men også med elevenes forståelse av fagenes speiling av samfunnet. Det relasjonelle kommer også tydelig frem når Christoffer, Bjarne og Anna forteller om vektleggingen av å fortelle sin historie fra 22. juli og åpne opp for å vise følelser for Bjarne og Anna. Christoffer ønsker å gjerne prate om følelser og andres følelser så lenge han opplever å ikke bli for privat i undervisningssettingen. For ham er en slik form for relasjonsbygging noe som faller mer naturlig utenfor ekskursjoner og klasserom.

5.4. Parallelle historier om 22.juli og erfaringer fra Holocaust undervisning

Som tidligere nevnt trekker Dina og Christoffer frem erfaringer fra turer med Hvite busser når de skal utdype opplevelsene sine. Når de fire informantene forteller om hvordan de søker å skape engasjement hos elevene for historien om 22. juli er det gjennom det relasjonelle og en identifisering med berørte gjennom ulike vitnehistorier. Lærerne søker å gå tilbake til kjente undervisningsstrategier ved å henvende seg til det de kjenner fra undervisning med annen vanskelig historie. Dette kan gi de en tilsynelatende trygghet i det de opplever som vanskelig og utfordrende. Det kan også skape gode verktøy, men kan føre til at de tar med seg elementer fra denne undervisningen som er mer problematisk.

Identifikasjon som inngang til å engasjere elevene i faglig

Når lærerne forteller om forberedelser til besøket har de klare ønsker om å plassere seg selv i forhold til hendelsen, de vektlegger å fortelle “sin historie fra 22. juli” og med det forteller hvor de var og sin tilknytning til de to terrorangrepene. I og med at deres tilknytning til hendelsen er så ulik utmerker det seg en forskjell blant de fire informantene. Anna og Bjarne som har en direkte tilknytning og relasjon til berørte forteller om dette til elevene. Christoffer og Dina forteller om sin avstand og fremhever ovenfor elevene at de ikke har en tilknytning. Disse to er også opptatt av å fortelle om kollegaer og bekjente som ble direkte berørt. De vektlegger alle fire ved dette å knytte egne og andres direkte berøring med hendelsen både som en inngang til historien slik jeg vil beskrive videre under, men også ved å forsøke og beskrive historien som noe de selv eller andre har gjennomlevd.

Kobling mellom 22. juli og undervisning om andre verdenskrig

Lærerne ønsker å utnytte det engasjerende potensialet i 22. juli for å kunne gi elevene en inngang til engasjement. De bruker vitne fortellinger, det som ligger på hjemmesiden men også sine egne, og åpner for at elevene kan komme med sin tilknytning og de bruker også vitne fortellingen fordi de ønsker å gi elevene en tilknytning til hendelsen. På samme måte som mine informanter peker også Silje Erdal universitetslektor ved ILS UIO (Hervè 2021) i en artikkel fra 08.07.2021 på at 22. juli er krevende tematikk å undervise i siden det er så nært i vår historie. Hun peker på det som også Jennifer Lagasse (NCSS 2017) ved 9/11 Memorial Museum har som erfaring. At elevene berøres mindre av å besøke åstedene/minnstedene. Erdal sier i artikkelen at *“når elevene deltar mer i undervisning blir de også mer emosjonelt investert”*. Med det mener hun å trekke frem de subjektive vitne fortellingene. Hun sier *“Når elevene får historiene fortalt av personer som var like gamle som dem under 22. juli, gjør det noe med dem”*. *“Å skape noe ekte i klasserommet”* er motivasjonen informantene min har når de velger å dele sine og andres historier i klasserommet. Erdal sammenligner dette med 2. verdenskrig, som hun peker på er fjernt for mange elever. *“Her har de personlige fortellingene også vært avgjørende. De personlige historiene om 22. juli blir dermed en viktig kilde”*. Når jeg stiller Dina og Christoffer spørsmål om hvordan de har opplevd å forberede seg og være på 22.juli-senteret henviser de til sine erfaringer med Holocaust undervisning og besøk til Auschwitz. Den umiddelbare assosiasjonen som disse to og Erdal kommer med bekrefter at dette er en vanskelig historie og de trekker paralleller til tidligere erfaringer med dette og da kommer erfaringene med undervisning om andre verdenskrig opp. Vibeke Sæther (2020) skriver i sitt forslag til undervisning om 22. juli i norskfaget : *“Det er naturlig å sammenligne samtidstekstene med tekster skrevet i forbindelse med annen verdenskrig – et beslektet nasjonalt traume”*.

22. julisenteret (Storelide 2018) har en artikkel om *“Vitner som historieforteller”* i lærernes forberedelse ressurser. Her knytter artikkelforfatteren bruken av vitner som subjektive historiefortellere til tradisjonene og opprinnelsen med bruken av ordene sannhetsvitner fra tiårene etter andre verdenskrig og til bruken av tidsvitne begrepet fra 90-tallet. Artikkelen avsluttes med fremhevingen av det subjektive og sårbare i vitne fortellingen og understreker hvor viktig det er at de historiske faktaene rundt hendelsen er kjent og gjennomgått for elevene i forkant da dette ikke er intensjonene med vitne fortellingene. Ved å vise til dette

ønsker jeg å vise at koblingen mellom de pedagogiske tradisjonene og sammenhengen mellom andre verdenskrig og 22. juli synes å være utbredt utover mitt materialet.

Vektleggingen av individfortellingen som et pedagogisk potensialet kommer også frem i en masteroppgave fra 2021 av Martine Rauken. Hun har sett på hvordan 22. juli er tematisert i lærebøker også hun trekker frem som et av funnene sine:

“kun én av fem bøker på grunnskolen og VGS tematiserer individorienterte fortellinger. “Det er skuffende at man velger å prioritere bort de individorienterte fortellingene”, sier Rauken, og utdyper “Det kan fort bli virkelighetsfernt for elevene når man fokuserer så mye på demokrati og hvordan terroreren påvirket oss som nasjon, selv om det selvsagt også er veldig viktig” (Hervè 2021⁶).

Både Ruaken, Erdal, Sæther 22. julisenteret og lærerne jeg har intervjuet vektlegger hvor viktig det er at elevene får nok innsikt i hendelsen og kunnskap om fakta om opptrinnet, terroristen, terrorangrepet, de berørte, hvilken respons nasjonen og enkeltmennesker hadde på hendelsen og hvordan det har påvirket ordskiftet i tiden etter også videre. Uten å undergrave deres fokus på også det ønsker jeg allikevel å stoppe opp ved denne parallellen til historieforståelse som vitnefortellingene er et eksempel på

Dersom lærerne ubevisst velger å ta med seg rammeverket til Holocaust undervisningen vil de også kjøpe de mer problematiske siden ved denne måten å håndtere historie på (Kverndokk 2007: Nygård 2009). Hvilke funksjoner kan dette gi i møte med undervisning om 22. juli? Hvilke åpninger gir den og vil det kunne stenge for andre perspektiver? Disse spørsmålene kan jeg ikke fullt ut svare på i denne oppgaven. Det vil både kreve en annen problemstilling og større materialet. Jeg tenker at det likevel kan være nyttig å løfte frem spørsmålene. En av tendensene i møte med vanskelig historie er at enkelte elevers perspektiver ikke blir anerkjente som legitime (Maia Sheppard 2010, Zembylas 2017, 2014). Brikkene elevene kommer med fungerer ikke i puslespillet det er lagt opp til og deres innspill står i fare for ikke å bli hørt. Elever kan også erfare at de ikke klarer å ta undervisningen inn på en emosjonell forventet måte. Nygård (2018) har i sin masteroppgave sett på narrativet som omkranser fortellingen om Holocaust i den kollektive erindringen, ved å analysere markeringer av minnedager og blant annet sett på hvordan dette gjøres ovenfor elever. Hun fant at det ligger

⁶ Sitatet er hentet fra intervju med masterstudenten. Masteroppgaven til Rauken var ikke offentlig tilgjengelig pr. 08.08.2021

emosjonelle føringer innbakt i minneritualet. Rent anekdotisk finner hun at lærerne ønsker å fremprovosere mye følelser hos elevene, med en forståelse av at bare de føler sterkt nok (blir triste nok) vil undervisningen ha en “positiv” effekt. Kverndokk (2007:181-186) analyserte i sin doktorgradsavhandling skolereiser med Hvide Busser til Polen og Tyskland. Han fant at det hos elevene lå en forventning om at turen i seg selv ville gi en opplevelse av moralsk utvikling. Underveis deltok elevene på ulike minnemarkeringer i regi av reiseleder eller tidsvitne som var med på turen. Under disse markeringene kunne elevene oppleve å føle seg mislykket dersom de ikke ble like emosjonelt beveget som medelever. Dette viser at en av sidene ved å fokusere på det emosjonelle inngangen kan føre til at elevene oppfatter seg som feil dersom det blir lagt for stor vekt på det emosjonelle. Sæther (2020) erfarte under undervisning om 22. juli at en elev uttrykte forståelse og aksept for motivene bak terrorangrepene. Sæther forteller at hun ikke taklet den situasjonen godt men at hun frøs til. I etterkant fikk hun hatt en samtale med eleven og opplevde den som god. Mattsson (2019) i artikkelen om sitt prosjekt med empatisk nysgjerrighet som virkemidler for lærere i klasserommet sett på hvordan lærere i situasjoner der det er forventet en viss emosjonell empatisk reaksjon av elevene kan anvende nysgjerrighet dersom elever kommer med motsatte reaksjoner lik den Sæther fikk erfare. At elever blir for opptatt av å få den riktige emosjonelle reaksjonen på et undervisningsopplegg eller en elev uttrykker det motsatte av hva det er ment å være allmenn konsensus om slik Mattsson og Sæther eksemplifiserer er noe lærere kan møte. Mattssons forskning har som utgangspunkt at elever er formet av det språket og holdningene de vokser opp med. Sæther erfarer at kunnskapen om 22. juli er varierende ikke bare fordi hennes videregående elever har ulik læring om 22. juli fra barne og ungdomsskole: *“Vi vet at det er store forskjeller på hva elever får med seg hjemmefra. Skolenes evne og vilje til å la elevene lære om 22. juli i en større kontekst blir en del av mandatet om sosial utjevning; hjemmet kan ikke være avgjørende for hva elevene forstår av samfunnet de lever i”*. I disse erfaringene er det to momenter jeg vil trekke frem. Det ene er forventningen til emosjonell reaksjon hos elevene og den andre er den allmenne konsensusen til de politiske holdningene til terroristen bak angrepene 22. juli. I mitt materialet kommer det tydelig frem at læreren har en forventning om at det vil bli tøft og kanskje traumatisk for elevene å få undervisning om og besøk til 22. juli-senteret. De forventer en emosjonell reaksjon og en avstand til holdningene bak terrorangrepet. De står da sårbare dersom de skulle erfare at en eller flere elever ønsker å uttrykke sympati med noen av terroristen anklager. Enkelte elever

kan også ha med seg i sin oppdragelse at det å kjenne etter å vise følelser ikke er en del av deres familiekultur. Ofte kan spøk og forsøk på humor være avledningsmanøver i emosjonelt utfordrende situasjoner både bevisst og ubevisst (Næss 2010). Christoffer beskrev i intervjuet hvordan han hadde hørt om erfaringer med at elever under besøk til 22. juli-senteret hadde ledd av bildene i minnerommet. Dina beskrev også denne erfaringen fra besøk i Auschwitz. Christoffer beskriver at han både selv vil oppleve det som ubehagelig, ydmykende og et tegn på manglende forståelse dersom hans elever ville ledd under besøket. Han beskriver å bruke sitt forventede sinne nærmest som en trussel for å fremkalle respektfull oppførsel. Selv forteller han at nok tenker at en slik umiddelbare sinne reaksjon med kjefting ikke er rette måten å reagere på. Men han forventer at et slikt rom vil bli utfordrende for lærere i fremtiden særlig fordi gammeldagse hårsveiser, sminkeestetikk og klær er underholdene for elever. Det sier også noe om hans sårbarhet i møtet med det han opplever som negativ oppførsel fra elever.

Utfordringen med vanskelig undervisning vil blant annet være å ikke være for førende hverken i forhold til elevenes oppførsel og umiddelbare reaksjoner men også i forhold til hvordan engasjement blir vekket i elevene. 22. juli er slik Anna eksemplifiserer et tema som hun knytter til lærermandatet og verdier knyttet opp mot den generelle delen av læreplanen. Temaet er også ment å øve opp elevens evne til å se nåtiden i sammenheng med nær framtid og historiske linjeren inngang til å se sin egen samtid i sammenheng med nær fortid. Zembylas hevder at dominerende normer om hva som er historie undervisning eller nasjonal identitet ikke er abstrakte symbolske strukturer, men blir skapt gjennom lærerens daglige emosjonelle virke

Sæther (2020) peker på verdifullheten av å la elevene prøve seg frem og at lærerne bør holde seg litt tilbake slik at de ikke bryter for mye inn i elevenes refleksjoner. Dette viser også Zembylas (2014) eksempler på når enkelte lærere overser elevenes perspektiver på hvem som er ofrene i konflikten mellom greske og tyrkiske innbyggere. Han peker også på hvordan lærernes forventning til elevenes emosjonelle respons på undervisningen stenger for andre ulike innganger til tematikken. I materialet mitt fant jeg at lærerne hadde en klar forventning til at det å dele personlige historier enten av eller om personer elevene har en relasjon til gjorde hendelsen mer ekte for elevene. Dette ble prioritert av alle lærerne i tillegg til å bruke

22. juli serien til NRK, viten fortellingene på 22. juli-senterets skoleressurser. Det kom tydelig frem i materialet at det å koble elevene emosjonelt på hendelsen ble ansett som viktig. I et studie gjort av Europarådet (2016:22) vektlegges lærerens personlige bevissthet og selvrefleksjon som et av kriteriene for å kunne møte utfordringene som ligger i å undervise i kontroversielle temaer.

Lærere bør være bevisst hvordan deres egne erfaringer påvirker måten de håndterer kontroversielle tema i klasserommet. Spesielt viktig er det å reflektere over egne overbevisninger og verdier, og hvordan de påvirker måten man møter og samhandler med elevene på, både enkeltvis og i gruppe. En viktig del av denne prosessen handler om å finne ut hvordan man skal balansere det private og det offentlige. Selv om man vil holde enkelte synspunkt for seg selv, kan det av og til være bra å dele personlige erfaringer. Det kan tilføre ny informasjon om et tema og bidra til at elevene får økt forståelse og andre perspektiver.

Møte med undervisning om 22. juli presenteres av lærerne som møte med vanskelig historie. Samtidig er det også et møte med en historisk hendelse de selv har et levd minne fra. Som Anna sier, var de usikre på hvordan de skulle gå frem og hun opplevde å ikke finne noe om hvordan dette var tematisert av andre. Lærerne antyder at usikkerheten om hvordan de skulle gå frem og undervise om 22. Juli bidro til å dra veksler på erfaringer med en annen type vanskelig historie. Selv om ikke historien om 22.juli og 2.verdenskrig er lik så vil det for lærerne være likt fordi de begge er møter med vanskelig historie. I deres undring på hvordan de skal gå frem i å formidle 22.juli vil de i sitt referansesystem og verktøykasse kunne finne et system som inneholder forventninger og normer, og som hjelper lærere og elever å regulere møte med det vanskelige. Her virker det som om de finner noe av det de søker i erfaringene sine med formidlingen av Holocaust. De uttrykker et behov for å ha en profesjonell ramme å forholde seg til og søker da den opplevelsen de har hatt som kan sammenlignes med nettopp balansegangen i å ha en helt autentisk kontrollert reaksjon i møte med noe som utfordrer eksistensielt.

Vegringen med å gå inn i vanskelig historie handler også om hvordan lærere manøvrerer i situasjoner som utfordrer dem også på det emosjonelle plan, og det er nettopp fordi de i undringen på hvordan de skal gå løs på denne oppgaven de ikke har så mye erfaring med at de

bygger analogier og relaterer det til Holocaust. Siden 22. juli er et tema som vekker ulike følelser hos lærerne forventer de at det kan komme til å bli emosjonelt for elevene også.

Informantene fortalte at de ønsket at elevene skulle få en erfaring med hvor nært hendelsen kunne ramme. Helst gjennom personer elevene hadde en relasjon til. For to av mine informanter var 22. juli et hendelse de ikke følte seg som en del av. I intervjuet brukte Dina og Christoffer tid på å forklare meg hvor de var i 2011 og hvorfor de opplevde å ikke ha en tilknytning til hendelsen. De brukte sine erfaringer fra turer med Hvite busser til å svare på noen av mine spørsmål om besøket til 22. juli-senteret. Når Christoffer og Dina gjør denne sammenligningen med Hvite Busser hva gjør det med de? Hjelper det dem i forhold til det de opplever? Det er noe ved historiene som gjør at det relevant for dem å sammenligne erfaringene. Det kan også være at de skaper en trygghet hos seg selv ved å koble på en erfaring med vanskelig historie som de har erfaring fra og som de opplever å være både tryggere i å undervise i, men også å forholde seg til. Jeg oppfatter at enkelte andre måter å gå inn i undervisningen til 22. juli bærer preg av at lærere benytter seg av erfaringen sin med fortellingen om andre verdenskrig. En av de klareste parallellene jeg har funnet er hvordan lærere tenker at vitnefortellinger og identifikasjon med de berørte er en inngang til engasjement og forståelse.

Avslutning

Jeg har i denne oppgaven ønsket å forstå hvordan fire lærere reflekterer over egne minner og opplevelser i møte med forberedelse og besøk til 22. juli-senteret. Det korte svaret er at lærere i utgangspunktet ikke bevisst tenkte over egne minner og opplevelser med 22. juli før de gikk inn i undervisningen. I lys av relasjonenspsykologien slik Røkenes og Hanssen teoretiserer den, vil det kunne føre til at lærerne blir overrasket over disse minnene og ikke klarer å være tilstede for elevene slik de ønsker. Dette stemmer med flere av lærernes opplevelser. Også teorien om psykososialt beredskap anbefaler å tune seg inn og være nysgjerrig på hva som kan oppstå i en selv, slik at det blir lettere å ikke agere på de reaksjoner som oppstår i undervisningssituasjonen. De understreker også styrken i kollegafellesskapet og kommer med en større anbefaling til felles refleksjon og samtale om utfordringer i arbeidshverdagen.

Undervisning om 22. juli er en undervisning om en vanskelig historie. I møtet med undervisningen oppstår det ulike emosjoner og spenningsforhold hos lærerne. Michalinos Zembylas forskning på hvordan lærere på Kypros underviser om sin vanskelige historie har belyst hvor lett det kan være å gå seg blind i egne følelser, minner og syn på historien/konflikten dersom læreren ikke er seg bevisst ståsted og hvilke vanskelige følelser temaet berører hos den enkelte. Han belyser hvordan en mer undrende tilnærming der læreren ikke er ekspert, men søker å selv lære om de ulike sidene ved konflikten kan være dannende for lærer og elever.

Analogien jeg fant at to av mine informanter trakk til undervisning om andre verdenskrig blir underbygget av tradisjonen med opplevelsespedagogikk. Dette handler allment om hvordan lærere manøvrerer i situasjoner som utfordrer dem også på det emosjonelle plan, og det er nettopp fordi de bygger analogier at de relaterer det til Holocaust. Dersom den måten vi i skolen forholder oss til vanskelig historie på er gjennom rammeverket til Holocaust undervisningen vil vi også kjøpe de mer problematiske sidene ved denne måten å håndtere historie på. Dersom identifikasjonen som pedagogisk inngang skal gi elevene mer kunnskap til terrorhendelsen ved å skape engasjement og muligens øke interessen for temaet eller om det er ment til å åpne opp for å bli berørt og identifisere seg med ofrene og de pårørende synes jeg lærerne forklarer litt blandet. Derfor synes jeg det hadde vært interessant å undersøke videre hvorvidt dette er en del av en gjennomtenkt didaktisk strategi eller om det er en del av verktøykassa de benytter seg av i møtet med vanskelig undervisning og besøk til minnesteder.

Slik jeg ser det viser alle de tre teoretiske perspektivene jeg har benyttet meg av hvordan lærerne ved å reflektere i forkant av undervisningen, vil få en dypere innsikt i sin egen forforståelse. Å gå inn i denne undringen på egenhånd og sammen med kollegaer vil selv om det kan føles sårbart gjøre lærerne mer robuste. Opplevelsen av å ikke stå alene med generasjonsplikten vil kunne øke kunnskapen, samtalen og perspektivene på 22. juli og undervisning om vanskelige historier. .

I mitt arbeid med denne oppgaven fant jeg ingen forskning på hvordan lærere forholder seg til egne minner i møte med vanskelige historier i norsk sammenheng. Mitt materialet er lite og jeg tror det hadde vært nyttig for lærere og utdanningsinstitusjonene å dykke mer ned i hva

egen forberedelse kan bidra med for å støtte lærere i møtet med vanskelige historier men også for å åpne opp for en videre forståelse av kollegasamarbeid. Ut ifra den forskningen (Anker, Von der Lippe 2016, 2018) som er gjort på 22. juli-undervisning i Norge finner man at lærere opplever undervisningen som utfordrende. De opplever manglende kompetanse om å undervise i vanskelige temaer⁷. De finner at lærere slik mine informanter også nevner opplever liten tid til å forberede seg slik de skulle ønske. De finner også at nærheten til hendelsen gjør at lærerne både har vært usikre på elevenes og egne følelsesmessige reaksjoner. En fjerde årsak de finner kan være av strukturell karakter og forklares gjennom den politiserte norske offentligheten etter 22.juli. Skolen eksisterer ikke i et vakuum men er en del av den vide politiske diskursen om 22.juli. Jeg tenker det vil være interessant å gå mer inn i lærernes emosjoner rundt disse årsakene for å kunne skape bevissthet og verktøy som lærere kan benytte seg av alene og i kollegiet på skolene. Fra et utdanningsperspektiv vil dette kunne gi verdifull kunnskap for videre utvikling av pensum, religionsdidaktikk og utdanning. Det kan være vanskelig å snakke om egen sårbarhet men det er slik Michalinos Zembylas finner i sin forskning mer sårbart å ikke snakke om det.

Vanskelige historier vil være en del av generasjon plikten vår. Det å lære mer om hvordan vi kan forholde oss til å snakke om å videreformidle dette til yngre generasjoner vil kunne være nyttig og overførbart til ulike fag og nyere og eldre historie.

Litteratur

Avhandling

Etternavn, Fornavn. Årstall. «Tittel.» Type avhandling, Institusjon.

Kverndokk, Kyrre 2007. *“Pilegrim, turist og elev. Norsk skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer”*. Doktorgradsavhandling Linkoping studies in Arts and Science No. 403, Linkopings universitet.

⁷ I forskningen til Anker og Von der Lippe 2018 bruker de begrepene kontroversielle og sensitive temaer.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:16775/FULLTEXT01.pdf>

Nygård-Wahl, Marita 2018 "Vi må aldri glemme..." *Kalendariske minnemarkeringer om jødeforfølgelsene og Holocaust i Norge*". Masteroppgave Universitetet i Bergen

<https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/18621/His350-Marita-Nyga-rd-Wahl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Næss, Arnhild 2010. "Latter på ramme alvor" Masteroppgave i skoleutvikling NTNU

https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269221/328837_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sheppard, Maia, 2010. "Difficult histories in an urban classroom" Doktorgrad i filosofi ved University of Minnesota

https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/94166/Sheppard_umn_0130E_11223.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bøker

Anker, Trine. 2020. *Analyse i praksis, en håndbok for masterstudenter*: Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Anker, Trine og Maria Von der Lippe 2018 *Coming to Terms with Terrorism? A case Study on how Schools are Dealing with the Terror Attacks of 22 July in Oslo and at Utøya*, i Iprgrave, J. mfl., (red.) *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education*. Münster: Waxmann, s. 247-262.

Bryman, Alan 2015. *Social research methods*, 5. utg. Oxford: University Press.

Cohen, Luis, Lawrence Manion & Keith Morrison 2000. *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Falmer.

Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tufte & Line Christoffersen 2010 *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* 4 utg. Oslo: Abstrakt Forlag

Juul, Jesper, & Helle Jensen 2002. *Pædagogisk relationskompetence fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann 2009. *Det kvalitative forskningsintervju* 2.utg. Oslo: Gyldendal akademiske.

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen. 2006. *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. utgave. Oslo: Fagbokforlaget

Skau, Greta Marie. 2011. *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, Aksel Hagen 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Film

The NCSS Podcast “Teaching 9/11 in a Changing World” 8.sept 2017

<https://www.youtube.com/watch?v=tlWxOmU3aP4>

[The NCSS Podcast Teaching 9 11 in a Changing World](#) Sett 12.04.2021

Nettbaserte artikler

Afdal, Hilde, Nina Johannesen, Espen Schjetne, Trine Anker, Geir Afdal, G. 2015. “*Etikk i profesjonell praksis: Et følgeforskningsprosjekt knyttet til Utdanningsforbundets implementering av lærerplattformens etiske plattform*” (Vol. 5). Halden: Høgskolen i Østfold.

<https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/285223/Hefte5-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Askheim, Svein: Kurt Hahn i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 19. april 2021 fra https://snl.no/Kurt_Hahn

Herve, Sarah Camille 2021. "Hjelper lærere med å snakke om 22. Juli, jeg har blitt tatt imot med masse undring" Vårt Land: <https://www.vl.no/nyheter/2021/07/08/hjelper-laerere-med-a-snakke-om-22-juli-jeg-bidrar-med-a-fortelle-min-historie/>

Jelstad, Jørgen (11.november 2020 kl 11.05) "Råd til lærere som underviser i kontroversielle temaer: La elevene utforske egne meninger" Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/ytringsfrihet/rad-til-laerere-som-underviser-i-kontroversielle-tema-la-elevene-utforske-egne-meninger/261432>

Kerr, David og Ted Huddleston (red) 2016. "Å undervise i kontroversielle tema. Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter" (EDC/HRE)". Storbritannia: Citizenship Foundation <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>

Kunnskapsdepartementet 2017 Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Lenz, Claudia, Nustad, Peder "Dembras faglige grunnlag" hentet fra Dembra.no <https://dembra.no/no/dembras-faglige-grunnlag/>

Lest: 03.01.2021

Lindhardt, Eva Mila, Sigbjørg Ladstein Berge og Per Bjørnar Grande 2018. "Hvordan forberede seg til ekskursjoner og studieturer" Lagt ut 16. januar 2018 av innblikk <https://blogg.hvl.no/innblikk/2018/01/16/hvordan-forberede-seg-til-ekskursjoner-studieturer/>

Lund, Ingrid 14.06.2017 "Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene" Utdanningsforskning <https://utdanningsforskning.no/artikler/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>

NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2016. “Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi”. Lest 02.10.2020

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Schultz, Jon-Håkon og Raundalen, Magne (2011)

“Krisepedagogikk Innspill til bearbeiding og videre arbeid i skolen etter terror på Utøya og i Oslo, 2011 Barneskolen / ungdomsskolen / videregående” Oslo: Utdanningsdirektoratet
Lest: 20.01.2021

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/19539/article.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

RVTS 2021a “Ivaretagelse av hjelpere under en pandemi”. Lest: 05.05.2021

<https://www.psykososialberedskap.no/ivaretagelse-av-hjelpere-under-en-pandemi/>

RVTS 2021b “Å bygge robusthet hos helsepersonell” Lest: 05.05.2021

<https://www.psykososialberedskap.no/a-bygge-robusthet-hos-helsepersonell/>

Sæther, Vibeke (2020) *22. Juli i klasserommet* lest: 15.07.2021

https://frittordkonkurransen.no/informasjon/ressurs/22juli_i_klasserommet

Utdanningsforbundet 2016. “Lærerprofesjonens etiske plattform” Lest 20.04.2021

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Storeide, Anette, 2018 “Vitner som historiefortellere”. Hentet fra 22.julisenterets skoleressurser : <https://22juliseret.no/ressurs/vitner-som-historiefortellere/>

Svartdal, Frode 2020 “Episodisk hukommelse” i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 19. mai 2021 fra https://snl.no/episodisk_hukommelse

Tidsskrifter

Anker, Trine & Lippe, Marie von der. 2015 “Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22.juli og demokratisk medborgerskap i skolen” *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2015-05-27, Vol.99 (2), s.85-96

https://proxy.via.mf.no:2090/npt/2015/02/naar_terror_ties_i_hjel_-_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr

Lest: 30.09.2020

Anker, Trine og Von der Lippe, Marie 2016 “Tid for terror” i *Prismet* årgang 67 s.261-272

<https://journals.uio.no/prismet/article/view/4478/3931>

Lest: 20.10.2020

Sidsel Undseth Bakke & Geir Skeie 2020 “Minnematerialet etter 22. juli som didaktisk ressurs i religions og livssynsundervisningen” i *Nordidactica* nr 3 s. 42-67

<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22113/19838>

Lest 10.12.2020

Hjort, Ingeborg 2018. “Hvorfor minnesteder? En undersøkelse av den minnepolitiske håndteringen av 22.juli-terroren”. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift* 02 / 2018 (Volum 21)

https://www.idunn.no/nkt/2018/02/hvorfor_minnesteder

Lest 20.08.2020

Lenz, Claudia 2007. “Fra matauk til menneskerettigheter - Fortelling og fortolking av krigsminner i norske familier gjennom tre generasjoner” *Fortid* nr. 2. 2007 s. 22-29

<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-35797>

Lenz, Claudia 2018 “22. juli-fortellinger og for handlingen om hva terroren skal bety for fremtiden”. *Tidsskrift for kulturforskning*. Volum 17, nr. 1 s. 89-106

<http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>

Mattsson, Christer 2019 “Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet”. *Dembra, demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme* nr 2 s. 24-33 Oslo: Senter for Studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf

Stray, J. H. & Sætra, E. 2016a Demokratisk undervisning i skolen. *Dembra –Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* s.14-36. Oslo: Senter for Studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

https://dembra.no/no/wpcontent/uploads/2019/03/Dembrahefte_1_2016.pdf

Michalinos Zembylas, Constadina Charalambous, Panayiota Charalambous, 2014.

The schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices, *Teaching and Teacher Education*, Volume 44, 2014, Pages 69-80

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.001>

Zembylas, Michalinos 2017. Teacher resistance to engage with ‘alternative’ perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38:5, 659-675,

DOI: 10.1080/01596306.2015.1132680

Vedlegg

1.1 Vedlegg 1, Intervjuguide

Intervjuguide

Er det greit for deg om jeg tar lydopptak av samtalen?

Avklare samtykkeskjema.

Har du noen spørsmål?

Hvilke erfaringer har du med skolebesøk?

Hvilke erfaringer tar du med deg videre

Hva var dine forventninger til forberedelse og ekskursjonen

Hvorfor ønsket du å tematisere 22. Juli?

Hvordan forberede du deg?

Har du samarbeidet med kollegaer, trinnet?

Benyttet du deg av skoleressursene til 22. Juli-senteret? Andre?

Har du gjort deg noen tanker om hvilke minner du har fra hendelsen?

Snakket dere om egne erfaringer/minner i kollegiet?

Har dere snakket om hvilke minner dere har fra dagen i klassen i forkant av besøket? Delte du noe med klassen? Hvorfor hvorfor ikke.

Hvis ja, hadde du forberedt dette eller kom det spontant. Var det noe du lot vær å dele?

Hvordan opplevde du å være på 22. Juli-senteret

Opplevde du at det var utfordrende å følge opp elevene før, under eller etter besøket i forhold til hva som kom opp i deg?

Dersom lærer har vært på flere besøk, hvordan opplever du at besøket ditt var annerledes fra første gang til den/de neste?

Hvilke refleksjoner har du gjort deg i etterkant

Hvilke refleksjoner gjør du deg i etterkant?

Er det noe dere har snakket om i kollegiet?

Er det noe du kunne tenke deg å gjøre annerledes dersom du vender tilbake med elever?

Hvordan opplevde du intervjuet?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2 NSD godkjenning

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 274163 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 den 05.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet.

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 Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.08.2021.

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.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

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 oppfylder 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 oppfylder 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!

1.2 Vedlegg 3, Informasjonsskriv til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

Lærerrollen i møtet med 22.juli-senteret

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forholder seg til egne minner og opplevelser ved forberedelse og besøk til 22. juli-senteret. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet inngår som et ledd i min Lektorutdanning i religion og samfunnsfag ved MF vitenskapelige høyskole. Jeg skal skrive en masteroppgave der jeg ser på hvilke forventninger og forberedelser lærer gjør seg i forkant av skolebesøket og hvilke tanker de gjør seg i etterkant.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF Vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har sendt ut forespørsel til ulike skoler i Oslo området og ønsker å intervju 5-6 lærer som har gjennomført et besøk med en elevgruppe.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i dette prosjektet vil innebære et intervju der jeg stiller spørsmål rundt forarbeidet til besøket, gjennomføringen og tanker rundt etterarbeid. Jeg vil gjøre notater og lydopptak av intervjuet slik at jeg kan bearbeide og analysere svar i arbeidet med oppgaven. Intervjuet vil ta ca 45 min. Alle deltakere vil bli anonymisert i oppgaven, slik at hverken, kjønn, skole eller hjemsted vil være relevant for oppgavens innhold. Lydopptak vil bli slettet.

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.

Dine navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Ingen personlige opplysninger er relevant i prosjektet og vil derfor heller ikke bli innhentet, notert eller lagret. Alle informanter vil bli anonymiserte i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021. Personopplysninger og opptak vil bli slettet etter prosjektslutt.

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 slettet personopplysninger om deg,

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 MF Vitenskapelige Høgskole 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:

MF Vitenskapelige Høgskole ved Claudia Lenz Claudia.Lenz@mf.no

Vårt personvernombud: Berit Widerøe Hillestad Berit.W.Hillestad@mf.no [

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e post ([HYPERLINK "mailto:personverntjenester@nsd.no" personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Claudia Lenz

(Forsker/veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: *Lærerrollen i møtet med 22.juli-senteret*

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Noen mulige vedlegg:

- Informasjonsskriv (Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt)
- Intervjuguide
- Godkjenning NSD (Mer informasjon [her](#)).

