



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Ekskursjon og 22. juli-senteret

Hvordan foregår en ekskursjon på 22. juli-senteret og hvordan tilrettelegger
underviserne for elevenes læring?

Julia Irene Tronvoll

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, våren 2023

Antall ord: 29 876



Forord

Tilbake til høsten 2022 var det vanskelig å se for seg at jeg skulle skrive en masteravhandling. Det virket som et massivt fjell som skulle være umulig å bestige. Så nå sitter jeg med tårer i øyekroken for at jeg klarte å gjennomføre dette prosjektet. Underveis har jeg møtt på flere vegger, som etter hvert har vist seg å ikke være ugjennomtrengelige likevel. Prosessen har vært tidkrevende, men også spennende og gøy. Et tema som 22. juli og ekskursjon er noe jeg personlig har hatt en interesse for. Nå gleder jeg meg til å se hva fremtiden bringer.

Jeg vil sende en stor takk til min veileder [REDACTED], som ga meg muligheten til å komme i kontakt med 22. juli-senteret og som har støttet meg gjennom hele prosessen. Hen har gitt meg gode tilbakemeldinger og tips. Jeg vil også takke underviserne på 22. juli-senteret som satte av tid og delte av sin kunnskap og erfaringer.

Videre vil jeg takke venner, pappa og kjæresten min som har tatt seg tid til å se igjennom oppgaven min og vært en god støtte gjennom prosessen. Til slutt vil jeg takke to studievenninner og kollokviegruppen for gode litteraturforslag og samtaler.

Oslo, våren 2023

Sammendrag

I denne studien ser jeg på 22. juli-senteret og hvordan de tar imot besøkende skoleklasser på ekskursjon. Jeg undersøker hva en ekskursjon på senteret består av og diskuterer dette i lys av teorier om ekskursjon og læring. Studiens søkelys er på underviserne som er ansatt på senteret og hvordan de tilrettelegger for elevenes læring. Jeg utforsker hva underviserne vektlegger på ekskursjonen, hvordan 22. juli-senteret fungerer som rom, og hvilke valgmuligheter elevene får i utstilling og undervisning.

For å utforske dette temaet har jeg brukt en kvalitativ tilnærming, med både observasjon og intervju av til sammen fem informanter. Et rammeverk av Dierking & Falk (2018) ligger som en grunnmur for oppgaven. Gjennom deres kontekstmodell beskriver de at læring skjer i fire ulike kontekster; den personlige, sosiokulturelle, fysiske og tid.

Kort oppsummert viser mine funn at underviserne på 22. juli-senteret har fokus på tilrettelegging underveis i ekskursjonen, selv om de følger et fastsatt opplegg. Dierking & Falk (2018) mener at vertene i større grad bør samle inn informasjon om klassene og elevene i forkant, slik at de kan tilrettelegge mer effektivt. Jørgensen (2017) og Frøyland (2010) med flere, beskriver at det viktigste er at ekskursjonen ikke blir en isolert opplevelse. På 22. juli-senteret oppfordrer de lærerne til å utføre forarbeid med elevene, men det er ikke et krav. Uttalelser fra mine informanter viser til at lærerne fortsatt sliter med å undervise om 22. juli og lignende temaer, og i forbindelse med det kan det lønne seg at lærerne får tips til hvordan utføre forarbeidet. Undervisernes informasjon om klassene er begrenset og kan være et ikke utnyttet potensiale. Et nærmere samarbeid mellom underviserne og lærerne kan gi begge parter mer verdifull informasjon. Slik at vertene og lærerne kan fungere som, det Vygotsky beskriver som *en kompetent annen*, og legger opp til å koble på elevenes interesser, motivasjoner, erfaringer og kunnskap, for økt læringspotensialet. 22. juli-senteret som rom viser at lokalet, stedet, rommet og utformingen har betydning for elevens læringsutbytte. I valgmuligheter på ekskursjon, viser drøftingen at 22. juli-senteret havner innenfor begrenset valg og fritt valg, der de legger opp til at elevene i større grad kan kontrollere læringen sin selv, som kan skape større indre motivasjon, men også mulig forvirring.

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	iv
Innholdsfortegnelse	v
1 Innledning	1
1.1 Studiens aktualitet	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Begrepsavklaringer	3
1.4 Oppbygging	4
1.5 Tidligere forskning	4
1.5.1 22. juli	4
1.5.2 Ekskursjon	7
2 Teori	10
2.1 Læringsteori	10
2.2 Læring i museer	13
2.2.1 Den kontekstuelle læringsmodellen	14
Forsterke læringen – museet og vertene	17
Forsterke museumsopplevelsen – Læreren og skolen	18
2.3 Valgmuligheter på ekskursjon	19
2.4 Didaktikk	21
2.5 Pedagogiske perspektiver	23
2.5.1 Empatisk nysgjerrighet	23
2.5.2 Konspirasjonsteorier	24
3 Metode	26
3.1 Forskningsdesign	26
3.2 Utvalg og rekruttering	27
3.3 Observasjon	28

3.4	Dybdeintervjuer	29
3.5	Transkribering	31
3.6	Analyse og koding	32
3.7	Forskningskvalitet	35
3.8	Forskningsetikk	36
3.9	Posisjonalitet.....	38
4	Analyse.....	40
4.1	Senteret og mandat	40
4.2	Motivasjon.....	42
4.3	Berøringsangst og ekskursjon.....	43
4.4	Nettsiden og skolekonkurranse – å nå ut til flere	44
4.5	Fortid, nåtid og fremtid.....	46
4.5.1	Fra fakta til fortellinger	48
4.5.2	Gruppeoppgave	50
4.6	Ordbruk og begreper.....	53
4.6.1	Korrigere feilinformasjon.....	54
4.6.2	Konspirasjonsteorier.....	55
4.7	Utfordringer og emosjoner	56
4.8	Utstillingen og valgmuligheter	57
4.9	Muligheter og utfordringer ekskursjon.....	58
5	Drøfting	61
5.1	Undervisningsopplegget og tilrettelegging.....	61
5.2	Sosiokulturell læringsteori.....	65
5.2.1	Elevaktivitet VS tradisjonell undervisning	65
5.2.2	Vertens utfordringer	66
5.3	Sted og nærhet	66
5.3.1	Valgmuligheter.....	67

5.4	Pedagogiske perspektiv	69
5.4.1	Forebygging og nysgjerrighet	69
5.4.2	Emosjoner og fortelling som pedagogisk virkemiddel.....	71
5.5	Hva kan 22. juli-senteret gjøre?.....	72
6	Avslutning	74
6.1	Konklusjon.....	74
6.1.1	Hvordan tilrettelegger vertene?.....	74
6.1.2	Hvordan fungerer 22. juli-senteret som rom?	75
6.1.3	Hvilke valgmuligheter har elevene?.....	76
6.1.4	Hva vektlegges i undervisningen?.....	76
6.2	Veien videre.....	76
7	Referanser.....	78
8	Vedlegg	82
8.1	Vedlegg 1, Samtykkeskjema observasjon	82
8.2	Vedlegg 2, Samtykkeskjema fysisk intervju	84
8.3	Vedlegg 3, Samtykkeskjema zoom intervju	86
8.4	Vedlegg 4, intervjuguide	87
8.5	Vedlegg 5, intervjuguide sendt til informantene	89
8.6	Vedlegg 6, Vurdering fra NSD.....	90

1 Innledning

Formålet med denne studien er å undersøke ekskursjon som fenomen med fokus på underviserne som er ansatt på museum og hvordan disse gjennomfører og tilrettelegger for læring i museums konteksten, mer spesifikt 22. juli-senteret. Under min utdanning på MF vitenskapelige høyskole var vi på ulike ekskursjoner til hellige hus og museer. En av ekskursjonene var til 22. juli-senteret og deres praksisrettede lærer-student kurs. Etter disse utfluktene vokste min interesse for ekskursjon i skolesammenheng og for 22. juli-senteret spesifikt. Jeg fikk selv oppleve hvordan en ekskursjon kan forsterke både motivasjon og læring. Læring på ekskursjon og i museer er for øvrig noe annet enn læring i klasserommet. Det er en annerledes-situasjon og ofte mer praktisk enn teoretisk. I følge Dierking & Falk (2018) er det kombinasjonen av ulike kontekster rundt den enkelte elev og gruppen, som kan beskrive deres læring i museer.

1.1 Studiens aktualitet

Terrorhendelsen 22. juli 2011 vil i lang tid fremover være en viktig del av det norske samfunnets kulturelle og kommunikative minne (jf. Assmann, 2010). 22. juli-senteret har fått en sentral stilling som forvalter av dette minnet. Det betyr at senteret underviser og prater om terrorhendelsen. Senterets utstilling og undervisning har overskriften «samtalet om 22. juli», der de ønsker å invitere befolkningen inn i hva 22. juli handler om og hva det skal bety for fremtiden. De er opptatt av hvilke deler og tolkninger av terrorhendelsen som videreføres og bevares. Senteret har siden 2019 tilhørt kunnskapsdepartementet og i et styringsdokument fra 2023: «tildelingsbrev til 22. juli-senteret for 2023», blir det gitt en oversikt over hva senteret skal prioritere og utføre. Her står det blant annet at «22. juli-senterets læringsressurser er tilgjengelige for befolkningen over hele landet» og at «senteret tilrettelegger for at flest mulig skoleelever, lærere og lærerstudenter får tilbud om undervisning fra 22. juli-senteret» (22. juli-senteret, 2023 A, ss. 2-4). På nettsiden kan vi lese om hvilke mål de strekker seg etter. Disse målsettingene bygger på styringsdokumentet og de ligner typiske kompetansemål slik man finner i ulike læreplaner. På «om senteret» og «mandat og styringsdokumenter» skriver de:

Overordnet opererer vi etter følgende mandat: (...) Gjennom utstillinger, undervisning og dokumentasjon, vil 22. juli-senteret bidra til ei historiemedviten forvaltning av minne om terroråttaket, for skuleverket og allmenta.

Senteret skal leggje til rette for diskusjon og refleksjon om 22. juli 2011 og tilhøyrande tematikk, i lys av historiske og samtidige, nasjonale og globale spørsmål.

Gjennom undervisning som vektlegg elevmedverknad, skal 22. juli-senteret bidrage til å styrkje demokratiske ferdigheiter og historiemedvit hos elevane, og medverke til at kunnskap om, årsaker til og konsekvensar av 22. juli 2011 formidlast til nye generasjonar (22. juli-senteret, 2023 A).

Sitatet viser at 22. juli-senteret ikke bare skal være et museum for allmennheten, men for skolen og elevene. Sitatet beskriver et ønske om å styrke elevenes demokratiske ferdigheter og historisk bevissthet, og at årsakene til og konsekvensene av 22. juli skal videreføres til fremtidige generasjoner. I tillegg til at selve undervisningen skal vektlegge elevmedvirkning. Det at 22. juli-senteret setter seg eksplisitte mål for undervisningen, er i samsvar med begrepet *dybdeløring*, som jeg utdyper i teorien (Diseth, 2020). I motsetning til dybdeløring og det å sette mål for undervisningen, mener John Dewey på sin side at det elevene skal lære og arbeide med må vurderes underveis, med grunnlag i hvilke elever du har foran deg, og ikke fastsatte kompetansemål (Egelandsdal & Ness, 2020). Som vi skal se senere i oppgaven opererer 22. juli-senteret etter et fastsatt opplegg, men ønsker å tilrettelegge underveis. Det at 22. juli-senteret retter seg mot skolen kan forklares i lærernes og samfunnets etterspørsel for hvordan en underviser om 22. juli og lignende temaer. I tillegg til at terrorhendelsen har fått en eksplisitt plass i læreplanen for samfunnsfag, i forbindelse med det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Dette skjedde ved kunnskapsløftet av 2020 og har gitt 22. juli som tema en forhøyet aktualitet. I læreplanen for samfunnsfag etter 10.trinn (SAF01-04) står det:

Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i oppløringen om dette (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I sitatet kobles 22. juli sammen med faget samfunnsfag og det å videreutvikle demokrati og forebygge ekstreme holdninger/handlinger. Det å forebygge ekstreme holdninger og handlinger vil utforskes nærmere i denne oppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Som tidligere nevnt er formålet med denne oppgaven ekskursjon, undervisning og læring i museums konteksten, med hovedfokus på museumsvertene. Problemstillingen er som følger:

Hvordan foregår en ekskursjon på 22. juli-senteret og hvordan tilrettelegger underviserne for elevenes læring?

Med denne problemstillingen ønsker jeg å undersøke hva underviserne vektlegger i undervisningen og hvordan de tilrettelegger undervisningen til de forskjellige skoleklassene. I undervisningen observerte jeg at informantene tilpasset undervisningen etter lærernes informasjon, i mens elevene var i utstillingen. Det fikk meg til å lure på om det kunne vært en fordel for underviserne å vite det på forhånd. Siden 22. juli-senteret holder til i et midlertidig lokale og på mange måter preges av det, ønsket jeg å undersøke 22. juli-senteret som rom med tanke på sted og nærhet. Lokalet er på nåværende tidspunkt mye mindre enn det opprinnelige lokalet og de har bare et undervisningsrom tilgjengelig. I utstillingen observerte jeg at elevene ble sluppet ut i utstillingen uten noen særlige føringer. Da jeg spurte om dette i intervjuet beskrev en av informantene, at det er en pedagogisk tanke bak. Derfor ville jeg utforske valgmuligheter elevene har på ekskursjon og hvordan det kan påvirke læring. Basert på disse tankene og observasjonene har følgende forskningsspørsmål blitt utarbeidet:

- Hva vektlegges i undervisningen og hvordan tilrettelegger vertene?
- Hvordan fungerer 22. juli-senteret som rom?
- Hvilke valgmuligheter har elevene?

1.3 Begrepsavklaringer

Ekskursjon

Læreren tar med sin klasse på utflukt til et eksternt sted utenfor skolens område. Elevene tas ut av den vante klasseromskonteksten og reiser for å besøke museum, hellige hus, ulike bygninger, steder og lignende.

22. juli

Datoen 22. juli blir brukt som et begrep for terrorangrepene som skjedde på denne datoen i 2011.

Underviser/vert/informant

Underviser og vert betegner de ansatte på 22. juli-senteret, som jeg har intervjuet og/eller observert. Begrepene blir brukt om hverandre.

Senter/museum

Jeg bruker senter og museum om hverandre.

Tilrettelegging

Tilrettelegging handler om å legge til rette, organisere og muligens forenkle undervisningen slik at elevene kan bygge på sin kunnskap og forståelse.

1.4 Oppbygging

Videre i kapittel 1 beskrives tidligere forskning på 22. juli og ekskursjon. I kapittel 2 utforskes det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette rammeverket består av Dierking & Falk (2018; 2006), som har utforsket ekskursjonens muligheter og begrensninger for læring. I tillegg går jeg inn i med et sosiokulturelt læringssyn og noen didaktiske og pedagogiske perspektiver. Kapittel 3 tar for seg metode og hvilke valg jeg har tatt underveis i prosessen. Da utbroderer jeg hvorfor jeg valgte kvalitativ metode, hvordan datainnsamlingen foregikk, og hvordan jeg brukte tematisk analyse. Kapittel 4 består av selve analysen der jeg har valgt ut tekstutdrag og sitater som videre analyseres og tolkes i lys av problemstillingen. Analysen beskriver ulike temaer knyttet til undervisning og utstillingen på 22. juli-senteret og ekskursjon. I kapittel 5 skal jeg ut fra forskningsspørsmålene drøfte mellom funn fra analysen og teori på feltet. I dette kapitlet ser jeg blant annet på den kontekstuelle læringsmodellen knyttet til tilrettelegging. Det siste kapitlet konkluderer og oppsummerer funn, analyse og drøfting.

1.5 Tidligere forskning

Første del av problemstillingen spør «hvordan foregår en ekskursjon på 22. juli-senteret?», og her er det to begrep jeg ønsker å si noe om: 22. juli og ekskursjon. For det første skal jeg gå gjennom tidligere forskning på 22. juli og undervisning, i tillegg til ulike fortellinger om 22. juli, som henviser til hvordan det norske samfunn tolker og snakker om terrorhendelsen. For det andre skal jeg se på tidligere forskning på ekskursjon, før jeg i teorikapitlet ser nærmere på ekskursjon og læring.

1.5.1 22. juli

Tidligere forskning viser at undervisning om 22. juli i nær ettertid av hendelsen, har manglet viktige komponenter. Det beskrives at det var lite kommunikasjon angående hvordan man fletter inn kontroversielle og sensitive temaer i undervisning. De kontroversielle temaene kan

være konfliktperspektiver og konspirasjonsteorier med mer (Anker & Lippe, 2015). En artikkel av Trine Anker & Marie von der Lippe (2015) tar nettopp for seg hvordan man har forholdt seg til, og undervist om 22. juli i etterkant av terrorangrepet. De undersøkte hvordan demokratisk medborgerskap har noe med 22. juli å gjøre, der de beskrev skolens rolle i etterkant av terrorangrepet (s. 85).

Artikkelen til Anker & Lippe (2015) konkluderer med at undervisning om 22. juli i liten grad har tatt for seg Breiviks motivasjon for terrorangrepet, hans bakgrunn og ideologi. Hvorfor det har vært slik beskrives fra flere ulike perspektiv: det første perspektivet er at på den tiden artikkelen ble skrevet og frem til 2020, var ikke 22. juli til stede i verken lærerplan eller lærebøker. Et tema som 22. juli kan raskt gå i glemmeboken, siden lærerne opplever et enormt press på å oppfylle kompetansemålene og oppnå gode elevresultater. Et annet perspektiv beskriver lærerens undervisningskompetanse i temaer som er kontroversielle og sensitive. Det kan føles utrygt å undervise om 22. juli, når man er usikker på hva og hvordan man skal snakke om terrorhendelsen. For det tredje handler det om tidsperspektiv og nærheten til terrorhendelsen, med tanke på å skjerme elevene og å takle egen sorgprosess. Det siste perspektivet handler mest om den offentlige og nasjonale diskursen, hvor ideologisk forankring har vært mangelfull (s. 94).

Artikkelen til Anker & Lippe (2015) ble gitt ut for sju år siden og selve terrorangrepet skjedde per dags dato for over elleve år siden. Siden da har det skjedd flere fremskritt og avgjørende endringer rundt arbeidet med 22. juli. 22. juli-senteret har utviklet seg fra et midlertidig «informasjonssenter» til et permanent «minne- og læringscenter», som tar imot mange elever på ekskursjon hvert år (22. juli-senteret, 2023 B). Som beskrevet i innledningen har 22. juli fått eksplisitt plass i læreplanen for samfunnsfag, men temaet er i tillegg mer tilstede i lærebøkene (Erdal & Granlund, 2021, s. 137). Likevel viser en masteravhandling av Katrine Heer Aas (2021) at flere lærebøker mangler «hvorfor-kategorien». Hvorfor-kategorien består i Breiviks ideologiske og religiøse motiver (s. 4). Til gjengjeld står det en del om kategoriene «hva» og «hvem» i bøkene, som igjen gir lærerne et mulighetsrom til å supplere det som mangler. Erdal & Granlund (2021) vektlegger at 22. juli-temaet er mer på agendaen i dag, som igjen kan styrke lærernes arbeid med tematikken. De nevner at elevene i dag ikke lenger har den samme tilknytningen til 22. juli og at lærerne i større grad kan ha fått hendelsen på avstand. De skriver også at 22. juli er et begrep som i dag rommer mange tilknyttede temaer og ikke bare terrorhendelsen i seg selv. Begrepet kan knyttes til blant annet demokratisk medborgerskap,

menneskerettigheter, ekstremisme, mediebruk, sorg, minneprosesser, rettsprosesser, sikkerhet, domstoler og beredskap (s. 151).

I tillegg til forskning om 22. juli og skolen, finnes det forskning på hvordan man snakker om og fortolker terrorhendelsen. Dette har blant annet professor i forebygging av rasisme og antisemittisme Claudia Lenz (2018) skrevet en artikkel om. Hun utforsker hvordan ulike narrativer om 22. juli delvis både er overlappende og motsigende. Disse fortellingene har en rolle i hvordan man ser på minnekultur og hva 22. juli betyr og skal bety for fremtiden. Narrativene er ikke utfyllende, men viser noen måter å tolke terrorhendelsen på og tar for seg ulike aspekter ved den. Artikkelen viser hvilke tolkninger av 22. juli-hendelsen som blir videreført i det kommunikative minnet og hva som befester seg i det kulturelle minnet (ss. 90-91 og 103). Kommunikativt- og kulturelt minne er et begrepspar som den tyske professoren Aleida Assmann (2010) har utformet. Hun fokuserer på at kunnskap er noe som blir gjenbrukt over tid, men det er ikke helt tilfeldig hvilken kunnskap som videreføres i den kulturelle hukommelsen. Den kulturelle hukommelsen inneholder det samfunnet aktivt prøver å huske og glemme, i tillegg til det som passivt lagres i arkivet eller passivt glemmes (ss. 97-106). En offentlig institusjon som 22. juli-senteret arbeider med å forvalte 22. juli-minnet. Det blir interessant å se hvilke deler av fortiden som blir et varlig kollektivt referansepunkt rundt 22. juli, og det som videreføres innenfor de institusjonelle rammene av 22. juli-senteret (jf. Lenz, 2018, ss. 94-95).

I sin forskning om narrativer, finner Lenz (2018) fire hovedfordelinger om 22. juli. Hver og en beskriver en tolkning av 22. juli-terroren. Fortellingene er både overlappende og delvis motstridende. Ved hver av dem beskriver hun hvilken del av terrorhendelsen som er sentral, og de konsekvensene dette har for nåtid og fremtid. I tillegg spør hun hvem som inkluderes i et «vi» (s. 89 og 96). De fire fortellingene er: demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen. (1) Demokratifortellingen handler om Norges forsvar av demokratiske verdier. Tanken var at terroristen ikke ødela disse, men at det heller endte opp i en styrkning av de demokratiske verdiene. (2) Kjærlighetsfortellingen handler om å møte terror og hat med kjærlighet og samhold. I ettertid har man sett at denne fortellingen ikke klarer å favne terrorens politiske og ideologiske dimensjon, og kritiske perspektiv og uenigheter. (3) Mangfoldsfortellingen beskriver og utfordrer «vi-et» i de to første fortellingene. Fortellingen amplifiserer at terrorhendelsen var et angrep på et mangfoldig og flerkulturelt Norge. Den forteller at konsekvensene av en terrorhandling bør ende opp i et inkluderende «vi»,

en norsk befolkning som holder sammen. Rett etter terrorhendelsene ble dessverre muslimene plassert utenfor dette «vi'et». (4) Beredskapsfortellingen beskriver den mangelfulle beredskapen som gjorde at terrorangrepet fikk det omfanget det gjorde, og hvordan man i fremtiden kan forhindre dette. Fortellingen viser frem konsekvensene for fremtiden. Poenget med disse fortellingene er at de viser ulike aspekter og tolkninger av terroren, og diskusjonene som foregår innenfor dem. Sammen skaper de en meningsfull enhet. For hvilken konsekvens skal terroren egentlig ha for det norske samfunnet og hvilke tolkninger blir satt på agendaen (Lenz, 2018, ss. 96-104).

1.5.2 Ekskursjon

Hovedtemaet for denne masteravhandlingen er *ekskursjon*, som handler om at elevene tas ut av den vanlige klasseromskonteksten og besøker andre læringsarenaer. Ofte er det snakk om et besøk til et museum, hellige bygg, severdigheter eller å utforske naturen og nærområder. I denne oppgaven knyttes ekskursjon spesifikt til 22. juli-senteret og det opplegget som tilbys for skoleklasser. 22. juli-senteret er et museum som tilbyr utstillinger og undervisning knyttet til terrorangrepet som skjedde i regjeringskvartalet og på Utøya i 2011.

I forbindelse med ekskursjon er boken «Mange erfaringer i mange rom: variert undervisning i klasserom, museum og naturen» av Merethe Frøyland (2010) et interessant bidrag. Boken har fokus på dette med å bruke ulike og varierte kontekster i forbindelse med læring, for å gi elevene mange erfaringer. Det å erfare det samme temaet på ulike måter kan skape et grunnlag for at elevene lagrer kunnskapen i langtidshukommelsen. Frøyland (2010) henviser til Lars Erik Bjørklund som skriver at ekskursjon danner et grunnlag for *implisitt* kunnskap, en taus kunnskap direkte tilknyttet situasjoner og hendelser, som kan utvide vår forståelse om et tema. Dette i motsetning til *eksplisitt* kunnskap, som forbindes med klasseromsundervisning. Her har man ikke en direkte kobling til informasjonen, men man er bevisst den og kan sette ord på den (s. 128). Frøyland (2010) er generelt positiv til ekskursjon som undervisningsmetode, men understreker viktigheten av forarbeid, underveis-arbeid og etterarbeid. Dette for at ekskursjonen ikke skal bli en isolert hendelse, men heller en faglig relevant opplevelse som kobler på tidligere og fremtidige erfaringer/kunnskaper. Et besøk på museum kan utfordre elevene, la dem utforske, skape nysgjerrighet og gi varierte opplevelser (ss. 72-92 og 105-109). «Mange erfaringer» knyttes til Osborn og Rice's begrepspar «hands on» og «minds on», som

beskriver at refleksjon i etterkant av praktiske aktiviteter er avgjørende for elevenes læring (Frøyland, 2010, s. 22 og 78).

I den norske didaktiske konteksten har forskning på ekskursjon for det meste vært innenfor KRLE-faget og besøk til religiøse bygninger. Både Jørgensen (2017) Andreassen (2016) og Eidhamar beskriver ekskursjon i tilknytning religiøse bygninger og risikoen for religionsutøvelse, men deres uttalelser og funn kan være overførbart til ekskursjon i seg selv og til et museum som 22. juli-senteret, der religion ofte blir et tema. 22. juli-senteret er ikke et religiøst rom på samme måte, men temaene som 22. juli-senteret tar opp kan både være sårbare og vanskelige. Derfor følger det en del vurderinger med det å ta med elevene på utflukt til 22. juli-senteret, selv om elevene i dag ikke har den samme tilknytningen til 22. juli eller egne minner fra hendelsen. Religionsdidaktikeren Camilla S. Jørgensen (2017) spør om ekskursjoner bør være en del av religions- og livssynsundervisningen. Hun trekker på uttalelser fra ulike instanser og teoretikere. En av instansene er Europarådet, som beskriver at ekskursjon gir muligheter til skoler og samfunnet å ivareta forbindelser og samarbeid (s. 149). For å ivareta forbindelser til samfunnet kan man benytte seg av lokale muligheter. Dette er teolog og førsteamanuensis Levi G. Eidhamar positiv til, men fremhever det å ta hensyn til trossamfunnenes kapasitet. Disse kapasitetsproblemene er, som vi skal se senere, noe 22. juli-senteret i stor grad kjenner på. Han fokuserer på fordelene med de praktiske sidene og de konkrete assosiasjonene ekskursjon skaper, og mener at ekskursjon kan sammenlignes med å lære seg svømming. Man kan ha lest masse teori om svømming og teknikker, men det er ikke sikkert du kan å svømme når du først skal ut i vannet. Ekskursjon er en lærende opplevelse, der man opplever atmosfæren, utsmykningen, fargene og gjenstandene (Danielsen, Eidhamar, Kringelbotn Sødal, & Winje, 2009, ss. 158-161). Denne lærende opplevelsen gjør at elevene ifølge Terese Britton i Jørgensen (2017), er mer lyttende til hverandre og verten, mer deltagende i samtaler, mer reflekterte etter besøket og at det er andre elever som utmerker seg enn i klasseromskonteksten (s.151-152). I Jørgensen (2017) sin egen forskning på studenters notater etter moskebesøk, beskriver studentene hva man lærer av ekskursjoner. Studentene skriver at mange sanser og følelser involveres og at det bidrar til varig nysgjerrighet og kunnskap. De forteller at deres forståelser ble nyansert, supplert og korrigert (s.154-162).

Eidhamar skriver at læreren bør ha avklart hva skolen forventer på forhånd og at undervisningen tilpasses aldersgruppen. I tillegg til dette trekker han frem fritak og involvering på ekskursjon. Det er viktig å informere foreldrene hva utflukten innebærer (Danielsen et.al., 2009, s. 158-

161). I likhet med Eidhamar skriver førsteamanuensis i religion, livssyn og etikk, Bengt-Ove Andreassen om ekskursjon, fritak og forkynnelse. I motsetning til Eidhamar er Andreassen mer kritisk. Han mener at ekskursjon kan være utenfor det som er rimelig å gjøre av læringsaktiviteter (Jørgensen, 2017, ss. 145-146). Andreassen (2016) trekker frem at hvis ekskursjoner mot formodning skal gjennomføres, bør det planlegges i god tid og foreldrene bør informeres. Han fokuserer på fritak som et viktig element og at undervisningen til de som benytter seg av fritak skal være tilsvarende. Noe av det viktigste er at lærerne har gode begrunnelser for valg av aktiviteter. Ekskursjon kan være både tidkrevende og koste mye penger (s. 109 og 218).

For at ekskursjon skal kunne forsvares gjelder det å utnytte potensialet, slik Frøyland (2010) og Jørgensen (2017) beskriver. Før utflukten er det viktig med gode forberedelser og at kunnskapen kommer fra ulike kilder. På selve utflukten må læreren ha høy kompetanse fordi det er et element av uforutsigbarhet; hvordan reagerer elevene, hvilke spørsmål stiller de, hva er det verten trekker frem og hvordan foregår ekskursjonen? (Jørgensen, 2017, ss. 144-164). Etter ekskursjonen gjelder det å reflektere over erfaringen, slik Osborn og Rice beskriver (Frøyland, 2010, s. 22 og 78). Det gjelder å snakke om opplevelsen i klasserommet og trekke på ekskursjonserfaringene i lengre tid etterpå (Behrendt & Franklin, 2014). Flere av disse tekstene skriver om ekskursjon som noe positivt, hvis det utføres på en hensiktsmessig måte. Det handler om hvordan selve ekskursjonen gjennomføres, men også hvordan ekskursjonen henger sammen med klasseromsundervisningen. Det som likevel kan tale negativt er nettopp tiden man bruker på å reise på ekskursjon, hvor mye det koster og om skolen faktisk har nok ressurser til det.

I det foregående har jeg sett på tidligere forskning og ekskursjon i den norske didaktiske konteksten. I det påfølgende skal jeg se nærmere på ekskursjon og læring i en bredere kontekst.

2 Teori

Teorikapittelet er delt opp i tre underoverskrifter som tar for seg sentrale deler av problemstillingen. Jeg legger særlig vekt på Dierking & Falk (2018; 2006) som hovedteori med to ulike rammeverk. For det første utforsker jeg problemstillingen ut ifra sosiokulturell læringsteori, som mener at læring er det som skjer i samspill mellom mennesker og kultur. I det neste presenterer jeg det rammeverket som er gjennomgående i oppgaven, Dierking og Falks (2018) kontekstuelle læringsmodell, før jeg går over til valgteori i museum. Videre ser jeg på didaktiske og pedagogiske tilnærminger til læring generelt og spesielt i museums konteksten.

2.1 Læringsteori

I denne oppgaven legger jeg et sosiokulturelt læringssyn til grunn for utforskningen. I et sosiokulturelt perspektiv blir læring sett på som sosialt og kulturelt betinget, og ikke kun et individuelt fenomen. Ulike praksiser, handlinger og individer er sammenkoblet i historiske, sosiale og kulturelle kontekster. Det som regnes som relevant kunnskap påvirkes av de kulturelle, historiske, materielle og sosiale forholdene i samfunnet, som er i endring, men bygger på tidligere generasjoner. Det som omgir mennesket og de ressursene man har tilgang til, påvirker læring og utvikling (Ness & Danielsen, 2020, ss. 103-104). (Witteck, 2021, ss. 47-49). Innenfor denne retningen finnes det en rekke teoretikere. Den mest fremtredende er den russiske teoretikeren og psykologen Lev Vygotsky (Ness & Danielsen, 2020). En annen kan være den amerikanske filosofen John Dewey, som ofte plasseres innenfor det som kalles for *pragmatisme*, som ser på mennesket som et handlende vesen og fremhever læring gjennom praksis (Egelandsdal & Ness, 2020).

I følge Vygotsky oppstår læring, kunnskap og forståelse i sosial samhandling og hvordan individet tenker er tett sammenkoblet med den kollektive og sosiale bevisstheten (Ness og Danielsen, 2020, s. 105). Jeg trekker frem et tre viktige begrep fra Vygotsky: *den mer kompetente andre* og *proksimal utviklingszone* og *scaffolding*. Det første begrepet handler om at elevene lærer av voksne, lærere eller medelever, som er mer kompetent på enkelte områder, gjennom samhandling. I følge Vygotsky kan læreren være en veileder av elevenes læring, og derav en mer kompetent annen som kan forklare, korrigere, oppmuntre, gi hint og stille spørsmål som får motparten til å finne løsningen selv. Det andre begrepet, den proksimale utviklingssonen, beskriver elevens potensiale for forståelse og utvikling hvis eleven får hjelp

og assistanse fra andre. Så selv om en oppgave i utgangspunktet var utenfor elevens evner og forståelse, presterte hen bedre med veiledning. Det siste begrepet «scaffolding», eller stillasbygging på norsk, henger sammen med de to første konseptene og kommer fra Wood, Bruner og Ross. Det handler om at eleven trenger støtte i lærings situasjoner gjennom modellering, imitasjon og motivasjon. Etter en stund vil det man har lært av en mer kompetent annen, internaliseres og gjøres til sitt eget, som en kan bruke i andre situasjoner. Det vil si at en ytre sosial samhandling blir til en indre psykologisk prosess (Ness & Danielsen, 2020, ss. 102-108).

Hva har dette å si for læring og undervisning? Undervisningen er kollektiv, og læring i et sosialt klasserom vektlegger samarbeid, samhandling og relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene. Klasserommet skal være et trygt sted der man lytter til hverandre og støtter hverandre, der det foregår en aktiv dialog og muligheten til å bygge på det andre har sagt, i retning større forståelse (Ness & Danielsen, 2020, s. 110). Vygotsky mener at undervisning er mer enn kompetansemål og at elevene bør få være skapende, kreativ og samhandlende. Elevene lærer mer i et trygt miljø med positive relasjoner. Det er viktig at læreren inkluderer alle elever, hjelper de i samtaler og diskusjoner og skaper rom for ulike meninger. Det skal være en balanse mellom nok utfordring og trygghet, der elevene får utvikle seg i aktiv dialog. Kombinasjonen av tidligere kunnskap og nye erfaringer, er det som endrer elevens individuelle kunnskap (Ness & Danielsen, 2020, ss. 114-119).

I likhet med Vygotsky ønsker Dewey en aktiv elev. Dewey mener at undervisning grunnleggende skal være relevant for elevenes liv, for å gi dem meningsfulle erfaringer som videre skaper vekst og interesse. Skolen skal legge til rette for at elevene kan stille spørsmål, tenke kritisk, være aktiv i egen læringsprosess og deltager i demokratisk samfunn. Han vektlegger elevaktivitet og at elevene får muligheten til å prøve ut den kunnskapen de tar til seg. Hva elevene skal lære eller arbeide med, bør underveis-vurderes med tanke på de elevene du har foran deg. For det er selve prosessen og veksten som er målet for utdanning. Elevenes erfaringer kan kun vurderes etter hva det leder til og hvordan elevens interesser, lærelyst og holdninger blir påvirket (Egelandsdal & Ness, 2020, ss. 61-67; Danielsen, A. G., Diseth, Å., Heldal, J. Kvello, Ø., Egelandsdal, K., Ness, I. J. og Sætra, E., 2020, s.289).

Det at erfaringene skal være meningsfulle betyr at de må vise sin relevans for livet her og nå, og ikke bare en forberedelse på det ukjente voksenlivet. Dewey viser en motstand til tradisjonell undervisning og seksjonerte leksjoner der man går fra et tema til neste, der bøker og læreren vektlegges for mye. Som Vygotsky, mente Dewey at rollen til læreren er en veileder, som legger til rette for passende utfordrende oppgaver. Elevenes ulike erfaringer, bakgrunn og behov må tas på alvor for å skape dialog og deltagelse. Elevene skal bygge på hverandres erfaringer og på den måten utfordre hverandre. Når Dewey skal forklare erfaringer beskriver han dem som både historisk betinget og transformerende hendelser. Han bruker to begrep for å forklare det nærmere: (1) kontinuitetsprinsippet: erfaringsprosessen binder sammen både fortid og nåtid og det vil si at tidligere erfaringer påvirker de fremtidige erfaringene, og (2) interaksjonsprinsippet: individets nye erfaringer oppstår i et samspill med omgivelsene rundt individet (eksterne forhold) og de tidligere erfaringene (interne forhold) (Egelandsdal & Ness, 2020, ss. 65-71).

I likhet med Dewey, er Marc Behrendt og Teresa Franklin (2014) fra Ohio Universitetet opptatt av erfaringsbasert læring, som skaper motivasjon, interesse og kunnskap hos elevene. Erfaringsbasert læring skjer over tid i ulike sammenhenger, som gjør at en lettere kan imøtekomme ny kunnskap. Det handler om å utvikle kunnskap og ferdigheter gjennom erfaring. Erfaringsbasert læring gir elevene muligheter til å utforske, lytte, se og ta på. Ekskursjon der elevene har mulighet til å delta direkte initierer større grad av positivitet for emnet. Særlig for elever med faglige utfordringer kan ekskursjon være en gylden mulighet. Det begrunnes i ekskursjonens unike karakter, der elevene kan lage forbindelser som hjelper forståelsen og utvikle en glede ved læring (Behrendt og Franklin, 2014, ss. 234-238).

Den sveitsiske psykologen Jean Piaget beskrives ofte i tilknytning kognitiv utvikling. Han beskriver læring som et fenomen som først skjer i individet og mener at hjernen utvikler seg gradvis med alder. I likhet med Vygotsky mener han at læringen skjer i samspill med omgivelsene og i skolen ønsker han en aktiv elevrolle. En nysgjerrig og utforskende elev drevet av indre motivasjon, i motsetning til passive elever i tradisjonell undervisning, som også samsvarer med Dewey (Danielsen A. , 2020, ss. 38-41). Forskjellen er at Vygotsky starter i kulturen og Piaget starter i individet. Her skal jeg i korte trekk ta for meg adaptasjonsprosessen og stadieteorien til Piaget. I den tenkende hjernen har mennesket kognitive strukturer (skjema) som over tid blir mer kompleks og tilpasset. Når ny kunnskap ikke passer inn i eksisterende skjemaer blir det en ubalanse. Enten skjer det en assimilasjon, at førkunnskapen din hjelper deg

å forstå den nye kunnskapen og plasserer det i eksisterende skjemaer. Eller så skjer en akkommodasjon, der man utvider skjemaene sine og tilpasser forståelsen sin til omgivelsene. Ønsket er hele tiden å komme i likevekt og balanse med indre prosesser og den ytre virkeligheten. Med økende alder blir tenkningen mer differensiert, koordinert og avansert, i takt med stadiene. Prosessen er gradvis og ulik fra barn til barn, på grunn av forskjellig stimuli fra omgivelser, ulike erfaringer og ulikt medfødt potensial (Danielsen A. , 2020, ss. 40-51).

I lys av Piagets teorier og undervisning, bør læreren ta hensyn til barnets kognitive utvikling og derav elevens forutsetninger. Det handler om å tilpasse opplæringen til elevens kognitive forutsetninger og gi oppgaver som de klarer å løse. Piaget har blitt kritisert for å ikke ta sosiale og kulturelle faktorer på alvor, slik som Vygotsky har blitt kritisert for å vektlegge individet for lite. Piaget har i sin teori vektlagt samspill med jevnaldrende og at barnet utvikler seg og lærer gjennom samarbeid med andre (Danielsen A. , 2020, ss. 51-57).

2.2 Læring i museer

Problemstillingen spør hvordan underviserne tilrettelegger for elevenes læring og for å utforske dette, skal jeg se hvordan Lynn D. Dierking & John H. Falk (2018) beskriver læring i museumkonteksten. De er begge professorer ved Oregon State University, og fokuser på fritt-valgs læring, livslang læring og læring i museumskonteksten. De mener blant annet at i tidligere forskning på læring i museum, har det blitt gjort flere feil. Et feilsteg er at man har forsket på tradisjonell formell læring og dermed brukt feil verktøy. Tradisjonell klasseromslæring består gjerne av å presentere en leksjon og forvente at elevene husker det, og at kunnskap regnes som bok-læring. Det første de gjør er derfor å fastslå at elevene lærer fra museumsbesøk og at læringen er svært individuell og kontekstbundet (ss. 1-6). I likhet med Europarådet uttalelser (jf. Jørgensen, 2017) beskriver Dierking & Falk (2018) museer som viktige utdanningsinstitusjoner i samfunnet i dag, men at det er få museumsverter som vet hva læring i museer faktisk innebærer. Museer er et grunnleggende sosialt sted som støtter læring gjennom direkte erfaring (Behrendt & Franklin, 2014). I følge Dierking & Falk (2018) er det avgjørende hvordan ekskursjoner kan koble på elevenes liv og virkelighet, som på mange måter samsvaret med Deweys læringssyn. De ser på læring som både holistisk og kumulativ. Det vil si at læring er en sammenhengende og overlappende prosess, som bygger seg opp over tid ettersom man lager mening og finner koblinger (ss. 5-6)

I boken *Learning from museum*, legger Dierking & Falk (2018) frem en kontekstuell læringsmodell («Contextual model of learning»). Modellen beskriver læring som situert i mange kontekster. Den har fire dimensjoner: (1) Den personlige konteksten, (2) den sosiokulturelle konteksten, (3) den fysiske konteksten og (4) tidsdimensjonen (Dierking & Falk, 2018, ss. 5-6). Læring blir «the never-ending integration and interaction of these (...) contexts over time in order to make meaning» (Dierking & Falk, 2018, s. 7). Kontekstene er aldri helt stabile, og de endrer seg med tiden fordi de formes og omformes på grunnlag av nye erfaringer. Det er heller ikke mulig å skille kontekstene fra hverandre sånn objektivt sett. Modellen er et beskrivende og organiserende rammeverk for hvordan man tenker om læring. Den prøver ikke å redusere kompleksiteten, men heller omfavne den i en håndterbar størrelse. Innenfor hver av de fire kontekstene har forfatterne funnet frem til to til tre nøkkelfaktorer som påvirker museumsopplevelsen, som de mener er essensielle for vellykkede læringserfaringer. Det kunne sikkert vært mange flere nøkkelfaktorer, men et rammeverk klarer ikke favne alt (Dierking & Falk, 2018, ss. 7-8 og 149-150). I det følgende tar jeg for meg de fire dimensjonene med tilhørende nøkkelfaktorer hver for seg, for hva mener Dierking & Falk ligger bak en suksessfull ekskursjon til et museum?

2.2.1 Den kontekstuelle læringsmodellen

(1) Den personlige konteksten beskriver læring som en svært personlig opplevelse og prosess. Læring handler om å tilfredsstille selv-relaterte behov og ny læring bygger på et grunnlag av tidligere kunnskap. Den personlige dimensjonen består av tre nøkkelfaktorer som er *motivasjon og forventinger, tidligere kunnskap og interesser, og valg og kontroll*. Den første faktoren beskriver elevenes personlige motivasjoner og forventinger til museumsbesøket. Læring for individet er gjerne selv-motivert, følelsesmessig tilfredsstillende og personlig belønnende. Det er større sannsynlighet for at elevene opplever motivasjon i et støttende miljø som er fri for frykt og angst, der de kan gjøre det som oppleves som interessante og meningsfulle aktiviteter. Nyere forskning forteller oss at sterkere følelsesmessig innhold, gir sterkere læring. De minnene som har følelsesmessige konnotasjoner, kan lettere overføres til nye situasjoner (Dierking & Falk, 2018, ss. 14-18, 25-26 og 150-151).

Faktor nummer to forteller oss at all læring bygger på elevenes tidligere erfaringer og kunnskap. Førkunnskaper og erfaringer påvirker hvordan elevene løser problemer, hvordan de tolker en hendelse og hva de oppsøker i utstillingen. Å konstruere ny kunnskap tar tid og mental modning

har noe å si for tenkningen og læringen. Besøkendes interesser veileder hvilke deler av utstillingen de ønsker å utforske og ikke, og hvordan de forstår det de opplever og lærer. Interesser er noe som utvikler seg over tid og varierer, og kommer fra både universelle erfaringer, individuelle erfaringer og din personlige historie. Den siste faktoren i den personlige konteksten beskriver at det er avgjørende at elevene kan kontrollere sin egen læring og velge selv, for å lære mest mulig. Med fritt-valg velger elevene sine utfordringer, og det blir ikke trengt på dem (Dierking & Falk, 2018, ss. 17-23 og 151).

(2) Den sosiokulturelle konteksten handler om våre kollektive motivasjoner, interesser og behov i forbindelse med ekskursjon. Mennesker, familien, samfunnet og kulturen påvirker elevenes læring. Elevenes kulturelle bakgrunn, posisjon i samfunnet, sosiale strukturer, sosial klasse, etnisitet, kjønn, religion, evner og skikker har en innvirkning (makronivået). Andre ting som har innvirkning, er daglige interaksjoner og samtaler med andre mennesker (mikronivået). Den sosiokulturelle konteksten består av tre nøkkelfaktorer som er *sosiale strukturer, kulturell tro og verdier, mediering innenfor en gruppe og mediering tilrettelagt av andre*. Den første nøkkelfaktoren handler om at læring skjer samtidig i eleven og i ulike grupper, der elevenes læring påvirkes av sosiale strukturer og kulturelle faktorer. Elevene lærer gjennom samtaler, følelser, gester, tegn, symbolsystemer og kulturelle/historiske verktøy, observasjon av andre, kulturell/historisk samfunnstro, verdier og normer. Man kan skille mellom *strukturerte interaksjoner*, som museumsomvisninger og klasseromsundervisning, og *ustrukturerte interaksjoner* som favner de uformelle samtalene mellom verter og elever og elevene seg imellom (Dierking & Falk, 2018, ss. 31-39, 104 og 151).

Den andre faktoren handler om mediering innenfor en gruppe. Mediering er et begrep fra Vygotsky som beskriver hvordan mennesker bruker verktøy (språk, tegn, redskaper) til å mediere/formidle i alle situasjoner vi handler i (Ness & Danielsen, 2020, s. 105). Elevene drar til museet som en klasse, en sosial gruppe med sin historie. De former et kollektivt læringsfelleskap, der delte opplevelser og kunnskaper skaper sosiale bånd, og de bruker hverandre til å forstå informasjon og skape mening (Dierking & Falk, 2018, s. 151). Den siste faktoren i den sosiokulturelle konteksten er mediering tilrettelagt av andre. Det betyr at elevenes læring ikke bare skjer i deres læringsfelleskap. Voksne, lærere, verter og andre elever kan forsterke eller hemme elevenes læringsopplevelser. Dette er i tråd med Vygotsky og begrepet

den kompetente andre. Hvis vertene kan hva de driver med, kan de i større grad tilrettelegge læringen til de besøkende (Dierking & Falk, 2018, ss. 40-43, 106 og 151).

(3) Den fysiske konteksten er viktig for evnen til å senere forstå en opplevelse/erfaring. Ofte er det den fysiske konteksten de fleste husker i lang tid etterpå. Minner om hva de gjorde, hva de så og hvordan det følte rammer inn det de lærte (Dierking & Falk, 2018, ss. 51-52 og 121). Den fysiske dimensjonen inneholder to nøkkelfaktorer som er *settingen (rom og sted)* og *design*. Den første faktoren forteller oss at all læring påvirkes av omgivelser, og at koblinger mellom rom og sted, følelser og minner er sterk. Konteksten, stedet og rommet har noe å si for elevenes muligheter til å benytte seg av sine ferdigheter. Museets beliggenhet og historie kan ofte være det sentrale ved opplevelsen. For mange elever er museumskonteksten ny, og Dierking & Falk (2018) beskriver at man i nye settinger kan føle seg desorientert. Dette påvirker fokuset til elevene, siden de bruker lengre tid på å orientere seg i rommet og finne ut av de sosiale kodene, før de klarer å fokusere på andre aspekter og læring. De mener at læringssituasjonen blir forbedret om elevene får fysisk orientert seg i museet. Forskning viser at elevene lærte mest av ekskursjonen om det ble relatert tverrfaglig til det de holder på med i skolen. Læringen kan plukkes opp i nye situasjoner når individet klarer å gjenkjenne elementer i den opprinnelige konteksten inn i den nye (Dierking & Falk, 2018, ss. 53-56, 126 og 151-152).

Den andre faktoren ved den fysiske konteksten er design. Dierking & Falk (2018) skriver at gjenstander, ideer og hendelser bør presenteres i passende porsjoner, som skaper assosiasjoner og påvirker emosjonelt. Et godt design skaper en passende blanding av grunnleggende elementer (farge, tekstur, mønstre, variasjon, balanse, rytme, lyd, lukter, tekster og objekter). Et positivt læringsverktøy er nettopp at deler av utstillingen utfyller hverandre. Utstillinger som skaper følelser (glede, sorg, begeistring, sinne og sjokk) og klarer å organisere og forenkle informasjonen på gode måter, kan gi elevene en større forståelse (ss. 54-55, 127-138 og 151).

(4) Den siste konteksten tid består av to nøkkelfaktorer. Dette er *tidligere erfaringer* og *påfølgende forsterkende hendelser og erfaringer utenfor museet*. De tidligere erfaringene har blitt beskrevet i den personlige konteksten. I konteksten tid handler det om at ekskursjonen ikke er en isolert hendelse, men tar del i pågående hendelser i individets og gruppens liv. Det som skjer før museumsbesøket, på skolen og i hverdagen har betydning. Hvis elevene mangler relevante erfaringer, lærer de minimalt på museet. Påfølgende forsterkende hendelser og

erfaringer utenfor museet viser at forståelse og sammenkoblinger av informasjon gjerne skjer lenge etter selve ekskursjonen. Nye erfaringer utvider og utdyper elevenes forståelse slik at de forstår en større helhet (Dierking & Falk, 2018, ss. 64-68 og 152). Elevene lærer ved å «accumulating understanding over time, from many sources, in many different ways» (Dierking & Falk, 2018, s. 152).

Forsterke læringen – museet og vertene

Hva mener Dierking & Falk (2018) at underviserne kan gjøre for å forsterke elevenes læring i forbindelse med ekskursjon? Det handler om å forstå grunnstenene til læring i museer og frittvalg-konteksten som museene utgjør. Jeg skal utforske dette ved å bruke den kontekstuelle læringsmodellen. Den personlige konteksten fremhever at for å forstå læring i museer, krever det en forståelse for hver elevs læringsprosess. Det innebærer å finne ut av elevenes tidligere erfaringer, motivasjoner og interesser. Samlet beskrives dette som den personlige *besøksagendaen*, som påvirker hver elevs atferd og læring. Det betyr at før ekskursjonen starter bør elevene både forberedes og orienteres, der museet beskriver hva elevene kommer til å møte og hvilke temaer de skal ha. Mange museer bruker en nettside til dette. Under ekskursjonen bør vertene ifølge Dierking og Falk (2018) koble til elevens førforståelser og interesser. Vertene bør finne ut hva elevene vet og forstår. Er de nysgjerrige på temaet, forstår de viktige begreper? Hvilke spørsmål har de? Vertene bør også forklare hvorfor opplevelsen og kunnskapen er relevant for elevene. Museet skal vekke det de ønsker at folk skal vite og forstå, med hva elevene vet, forstår og er interessert i (77-83 og 182-189).

I den sosiokulturelle konteksten handler det om å skape situasjoner som motiverer til samarbeid og delte mål. Det oppfordres til bruk av fortellinger, rollespill, drama, dans, sang og musikk. Undervisningen på ekskursjon kan med fordel benytte seg av fortelling. Elevene har lettere for å organisere større mengder informasjon på en effektiv måte om det fortelles. Effektiv tilrettelegging underveis trenger forarbeid. Nøkkelen er at vertene er god til å observere og lytte. De ansatte skal sette de besøkende først, og få de begeistret for innholdet i ekskursjonen (Dierking & Falk, 2018, ss. 192-195). Når det gjelder ting som vertene ikke burde gjøre, beskriver Dierking & Falk (2018) å bruke lukkede spørsmål, bruke for vanskelig vokabular, ikke la elevene stille spørsmål eller ikke ta muligheter for sosial interaksjon (s. 106).

I den fysiske konteksten handler det om gjennomtenkte design og passende kontekster. Hvis utstillingen appellerer til ulike sanser, gjør det lettere å se hvordan ting er koblet sammen. I starten av ekskursjonen kan vertene sette elevene inn i dagsplan og regler. Dierking & Falk (2018) viser til et museum som har introduksjonsvideo før utstillingen, som kan være vanligere på større museum. Likevel bør hensikten og målet med ekskursjonen være klart. De viser også til museer som har utviklet datasystemer som tilrettelegger utstillingen (for eksempel tekst, video og bilder) underveis. Dierking & Falk (2018) fremhever viktigheten med å gi elevene passende utfordringer ut fra personens evner og kunnskap. Museet bør oppfattes som trygt, rent og komfortabelt. Bare det å forklare hvor toalettene og ulike fasiliteter er, gjør det lettere for elevene. En siste ting er at gode tilbakemeldinger fra besøkende kan forbedre ekskursjoner i fremtiden (ss. 196-201).

Tidsdimensjonen trekker frem at å forstå læringen i museum krever et blikk på det som skjer før, i og etter museumsbesøket - og gjøre erfaringene grenseløse. Vertene bør altså ha kunnskap om hvordan elever lærer fra museumsbesøk (Dierking & Falk, 2018, ss. 201-204). Det er ikke bare vertene som bør ha kunnskap om dette, det gjelder like mye lærerne.

Forsterke museumsopplevelsen – Læreren og skolen

Nå har jeg sett på hvordan museer kan skape en ekskursjon der elevene lærer, og hva vertene og museet kan gjøre for å forsterke det. Hva er det lærere og skolen bør gjøre? Behrendt & Franklin (2014) beskriver at lærerne bør ta hensyn til elevenes læring før, under og etter besøket. Før ekskursjonen bør læreren beskrive lokalet; hvordan det ser ut der, hva de skal gjøre der, hvilke atferdsregler som gjelder, hva hensikten med besøket er og sammenhengen med skolepensum. Utflukten bør være en tiltenkt erfaring, og ikke en frittstående opplevelse. Forberedelser før utflukten åpner opp for at elevene slipper å bruke store deler av kapasiteten sin på dette under besøket og øker sjansen for helhetlig læring. Under besøket kan læreren hjelpe elevene med å bli komfortabel og tolke det underviserne sier til forvirrede og ufokuserte elever. Videre kan læreren hjelpe elevene å koble sammen opplevelsen og konseptene. Etter ekskursjonen er det avgjørende at museumsopplevelsene forsterkes og bygges på gjennom ulike aktiviteter, diskusjoner, lesning, presentasjoner eller film. Når man knytter sammen flere sammenhenger og reflekterer over opplevelsene kan man forsterke forbindelsene og øke forståelsen. I løpet av skoleåret kan læreren bruke klasseromsundervisningen til å koble på ekskursjonsopplevelsene (ss. 240-241).

2.3 Valgmuligheter på ekskursjon

Bortsett fra hva verter og lærere bør gjøre i forbindelse med ekskursjon, er det ulike måter å legge opp utfluktene på, som kan forsterke eller undergrave læringen. Da ser jeg i hovedsak på en artikkel av Dierking & Falk (2006), der de undersøkte elevenes læring knyttet til hvilke valgmuligheter de fikk på besøk til teoretiske og naturhistoriske museer i Israel. I stedet for å bruke begrepene formell læring og uformell læring slik Behrendt & Franklin gjør (2014, ss. 236-237), har de erstattet dette med ideen om «fritt-valg-læring», som beskriver det unike med kontekster utenfor klasserommet (Dierking & Falk, 2006, ss. 76-77). I artikkelen identifiserte de fire valgnivåer som påvirket læringen fra ikke-valg til fritt-valg:

(1) I ingen valg gis elevene nesten ingen muligheter til å interagere eller stille spørsmål.

Undervisningen er mer sentrert på verten, og elevene kan ikke kontrollere eller ta ansvar for egen læring (Dierking & Falk, 2006, ss. 81-91). I museene observerte Dierking & Falk (2006) at vertene nesten aldri koblet til elevenes personlige og hverdagslige erfaringer. Det var ikke vanlig at vertene prøvde å finne ut hva elevene hadde lært på skolen, for å deretter kunne følge opp med forklaringer og ytterlige spørsmål. Likevel så man at elevene til en viss grad gjorde egne koblinger til skole og ikke-skole kunnskap. I det ene museet begynte elevene å slite med konsentrasjonen og etter en liten stund mistet de helt interessen. I et annet museum brukte vertene vanskelige begreper og sjargong som var ukjent for elevene (ss. 81-91).

(2) og (3) I begrenset valg får elevene en individuell oppgave eller en gruppeoppgave.

Hensikten er at elevene skulle undersøke utstillingen tilknyttet et spesifikt tema. Begrenset valgt deles opp i to fordi forskjellige oppgaver ga elevene ulike muligheter. Begge vektlegger interaksjon mellom elever, elev og lærer og elev og vert (Dierking & Falk, 2006, ss. 81 og 87-89). Som under ikke-valg, fant ikke Dierking & Falk (2006) noen bevis for at museumsinnholdet ble koblet sammen med elevenes tidligere erfaringer og kunnskap, eller til skolepensum. Elevenes uttalelser i etterkant av ekskursjonen viser likevel at den nye erfaringen hadde sammenheng med elevenes forkunnskaper og skolekunnskap. I begrenset valg var elevene veldig involvert i læringen og det var mye kommunikasjon elevene i mellom (ss. 87-91).

(2) I begrenset valg 1 blir bevegelsesfriheten for utforskingen til elevene begrenset til bestemte deler av museet. Elevene kan selv kontrollere egen læring ved å velge samarbeidspartner og rekkefølgen for utforskningen i forbindelse med oppgaven de får utdelt.

Hvis elevene har noen spørsmål, trenger hjelp og/eller veiledning, kan de ta kontakt med lærer eller vert (Dierking & Falk, 2006, ss. 81-87). Ved begrenset valg 1 fant Dierking & Falk (2006) at oppgaven skapte engasjement og diskusjoner i små grupper. Det var både høy interesse og motivasjon, men vanskelig å dirigere elevene over på neste oppgave. De fleste elevsamtaler var av teknisk karakter, om hvor de skulle videre (ss. 81-87).

(3) I begrenset valg 2 er rommet for utforskning ikke begrenset i det hele tatt. Elevene kan kontrollere sin egen læring ved å velge objekter som har sammenheng med spørsmålene (Dierking & Falk, 2006, ss. 81-87). På et museum observerte Dierking & Falk (2006) at oppgavearket ga ulike kriterier, som elevene skulle utforske utstillingen med. Elevene var veldig engasjerte i problemløsning gjennom samarbeid, de var raske med oppgaven og gjettet svar uten nøye undersøkning. Noen elever hadde vanskeligheter med ansvaret og der hjalp lærer eller vert til (ss. 81-87).

(4) I fritt valg er det ingen rom-begrensning og elevene kan utforske hele utstillingen fritt. Det blir verken gitt direksjoner, oppgaver eller oppdrag. Verten er tilstede i rommet og kan samhandle med og svare på elevenes spørsmål, men verten holder seg mer i bakgrunnen (Dierking & Falk, 2006, ss. 81 og 89-91). På det ene museet fant Dierking & Falk (2006) at elevene delte moro og spenning, men det var lite prat om kunnskap og ideer om ulike fenomener eller vitenskapelige prinsipper. Elevene fant flere koblinger og likheter til sine tidligere erfaringer og hverdagslivet, selv om verken alderstrinn eller klassens pensum ble vektlagt. Ved fritt-valg utforsket elevene rommet gjennom tilfeldige bevegelser og leste sjeldent på etikettene. Elevene har i ettertid beskrevet frustrasjon på grunn av utilstrekkelig forståelse. (ss. 81 og 89-91).

Konklusjonen til Dierking & Falk (2006) beskriver at aktiviteter med begrenset valg ga dypere engasjement i læringsprosessen, fordi elevene ble tilbudt stillas (støtte og veiledning), men også kunne kontrollere læringen sin til en viss grad. Med begrenset valg tror de at elevens naturlige nysgjerrighet får utvikle seg på bakgrunn vertenes støtte, og at læringen øker som følge. Bare ved begrenset valg ble det observert flere interaksjoner mellom elever og voksne, det ble ikke observert i ikke-valg og kun noen få ganger i fritt-valg. Gjennomgående i alle valgnivåene var at koblinger til elevenes forkunnskaper og skolepensum nesten ikke ble gjort. Likevel koblet elevene på sine forkunnskaper selv. De antar at målrettet innsats for å koble museumsopplevelsene til elevens livserfaringer og klasseromsinnhold kan gi en dypere refleksjon og mening (ss. 75-76 og 91-94). Videre skriver de at det er bred enighet rundt hva

en meningsfull ekskursjon bør inneholde: «clear connections between the Field trip and the classroom content, concrete experiences that cannot be provided in school, and an opportunity to investigate and learn through social interactions» (Dierking & Falk, 2006, s. 93).

Det å oppnå en meningsfull ekskursjonserfaring som skaper indre motivasjon for læring i museums konteksten, har ifølge Scott G. Paris i Frøyland (2010) seks komponenter. For det første bør eleven konstruere personlig mening, der motivasjonen øker om innholdet er både personlig relevant og nyttig. For det andre er det nyttig om eleven opplever valgfrihet, som betyr at elevene velger hva de bruker tid på og ønsker å lære, gjerne noe som pirrer nysgjerrighet. Det tredje handler om at elevene får passende utfordrende oppgaver, undervisning og utstilling. Hvis det treffer elevens ferdigheter kan hen få en «flow-opplevelse» som gjør at hen glemmer tid og lar seg rive med. For det fjerde kan elevene få et større læringsutbytte av å kunne kontrollere og styre egen læringsprosess underveis. Den femte komponenten omhandler samarbeid under oppgaver, der de spiller på hverandres ideer og kunnskap i diskusjon. Den siste komponenten er at læringen har konsekvenser for elevene. Det vil si at elevene opplever mestring gjennom aktiviteter som fokuserer mer på prosess, enn å kun finne det riktige svaret.

Fram til nå har hovedfokuset vært hvordan elever lærer i en museums kontekst, og hva lærere, vertene og museet egentlig kan gjøre for å forsterke læring på ekskursjon, i tillegg til valgmuligheter gitt på museet. Videre tar vi et didaktisk og pedagogisk blikk der vi ser på ulike teoretikere og hvordan dette kan ha sine implikasjoner på ekskursjon og læring.

2.4 Didaktikk

I dette delkapitlet skal jeg utforske didaktiske begrunnelser for ekskursjon i tilknytning begrepene TFU (*teaching for understanding*) og *dybdelæring*. I en artikkel av Marc Behrendt & Teresa Franklin (2014) undersøker de ekskursjon som pedagogisk verktøy i forbindelse med naturvitenskapelige utflukter. De er i likhet med Frøyland (2010), Jørgensen (2017) og Dierking & Falk (2018) opptatt av at ekskursjonen ikke skal bli en frittstående opplevelse. De vektlegger at før ekskursjonen bør elevene forberedes med hvor de skal, hvordan det ser ut der, og hva som er fokuset/hensikten med opplevelsen (Behrendt & Franklin, 2014, s. 240). Behrendt & Franklin (2014) henviser til Kolb når de beskriver at det er tidskrevende å oppnå en meningsfull

forståelse, det krever at eleven opplever noe, og videre reflekterer og analyserer (s. 238). Læring til forståelse (TFU) er et rammeverk som setter det å oppnå en meningsfull forståelse høyt.

Rammeverket kan veilede lærere i å utvikle elevenes forståelse. Her gjelder det å velge ut emner som er verdt å forstå, som er interessant for både elever og læreren, starter med elevenes forkunnskaper og videre bruke varierte innfallsvinkler og spørsmål. Det handler om en forståelse som gjør det mulig å ta i bruk og overføre kunnskap fra en sammenheng, til andre relevante kontekster (Frøyland, 2010, s.38-62). Dette samsvarer med begrepet om dybdelæring, som ønsker at undervisning skal tilrettelegge for livslang læring, med fokus på en dypere forståelse som kan lagres i langtidshukommelsen (Diseth, 2020, s.173). Behrendt & Franklin (2014) mener at dette skjer om elevene får koblet på sine erfaringer og kan reflektere underveis (s.240). Dybdelæring er noe annet en overflatelæring, som handler om reproduksjon av fakta uten å sette det i kontekst, å prøve å oppnå et minstekrav og unngå å feile. Noen mener at det kan være et lite håndfast begrep og spør hvordan man bruker det aktivt i undervisning (Diseth, 2020, s. 173). I skolen handler dybdelæring om at elevene skal forstå sammenhengen mellom ulike deler av et fag og mellom fag. For å oppnå dette er det nyttig og forstå sentrale prinsipper, sammenhenger og begreper i de ulike temaene. Hensikten er rett og slett at elevene får en meningsfull helhetlig forståelse, som man oppnår når elevene får være utforskende, problemløsende, aktive og samarbeidende. At de opplever å faktisk kunne endre omgivelsene sine og verden, ved å arbeide med virkelige problemer. Dybdelæring består i kunne integrere og reflektere, forstå meningsinnholdet i faget, og bruke elevenes interesse og behov som motivasjon (Diseth, 2020, ss. 169-176). Det handler om det Gregersen sier: «[å] koble samfunnets behov for kompetanse i fremtidens samfunn med den enkeltes behov og interesser» (Diseth, 2020, s. 173).

Både Frøylands (2010) beskrivelser av ekskursjon og det Diseth (2020) skriver om dybdelæring søker en dypere forståelse som kan lagres i langtidshukommelsen og tilrettelegge for livslang læring. Det er flere læringsstrategier som kan fremme dybdelæring. Det første kan kalles «oppdagelsesbasert læring» der underviseren med ulik grad av forklaring og veiledning, hjelper elevene gjennom den aktive læringsprosessen. Elevene kan selv løse ulike problemer eller produsere ulike svar, eller læreren kan være mer involvert gjennom prosessen. Læreren bør spørre elevene hva de kan fra før og hva de har lært, og dermed vise sammenhengen mellom

ny kunnskap og hva de allerede viste. Det som skjer i undervisningen, skal tydeliggjøres for elevene og da hjelper det å sette eksplisitte mål for timene (Diseth, 2020, ss. 174-183).

Aktivitetene innenfor TFU-rammeverket skal stimulere til at elevene tenker over og forklarer, gjentar, prøver igjen og forbedrer forklaringene sine. Underveis i prosessen må det være progresjon; først blir de kjent med temaet og gir læreren en oversikt over hva de kan og er interessert i. Videre gjelder det å bygge opp forståelsen under veiledning. Til slutt skal eleven oppsummere forståelsen og arbeide mer selvstendig. Underveis bør deler av aktiviteten gjentas for å sikre at de har forstått. Det bør benyttes ulike læringsstrategier og mange sanser, intelligenser og medier (Frøyland, 2010, ss. 40-50). Frøyland (2010) henviser til Davis og heftet QUEST (questions for understanding, exploring, seeing and thinking), i forbindelse med TFU. (49-50) Poenget er å fremme elevenes egen refleksjon gjennom blant annet observasjon og kommunikasjon. Det gjelder å stille åpne spørsmål som verken har rette eller gale svar, som alle kan svare på.

2.5 Pedagogiske perspektiver

I undervisning om 22. juli er det ikke uvanlig at man kommer inn på kontroversielle temaer som ekstremisme, hat, intoleranse, konspirasjonsteorier med mer. Hvordan er det man i undervisning om 22. juli skal møte kontroversielle uttalelser, holdninger og feiloppfatninger? Når man underviser om slike temaer er det et par ting som er lurt å tenke på. Jeg skal utforske to pedagogiske perspektiver: Christer Mattsson (2019) om empatisk nysgjerrighet og Dyrendal (2018) om konspirasjonsteorier i undervisningen.

2.5.1 Empatisk nysgjerrighet

Den svenske forskeren Christer Mattsson (2019) skriver om empatisk nyfikenhet, (på norsk nysgjerrighet), som handler om hvordan vi kan utvikle vår evne til å forstå og kommunisere med andre mennesker på en mer empatisk og effektiv måte. Han skriver om hvordan man møter kontroversielle og konfliktfylte problemstillinger, med fokus på unge mennesker som tilegner seg antidemokratiske verdier og tar steget inn i ekstremistiske og rasistiske subkulturer (ss.24-27). Mattsson (2019) trekker frem en fiktiv person, Kevin, som kommer med provoserende og krenkende kommentarer i en forelesning om holocaust. Han beskriver hvordan læreren bør møte situasjonen med nysgjerrighet og et lengre tidsperspektiv. Det handler om å bli kjent med Kevin, men også la han bli kjent med seg selv (Mattsson, 2019, ss.27-31). I undervisning på

22. juli-senteret faller tidsperspektivet for vertene bort, siden de kun har elevene i korte tidsrom. Likevel kan hvordan man møter eleven ha mye å si, og læreren som tar med klassen på utflukt, kan senere plukke opp tråden. I hendelsen med Kevin skriver Mattsson (2019) at det første steget er å bekrefte Kevins rett til sine egne følelser og vise forståelse, uten og nødvendigvis gi medhold til meningene hans. Videre kan man prøve å forklare hvordan en kan uttale seg uten å provosere og ikke uttale seg når man er sint selv. Poenget er å aktivt lytte til dine elever, sette deg inn i deres perspektiv og stille spørsmål med et ønske om å forstå. For at empatisk nysgjerrighet skal fungere er det like viktig å sette forutsigbare og klare grenser, der man beskytter andre elever mot krenkelser som er forbudt med lov og der intensjonen er å skade/såre noen. I tillegg til at diskusjonen skal være relevant for faget og timens tema (s.29-32). Ifølge Mattsson (2019) hjelper empatisk nysgjerrighet med at eleven kan forstå seg selv, utvikle en mer kompleks forståelse og gjøre seg mer forstått.

2.5.2 Konspirasjonsteorier

Når konspirasjonsteorier og deres påvirkning blir en del av undervisningen er spørsmålet hvordan man skal møte slike teorier og elevenes holdninger i undervisning. Den norske religionshistorikeren Asbjørn Dyrendal (2018) har sett på konspirasjonsteorier i undervisningen. For det første kaller han forebygging i undervisning for vaksinemetodikk. Det handler om å legge til rette for at elevene får en større forståelse for blant annet konspirasjonsteoriens typiske trekk, slik at motstandskraften mot feilinformasjon øker. Mer spesifikt har metodikken tre ledd: først forteller man elevene at de skal utsettes for noe misvisende og muligens skadelig, så tilføres korrekt informasjon, før man presenterer desinformasjonen. Poenget med forebygging er å kunne gjenkjenne og avsløre konspirasjonsteorier og dårlig tenkning. For det andre mener Dyrendal (2018) at korrigerende metodikk ikke er like effektivt som forebygging. Dette begrunnes i at elevene identifiserer seg med sitt verdensbilde, og informasjon som ikke passer med dette er vanskeligere å integrere. Dyrendal (2018) henviser til Orosz og Krekos forskning på hvordan korrigerende informasjon fungerer best. De fant ut at latterliggjøring og å få elevene til å tenke mer empatisk var lite fungerende strategier. Å ta for seg konspirasjonsteorier og peke på manglende logisk forbindelse mellom den og fakta, fungerte best (Dyrendal, 2018, s.42-45).

Dyrendal (2018) skriver at en god strategi i møte med konspirasjonsteorier handler om å la elevene øve på kritisk og strategisk tenkning, innenfor en ramme der deres verdier og

verdensbilde støttes. Lærerne kan presentere den korrekte informasjonen og la elevene ta for seg konspirasjonsteorier slik at de kan gjenkjenne og avsløre dem. Feilinformasjon kan sitte godt fast i tenkningen vår og den korrekte informasjonen må både gjentas og utdypes. Han foreslår å bruke fortelling når man beskriver korrekt informasjon, fordi fortellinger som vekker følelser gjør at man husker det bedre. Det er viktig å gi elevene et nytt holdepunkt som fyller gapet etter den gamle oppfatningen. Man ønsker å skape en «dette virker-kjent»-effekt for den «riktige» forklaringen og derfor bør man ikke gjenta feilinformasjonen for mye, men heller fokusere på den korrekte informasjon. I tillegg er det lurt å trekke fram det sentrale og gjøre det så enkelt som mulig samtidig som man fokuserer på løsninger (ss. 46-48). Dette er strategier som kan fungere i undervisning om forskjellige temaer, ikke kun konspirasjonsteorier.

I det foregående har jeg utbrodert teori i forbindelse med ekskursjon og læring, i tillegg til didaktiske og pedagogiske perspektiv. Det neste kapitlet dreier seg om metode og hvordan mine valg, vurderinger og begrunnelser har påvirket studien underveis.

3 Metode

I dette kapittelet skal jeg beskrive de metodiske valgene og vurderingene jeg har tatt underveis i prosessen. Først beskriver jeg hvilken overordnet metode jeg har brukt og hvordan jeg har samlet inn mitt datamateriale. Jeg ønsket å utforske 22. juli-senteret og underviserne i tilknytning til ekskursjon, og valgte en kvalitativ tilnærming. Jeg gjennomførte både observasjon og intervju med til sammen fem informanter fra 22. juli-senteret. Videre reflekterer jeg over og begrunner utvalget og prosessen med rekruttering, før jeg kommer inn på mer detaljerte beskrivelser av datainnsamlingen. Deretter beskriver jeg analyseprosessen mer inngående og hvordan jeg kodet materialet mitt til mer oversiktlige deler. Ved koding av materialet mitt benyttet jeg meg av tematisk analyse. Til slutt kommer jeg inn på forskningsetikk og posisjonalitet. Der beskriver jeg samtykke, anonymisering og konfidensialitet.

3.1 Forskningsdesign

For å belyse hva undervisere på 22. juli-senteret vektlegger i møte med skoleklasser som kommer på ekskursjon, valgte jeg en kvalitativ tilnærming. Med en kvalitativ tilnærming kan jeg forske på informantenes – i dette tilfelles undervisernes – egne betraktninger, erfaringer og tanker. Monica Dalen (2011) skriver at kvalitativ forskning ser på menneskers egen opplevelse av ulike situasjoner, koblet til deres sosiale virkelighet, deres *livsverden*, slik Dalen henviser til Edmund Husserl's livsverden-begrep. Dette er fenomenologisk fortolkning, der informantens subjektive opplevelse er det sentrale. Begrepet livsverden viser til menneskers hverdag, både hvordan de opplever og forholder seg til den (ss. 15-18). En kvalitativ tilnærming kan være fleksibel og åpen, med mulighet til å følge opp interessante spor og tilpasse oppgaven underveis. Det er i tillegg mulig å komme i dybden hos et mindre utvalg informanter og situasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 30-31 og 196-197). Den kvalitative metoden har bestått av observasjon av undervisning på senteret og individuelle intervju. Jeg gikk inn i prosjektet med en problemstilling, der lesning av teori om 22. juli og observasjon på senteret skapte grunnlaget for de spørsmålene som ble stilt i intervjuguiden. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført kunne nye spørsmål dukke opp som interessante, som viser en grad av fleksibilitet.

3.2 Utvalg og rekruttering

Ved første kontakt med 22. juli-senteret benyttet jeg min egen master-veileder som døråpner. Hen har tidligere samarbeidet med 22. juli-senteret og kunne gi meg kontaktopplysninger til dem. Jeg fikk kontaktopplysninger til en på 22. juli-senteret med ansvar for underviserne. Denne personen kan beskrives som portvakt og jeg kaller hen for Alex. En portvakt kan beskrives som døråpner til andre potensielle deltagere og kan gjøre rekrutteringsprosessen lettere. En skal likevel tenke over portvaktens påvirkning på prosjektet, særlig med tanke på hvem som rekrutteres videre og hvilken tilgang forskeren får til feltet (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I dette tilfellet var siktemålet mitt undervisere på 22. juli-senteret og jeg har vært i kontakt med de fleste av underviserne under datainnsamlingen.

Denne formen for utvalg kalles gjerne for et *ikke-sannsynlighetsutvalg*. Det beskriver et utvalg som ikke er basert på tilfeldigheter, og muligheten for generalisering til større deler av en befolkning faller bort. I tillegg valgte jeg mine informanter basert på forhåndsbestemte kriterier som er av interesse i forbindelse med problemstillingen. Den henviser til ekskursjon på 22. juli-senteret og underviserne der. Derfor er det naturlig at disse to kriteriene møtes. Dette kalles gjerne et *kriteriebasert/strategisk utvalg* (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Det var portvakten som satte meg i kontakt med de andre underviserne på senteret, slik at jeg kunne observere og intervjuere flere av disse, inkludert portvakten Alex. Jeg observerte tre av underviserne og intervjuet det samme antallet, men kun en av mine informanter ble både observert og intervjuet. Alle mine informanter er rundt tretti år og har jobbet flere år på 22. juli-senteret. Felles for de fleste er at de har startet på 22. juli-senteret som utstillings-vert og resepsjonist, og senere blitt hanket inn som underviser.

I starten endte jeg opp med å rekruttere alle underviserne på senteret fordi jeg ville helgardere meg, hvis noen skulle trekke seg. Jeg var ikke klar over at det bare var et visst antall/få undervisere. Derfor tok Alex kontakt og forklarte at på grunn av deres kapasitet er det hensiktsmessig at jeg ikke intervjuer alle, særlig hvis jeg likevel skulle stille de samme spørsmålene. Det stemte at jeg skulle stille de samme spørsmålene, men utgangspunktet er jo å få fram ulike svar, perspektiver og meninger fra forskjellige informanter. Hver informant svarer ikke helt likt og kan ta opp ulike ting. Jeg og Alex ble likevel enige om at jeg skulle intervjuere tre av underviserne, særlig på grunn av 22. juli-senterets kapasitet. De tre som ble plukket ut

kan sies å ha mye erfaring og har innblikk i det meste på senteret. I de neste to avsnittene skal jeg beskrive og begrunne observasjons- og intervjuprosessen.

3.3 Observasjon

Etter jeg fikk kontakt med portvakten Alex, gikk prosessen ganske raskt og jeg gjennomførte fire observasjoner i løpet av noen få uker. I forkant av observasjonene skrev informantene under på et samtykkeskjema, der de kunne samtykke til at jeg skulle observere undervisningen, med mulighet til å stille seg til disposisjon for individuelle intervju ved et senere tidspunkt. Til sammen har jeg observert fire undervisningsbolker som besto av samme struktur: en introduksjon på 15 minutter, ca. 45 minutter i utstillingen og ca. 30 minutter til prat og oppgave. Forskjell i undervisningen var tilknyttet vertenes tilrettelegging av informasjon, språkbruk og oppgaver i forbindelse med alderstrinn på de besøkende klassene. Jeg observerte to undervisninger med ungdomsskoleelever, en med videregåendelever og en med syvendeklassinger. Fokuset har ikke vært på elevene, men på vertene og det undervisningsopplegget de gjennomfører.

Observasjon som metode ble benyttet for å få et innblikk i hvordan vertene på 22 .juli-senteret arbeider, hvordan de legger opp undervisningen og hva de fokuserer på. Jeg gikk inn med en semistrukturert form for observasjon. På forhånd hadde jeg forberedt et skjema som besto av tre kolonner: (1) Tidspunkt/hva skjer, (2) spørsmål/tanker/refleksjoner og (3) det du observerer. Dette var kolonner som besto av åpne kategorier, der man ser etter hvordan noe foregår (jf. Gleiss & Sæther, 2021, ss. 104-105). Jeg noterte for hånd slik at jeg enkelt kunne følge underviserne rundt underveis og ikke tok oppmerksomhet ved eventuelle tastetrykk. Dette kalles skrible notater, det består av stikkord og korte notater. Helt fra starten noterte jeg ned bokstav og tall for informantene og skrev ikke navn eller identifiserbare karakteristikk. Jeg brukte for eksempel K1 og M1. I etterkant skrev jeg ned notatene på datamaskinen i tilsvarende tabell som benyttet i skriblenotatene. Jeg fylte ut disse notatene med mine mentale notater - altså notater fra hukommelsen - til fullstendige feltnotater, som er mer detaljerte (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 114). Jeg skrev ned så å si alt jeg observerte og hadde fokus på hva vertene gjorde, særlig så jeg på metoder og opplegg.

Før observasjonen så jeg for meg at jeg ikke ønsket å være deltakende observatør, men mer mot en posisjon som fullstendig observatør. Det betyr at jeg ønsket en mer tilbaketrukket rolle, der

jeg sitter i bakgrunnen og ikke deltar aktivt i undervisningen (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 106). Deler av temaet «ekskursjon til 22. juli-senteret», var nytt for meg og jeg ville ha et større grunnlag for videre arbeid med masteroppgaven. Jeg ønsket ikke å delta i aktivitetene, men heller skygge vertene, altså følge tett på underviserne og forsøke å ha en mer usynlig rolle (jf. Anker, 2020, s. 36). I de fleste observasjonene fikk jeg sitte stille bakerst eller følge vertene taust rundt i lokalet. I noen av dem ble jeg likevel ufrivillig med i små samtaler med lærere og foreldre som var med klassene, og noen samtaler med vertene i utstillingen. Samtalene med vertene var for det meste interessante og relasjonsbyggende. Derimot kunne samtalene med foreldrene som var med klassene i korte perioder være noe distraherende for observasjonsarbeidet. I to av observasjonene ble jeg introdusert til de besøkende, noe som kan ha innvirkning på hvilken rolle jeg ble tildelt av de tilstedeværende, men også for vertene selv og hvor komfortable hen er.

I utgangspunktet synes jeg at det var vanskelig å vite hvordan man lager en bra intervjuguide med relevante og gode spørsmål. Derfor benyttet jeg meg av observasjon som første fysiske møte med 22. juli-senteret, slik at jeg kunne bruke informasjonen jeg opparbeidet meg til å utvikle en relevant og informert intervjuguide. Observasjonene ga gode innspill til aktuelle spørsmål. Jeg fikk et større innblikk i hva de gjør på senteret, hva de vektlegger og hvordan et museumsbesøk blir lagt opp. Det ble enklere å gjennomføre intervju ut fra en mer sammenfallende referanseramme, der oppfølgingsspørsmål og svar bygde på konkrete situasjoner og relevante temaer.

3.4 Dybdeintervjuer

Et forskningsintervju er en lyttende og utspørrende metode. I intervjuet får forsker tilgang til informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 15-43), hva de har erfart og mener om en sak, men man kan ikke vite om det de sier er det de faktisk gjør/praktiserer (Anker, 2020, s. 37). Det er flere måter å gjennomføre et intervju på, både i større og mindre grupper, eller individuelt, som jeg gikk for (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 80-81). Undervisere på 22. juli-senteret er et lite miljø og det var derfor hensiktsmessig å intervju disse hver for seg. Da kunne jeg få tilgang til deres tanker og erfaringer rundt de samme temaene. Som jeg nevnte tidligere så hadde jeg et ønske om å intervju alle underviserne, men det samsvarte ikke med deres kapasitet. Derfor endte jeg opp med å intervju tre stykker, noe som også underbygger valg av

individuelle intervju. De tre informantene hadde ulike timeplaner og hadde ledig tid for intervju til ulike tidspunkt.

Intervjuet påvirkes av asymmetriske maktforhold. Det vil si at de valgene jeg som forsker gjør før, under og etter intervjuet påvirker samtalen form og gang, men også de fortolkningene som jeg gjør underveis i intervjuet og i etterkant ved transkribering og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s.50-52; Anker, 2020, s.37; Gleiss & Sæther, 2021, s.92-93). Intervjuer har makt til å velge spørsmål og lede samtalen i ønsket retning, men informanten har makt ved å sitte på informasjon som intervjuer vil ha. Informanten kan velge hva de vil svare, hvilke biter de plukker ut og hvilke deler som utelates. I neste avsnitt skal jeg beskrive flere av de valgene som ble gjort i forbindelse med de tre individuelle intervjuene.

For det første, som nevnt, så brukte jeg observasjon til å utarbeide en intervjuguide. Spørsmålene tok utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, i tillegg til at jeg reflekterte over hva jeg hadde sett og opplevd under observasjon. Intervjuguiden besto av tre overordnede temaer, som lå tett opp til forskningsspørsmålene: «undervisningsopplegg», «ekskursjon» og «rom». Jeg planla at intervjuene skulle være semistrukturerte. Det vil si at jeg ikke slavisk fulgte intervjuguiden's fastlagte struktur under intervjuet. Det ga meg mulighet til å følge de sporene som samtalen ga og stille spørsmål fra intervjuguiden mer tilrettelagt for samtalen gang. Det ga i tillegg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og unngå at jeg stilte spørsmål som informanten allerede har svart på. Dette gir en kombinasjon av åpenhet og struktur, der man fokuserer på bestemte emner og informantens beskrivelser (jf. Kvale & Brinkmann, 2009, s.45-50; Gleiss & Sæther, 2021, s.80).

Et av intervjuene ble gjennomført over zoom i desember 2022 og to av intervjuene ble gjennomført på 22. juli-senteret i januar 2023. Alle tre intervjuene varte litt over en time. De tre informantene fikk i forkant tilsendt både intervjuguide og samtykke-skjema på e-post. To av dem ønsket seg intervjuguiden i forkant, og en var likegyldig til å få den eller ikke. Jeg endte med å sende intervjuguiden i forkortet form til alle tre, fordi jeg regnet med at alle kom til å se den uansett. Da kunne de forberede seg og tenke over de spørsmålene jeg kom til å spørre, og hvis de ønsket å beskrive noe jeg ikke spurte direkte om under intervjuet. To av informantene mine hadde sett igjennom intervjuguiden godt og tok selv opp spørsmål underveis, hvis det var noe de interesserte seg for eller ville legge til. En av dem hadde bare skimlet for å få et

overblikk. Under vedlegg ligger både intervju i forkortet versjon og versjonen jeg selv brukte i intervjuene. Senteret hadde rom til disposisjon og informantene slapp å bevege seg fra arbeidsplassen. Fordelen med å utføre intervjuene på arbeidsplassen er at informantene ikke trengte å reise langt og at jeg kunne komme til dem. Det var praktisk for dem og det var lite bakgrunnsstøy eller forstyrrelser. Ulempene kan være at informantene er nervøse for andre ansatte som er i nærheten og blir ukomfortabel (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Fordelen med zoom-intervju var at informanten kunne gjennomføre intervjuet der det passet hen. Ulempen kan være dårlig lyd kvalitet, hakking eller at man ikke får sett hele kroppsspråket til informanten. Zoom-intervjuet hadde heldigvis god kvalitet uten særlig hakking.

Rammeverket til intervjuet besto av innledning, introduksjon og avslutning. Ved innledningen beskrev jeg prosjektet og formålet med intervjuet, varighet på intervjuet, samtykkeskjema og frivillig deltagelse. Jeg forklarte at jeg var ute etter informantens betraktninger og at det derfor ikke var noen riktige/gale svar, at det var lov å ikke svare, eller be om betegnningstid. Ved introduksjonen hadde jeg lyst til å vite mer om informanten. Alt var ikke nødvendigvis relevant for prosjektet, men en inngang til at informanten ville fortelle om seg selv og bli komfortabel. En god relasjon mellom meg og informant er viktig for at informanten får rom til å snakke fritt og åpent. Jeg startet derfor med enkle spørsmål som skulle være lett å svare på, før jeg senere i intervjuet kom til mer kompliserte og utfordrende spørsmål. Avslutningen besto av avklaringer med tanke på om jeg kunne ta kontakt med de senere og om de hadde noe de ønsket å tilføye, endre eller spørre om.

Etter at intervjuene var gjennomført startet jeg arbeidet med å konvertere lydfil til skreven tekst, dette kalles transkribering. Under transkriberingen prøvde jeg å skrive ned så nøye og detaljert som mulig, men samtidig anonymisere underveis. Hva innebærer det egentlig å konvertere en muntlig samtale til en skriftlig tekst?

3.5 Transkribering

Under de fysiske intervjuene benyttet jeg meg av en diktafon utlånt fra MF vitenskapelige høyskole. I zoom-intervjuet brukte jeg både diktafon og zoom sin opptaksfunksjon. Kvale & Brinkmann (2009) skriver at transkribering er en fortolkningsprosess (s. 199) og det er fordi det er en vesentlig forskjell mellom det muntlig talte ord og den skriftlige teksten. I skriftlig form kan setningene virke gjentakende, lange og uten åpenbare komma eller punktum. Til og med

fra den levende sosiale interaksjonen, til et opptak, går det fysiske som kroppslige uttrykk og gester tapt, og fra opptak til tekst går stemmeleie og pust tapt. Med båndopptaker kan jeg som intervjuer ha mer fokus på samtalen og ikke distraheres av å måtte skrive notater underveis. Dessuten er hukommelsen svært begrenset og lydopptaket gjør at du får ordrett det informanten uttalte (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 200-201; Kvale & Brinkmann, 2015).

Å oversette fra muntlig tale til skriftlig tekst innebærer avgjørende valg og vurderinger. Jeg utførte transkripsjonen selv og prøvde å transkribere så nøye og ordrett som mulig. Det vil si at jeg skrev ned gjentakelser, latter, kremt og pauser (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 203-206). Dalen (2011) skriver at ved å utføre transkripsjonene selv, har man en unik mulighet til å gjøre seg kjent med datamaterialet. Det er i tillegg viktig å sjekke lydfil opp mot transkripsjonen nøye (ss. 55-56) og derfor gikk jeg gjennom lydfilene flere ganger. Under transkripsjonsarbeidet brukte jeg en pedal for å enkelt kunne spole frem og tilbake i opptaket. Underveis passet jeg på å anonymisere. Et eksempel er at informanten sa noe om hvor hen kommer fra, da skrev jeg heller (... sted/by) i parentes.

Analysearbeidet starter mye tidligere enn man tror. Før jeg gjennomførte intervju og transkripsjon hadde jeg valgt å bruke tematisk analyse. Tematisk analyse kan brukes til å identifisere, rapportere og analysere mønstre i datamaterialet ditt. Under her beskriver jeg hva tematisk analyse er og hvordan analyseprosessen min har foregått.

3.6 Analyse og koding

Analyse handler om å strukturere materiale og velge ut hvilke deler som skal med og hvilke som kan forkastes. Man ser etter sammenhenger og spenninger, som en senere kan bruke teori til å drøfte og diskutere (Anker, 2020, s. 17). Her benytter jeg meg av det som kalles *tematisk analyse* og Braun & Clarkes (2006) seks faser. Tematisk analyse er en grunnleggende metode for å gruppere og skape orden i datamaterialet ditt. I korte trekk handler det om å finne temaer/kategorier i datamaterialet som har viktige fellestrekk. Dette gjør du ved å stille spørsmål til materialet og lete etter svar (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 278-282). Tematisk innholdsanalyse, som Anker (2020) kaller det, er en empirinær strategi der fokuset er innholdet i datamaterialet ditt og ikke nødvendigvis starter med en teori eller et teoretisk rammeverk (s. 40). I denne oppgaven har jeg likevel gått for en abduktiv analysemetode. Det går ut på at teori og empiri gjensidig utvider forståelsen. Det kan foregå

slik: fra empirien lager forskeren seg noen antagelser, og deretter og underveis brukes det teori for å stille spørsmål og utvide forståelsen av empirien (Anker, 2020, s. 60).

Med tematisk analyse prøver man å finne gjentakende mønstre med mening. Dette gjør man ved å kode datamaterialet sitt i flere omganger, slik at du etter hvert kommer frem til overordnede temaer. Disse temaene er ikke objektiv og «bor i materialet», men kommer fra tenkingen vår i samspill med materialet. Man setter merkelapper på ulike deler av materialet som med tiden beskrives i større kategorier. Disse kategoriene endres underveis i analysearbeidet. Her handler det om å organisere materialet i meningsfulle grupper (Anker, 2020, s.75-81; Braun & Clarke, 2006, s.79 og 88-89). Under analysearbeidet benyttet jeg meg av pseudonym. De tre jeg intervjuet fikk navnene Alex, Kim og Andy. De jeg observerte fikk navnene Jo og Mika, i tillegg til Andy, som også ble intervjuet. I analysen tok jeg utgangspunkt i Braun & Clarks (2006) seks faser for tematisk analyse (s.86). Jeg opplyser om at jeg ikke har fulgt fasene i lineær rekkefølge fra begynnelse til start, men hoppet fram og tilbake i stegene underveis, noe som er vanlig i analyseprosessen (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Det første jeg gjorde var å gjøre meg kjent med datamaterialet mitt gjennom å transkribere intervjuene selv. Jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger, og i en notatbok skrev jeg oppsummering av hvert intervju og noen innledende tanker, ideer og spørsmål. Dette var første del av grovkodingen. Andre del av grovkodingen fortsatte i fase 2 da jeg markerte interessante deler av teksten i gult på datamaskinen i Word. Etter første koding av alle intervjuene prøvde jeg meg med fire temaer og var kommet over til fase 3. De fire første kategoriene var som følger; undervisning/opplegg/pedagogiske metoder (gul), tilrettelegging og tilpasning (grønn), Rom/nærhet og distanse/historie (grå) og ekskursjon/fritt valg/pedagogiske tanker (blå). Intervjuet med Alex og Kim ble kodet for andre gang med disse kategoriene. Underveis i kodingen av Kim sitt intervju, ble jeg oppmerksom på at det var flere av kategoriene som ikke fungerte så godt. Jeg endte opp med å skrive ned ti koder, som jeg igjen satte i system ved andre koding av Andy sitt intervju.

Kategoriene hadde da blitt slik: pedagogikk og didaktikk (grønn), opplegg/undervisning og metoder (gul), ekskursjon og rom (blå) og annet (grå). Disse kategoriene ble videre brukt for å kode Andys intervju for andre gang og Alex' sitt for tredje gang. Da jeg skulle kode intervjuet til Kim for tredje gang satt jeg igjen med mange løse koder. Denne gangen hele tjue stikkord,

siden jeg hadde behov for å skrive ned alt som kunne være relevant. De tjue stikkordene ble så til tre kategorier med fem til seks underkategorier til hvert tema. Temaene ble så implementert ved tredje koding av Andy og Kim, og fjerde koding av Alex. Underveis i denne prosessen la jeg til mange kommentarer i margen for å utdype og stille spørsmål. Kategoriene endte opp slik:

1. Ekskursjon og rom (BLÅ)

- Utflukt (positive/negative sider, muligheter/utfordringer)
- Utstillingen, fritt valg
- Nærhet og distanse
- Følelser og minner (endring i besøkende, berøringsangst?)
- Oslobasert, fleksibilitet

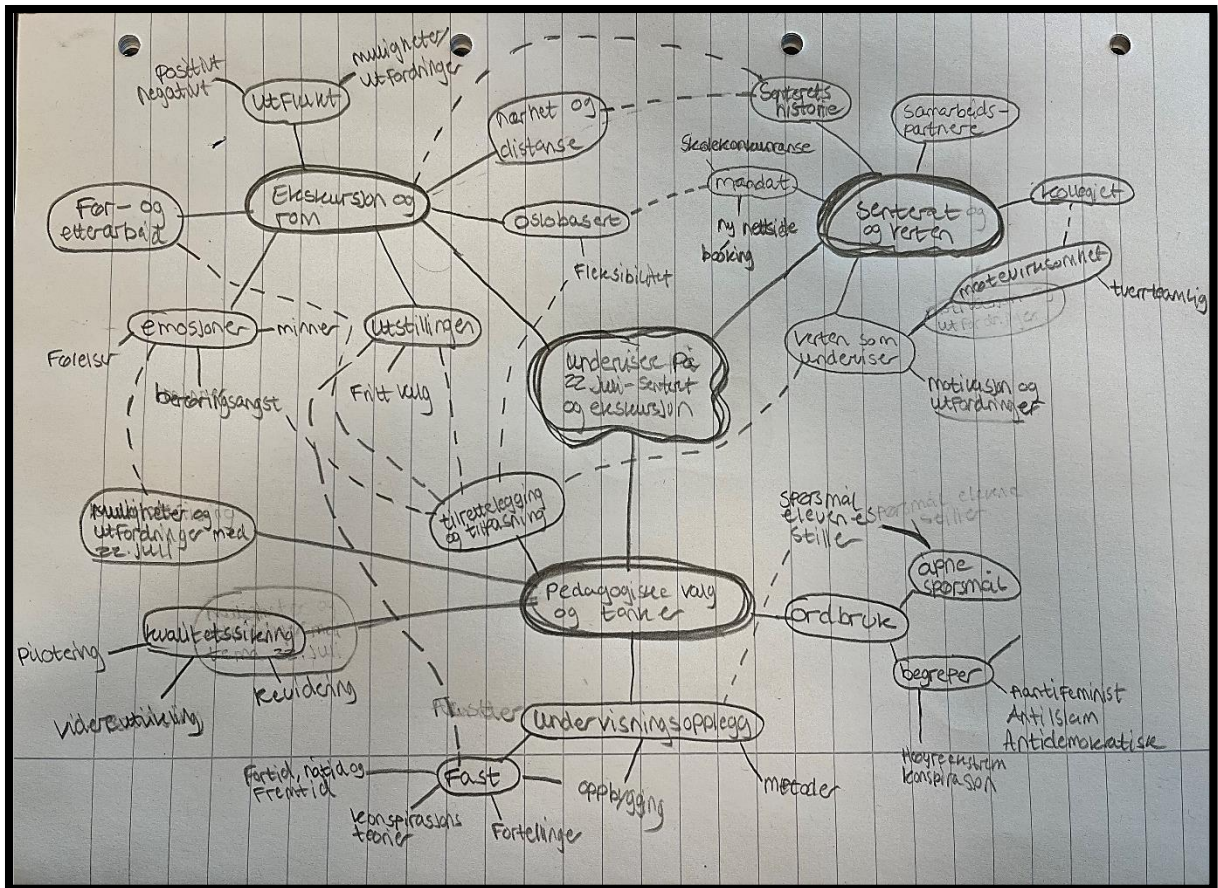
2. Pedagogiske valg og tanker (GRØNN)

- Tilrettelegging / tilpassing
- Ordbruk, begreper til KRLE og Samfunnsfag, åpne spørsmål
- Undervisningsopplegg (fast opplegg) og metoder, oppbygging
- Kvalitetssikring, revidering, pilotering og (videre)utvikling
- Muligheter og utfordringer med temaet 22. juli
- Spørsmål som stilles

3. Senteret og vertene (GUL)

- Motivasjon og utfordringer for vertene
- Vertene som underviser
- Typisk uke, ansvarsområder, møtevirksomhet, tverrteamlig
- Senterets historie
- Mandat, ny nettside, booking og skolekonkurranse
- Samarbeid(spartnere) og kollegiet

Disse kategoriene ble benyttet for å kode observasjonsnotatene for første og andre gang. Den andre gangen markerte jeg mer korrekt og endret farge på noen av markeringene i teksten, i tillegg til at jeg skrev inn kommentarer i margen. Etter at jeg implementerte de siste kategoriene i kodingen, var jeg over i fase 4 og 5. I fase 4 lagde jeg et tematisk kart som jeg reviderte to ganger. Det tematiske kartet hjalp meg å se hvilke temaer som kunne ha noe med hverandre å gjøre (jf. Braun & Clarke, 2006, ss. 89-92). Her er et bilde av det tematiske kartet:



(Bilde 1 – tematisk kart)

Ut fra kodingen og de endelige kategoriene begynte jeg arbeidet med å skrive ned analysen. I fase 6 valgte jeg ut utdrag og sitater fra transkripsjonene og observasjonsnotatene.

3.7 Forskningskvalitet

Når man skal vurdere kvaliteten på egen og andres forskning er det gjerne tre begrep som gjør seg gjeldene. Dette er *validitet*, *relabilitet* og *generalisering*. Denne oppgaven har benyttet seg av kvalitativ metode som i flere tilfeller ikke samsvarer med den positivistiske beskrivelsen av disse begrepene. Den positivistiske tradisjonen etterstreber objektivitet, mulig reproduksjon av forskningsresultatene og statistisk generalisering fra konkrete forskningsresultater til en større del av befolkningen. Når jeg bruker begrepene, er de mer tilpasset den sosialkonstruktivistiske tradisjonens måte å tenke om forskningskvalitet på. Begrepene blir satt inn i en kvalitativ tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 201-207). I det påfølgende gjennomgår jeg dem i oppsatt rekkefølge:

- (1) Validitet eller gyldighet handler om kvaliteten på innsamlet materiale og de tolkninger og konklusjoner som forskeren gjør på bakgrunn av dette. Her er det fruktbart å se om oppgaven henger sammen: blir problemstillingen besvart, henger problemstilling, datamateriale og konklusjoner sammen? Validiteten øker om informantene har mulighet til, både under og etter intervju, å komme med innspill og innvendinger. I Intervjuene var jeg tydelig på at de gjerne måtte kontakte meg i etterkant og fikk bekreftelse på at jeg kunne kontakte dem. Validiteten øker ytterligere om man sammenligner sine resultater med tidligere forskning (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 205-206). Dette er gjort under teori og tidligere forskning.
- (2) Reliabilitet eller pålitelighet handler om forskningsprosessens kvalitet. Kan du stole på undersøkelsen? Med et kvalitativt utgangspunkt er begrep som *gjennomsiktighet* viktig. Det handler om at alle relevante perspektiv på forskerens påvirkning på forskningsprosessen inkluderes, slik at leserne selv får muligheten til å vurdere disse valgene (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 202-204). Hvilke valg jeg har tatt og min posisjon som forsker beskrives i dette kapitlet.
- (3) Generalisering handler om å kunne validere de funn og konklusjoner som er gjort, fra en kontekst til en annen. Her er det mer fruktbart å benytte seg av begrepet *overførbarhet*. Det vil si at kategorier og resultater fra denne undersøkelsen kan ha betydning og relevans for andre settinger (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 207-208) enn bare 22. juli-senteret. Ekskursjon er et utbredt fenomen og funn i denne oppgaven kan vise sin relevans for vertenes arbeid og funksjon på andre museum og læringscentre.

3.8 Forskningsetikk

Når man skriver en master skal man følge forskningsetiske prinsipper, herunder de nasjonale forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora fra NESH. I følge Gleiss & Sæther (2021) er det tre sentrale prinsipper, beskrevet i følgende rekkefølge: (1) Informert samtykke, (2) konfidensialitet og anonymisering, og (3) ingen skal ta skade av å delta i forskning (ss. 43-48).

- (1) Alle informantene fikk i forkant av både observasjon og intervju et samtykke-skjema som de skulle lese og skrive under på. Skjemaet for observasjon ble i tillegg benyttet til å se hvem som kunne tenke seg intervju. Gleiss & Sæther (2021) skriver at «informert samtykke er et

grunnprinsipp i all forskning,» at deltagerne skal være informert og at samtykket skal være frivillig og dokumenterbart (s. 44). Skjemaet for intervju ble på forhånd, med intervjuguiden, sendt på e-post, slik at de kunne lese gjennom før intervjuet. Det ble gitt ut to ulike samtykke-skjemaer for intervju. Hvis zoom-opptak ble benyttet i tillegg til diktafon, var det flere avkryssingsfelt for å godkjenne lydopptak og videopptak. Ved intervjuet skrev de under samtykke-skjemaet og jeg ga informasjon om hensikten med prosjektet, om lydopptak, om lagring på kryptert område og at de kunne trekke seg uten negative konsekvenser. Intervju-skjemaet ble godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata) etter noen små endringer. Dette gjaldt blant annet at jeg ikke kunne sikre informantene mine 100% anonymitet, da underviserne på senteret er et lite miljø. Vedlegg 6 viser NSD's vurdering, og vedlegg 2 av samtykke-skjemaet viser at jeg har rettet opp i det de påpekte. NSD skrev at jeg ikke trengte å laste opp oppdatert versjon.

(2) Informasjon som informantene har gitt skal ikke komme på avveie. Det handler om å begrense potensiell tilgang til datamaterialet og anonymisere slik at man ikke kan spore informasjonen tilbake til dem (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Jeg har foretatt løpende vurderinger med tanke på hvilken informasjon og hvilke sitater som velges eller utelates. Jeg har gjort flere viktige grep for å sikre anonymitet så langt det lar seg gjøre. Disse grepene er å transkribere på bokmål til tross for dialektforskjeller, unngå å nevne sensitive opplysninger, fjerne gjenkjennende informasjon i transkribert intervju og observasjonsnotater, og brukte kjønnsnøytrale pseudonym. Navnene som konsekvent blir brukt er Alex, Kim, Jo, Mika og Andy. Bruk av navn setter et mer personlig preg på uttalelsene. Både direkte identifiserbare opplysninger som navn og personnummer, og indirekte identifiserbare opplysninger som bosted, yrke og alder, er utelatt (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). Andre grep omhandler lagring av intervju-opptak og personinformasjon på kryptert område på datamaskinen min. Det krypterte området har passordbeskyttelse og gjør det umulig å se dokumentene uten å være logget inn på «cryptomator», som var det programmet jeg brukte. Materialet er i tillegg lagret på kryptert område på en ekstern harddisk for backup, om noe skulle skje. Dette er grep jeg har forsikret mine informanter om at jeg har tatt. Det å lagre datamaterialet på en sikker måte omhandler i tillegg informantenes personvern, og vil derfor være relevant også innenfor punkt 3 (Gleiss & Sæther, 2021, s. 48).

(3) Her er det viktig at informantene ikke tar skade av forskningen. Det at underviserne på 22. juli-senteret er et lite miljø kan skape en viss mulighet for at informantenes identitet blir avslørt. Dette kan resultere i at informantene identifiseres og blir hengt ut for deres uttalelser. I forbindelse med dette har jeg utført en rekke grep, som beskrevet ovenfor. I metode-litteraturen skrives det mye om spenningen mellom å respektere informantens integritet og beskytte dem fra negative konsekvenser – og på den andre siden være kritisk og sannferdig i søken om viten (Kvale & Brinkmann, 2009 s.196; Gleiss & Sæther, 2021, s. 46). Her må forskeren underveis prøve å nyansere, se situasjonen fra informantens side, se ulike mulige fortolkninger og sette informasjonen inn i en større sammenheng. Det må i tillegg komme klart frem at det som presenteres er forskers fortolkninger og at dette ikke står for «den ene sannheten» (Gleiss & Sæther, 2021, ss. 46-48). Disse punktene har jeg forsøkt å følge gjennom analyse og drøfting, for å balansere de potensielle negative konsekvensene for informantene og søken om viten.

3.9 Posisjonalitet

Ifølge Monica Dalen (2011) kan personlig involvering i et masterprosjekt, nærhet til egne informanter (s. 16) og nærhet til temaet i seg selv, påvirke de tolkningene og opplevelsene jeg som forsker gjør. Med en fenomenologisk tilnærming, vil min førforståelse og forståelseshorisont påvirke de valgene jeg tar underveis. Derfor er det viktig å være seg bevisst sine forutinntatte meninger og oppfatninger, for å åpne for større forståelse av informantens uttalelser og valgene forskeren utfører (Dalen, 2011, ss. 16-17). I tilknytting til dette er begrepet *refleksivitet* relevant. Det handler om å være kritisk til egen posisjon og rolle, egne holdninger og eget arbeid. Din forskerrolle påvirkes av din identitet, dine erfaringer, kjønn, klasse, etnisitet og lignende. Dette er faktorer som påvirker din inngang til forskningsmiljøet og relasjonen til forskningsdeltakeren. Betydning av forskerens bakgrunn oppsummeres i begrepet *posisjonalitet* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49).

Jeg har ikke en personlig tilknytting til 22. juli-temaet. Jeg kjenner ingen i nær familie som ble berørt av terrorangrepet, men husker veldig godt hva jeg selv gjorde 22. juli 2011. Min inngangsport er at dette er et tema som er interessant, spennende og høyaktuelt. Første gang jeg var innom 22. juli-senteret var i forbindelse med ekskursjon med klassen min på MF i 2021. Da fikk vi undervisning rettet mot lærer-studenter og ca. 45 minutter i utstillingen. Dette har definitivt skapt interesse for ekskursjon i seg selv og 22. juli temaet mer spesifikt. I forbindelse med de informantene jeg rekrutterte til prosjektet så var som sagt min master-veileder døråpner

til en kontaktperson på 22. juli-senteret, som videre var portvakt til andre undervisere på senteret. Alle mine informanter har norsk opprinnelse og intervjuene ble gjennomført på norsk. Dette kan være en fordel for meg som også har norsk opprinnelse og behersker norsk godt. Som person er jeg veldig nysgjerrig og spørrende og dette er kjennetegn ved min identitet og væremåte som kan påvirke forskningen.

I metoden har jeg vist prosessen frem mot analyse og drøfting, hva jeg har lagt vekt på og hvilke valg jeg har tatt. I det neste kapitlet presenterer jeg analysen av innsamlet materiale.

4 Analyse

I analysekapitlet skal jeg utbrodere, tolke og analysere datamaterialet mitt med blikk på ekskursjon og underviserne på 22.juli-senteret. Problemstillingen spør hvordan en ekskursjon til 22. juli-senteret foregår og hvordan underviserne tilrettelegger. Forskningsspørsmålene går mer spesifikt på hva som vektlegges i undervisningen, 22. juli-senteret som rom, og valgmuligheter på ekskursjon. Jeg starter med å kort beskrive 22. juli-senteret og de retningslinjer og målsetninger de strekker seg etter. En av målsetningene er det informantene refererer til som mandat; de skal etter beste evne prøve å nå ut til hele Norge. Noe som informantene beskriver som en vanskelig og nesten umulig oppgave. For det andre beskriver jeg vertenes motivasjon for å jobbe på 22. juli-senteret og hvordan de opplever lærere i møte med 22. juli-temaet. Videre ser jeg på hvordan senteret prøver å nå ut til skolene med ulike nettressurser, lærer- og lærerstudent-kurs og 22. juli-konkurransen. Fra dette går jeg over til å beskrive hvordan undervisningen foregår, med fokus på fast opplegg, tilrettelegging og fortellinger. Underviserne skal følge et opplegg med faste elementer i undervisning, men beskriver samtidig at de ønsker å tilrettelegge. Nest sist beskriver jeg undervisernes ordbruk og hvilke spørsmål de stiller. Jeg ser også på hvordan de håndterer feilinformasjon og hvordan de bruker konspirasjonsteorier i undervisningen. Til slutt i analysen ser jeg på valgmuligheter i utstillingen, og positive og negative sider ved ekskursjon til 22. juli-senteret.

4.1 Senteret og mandat

22. juli-senteret er en forholdsvis ung institusjon, som åpnet i 2015, bare fire år etter terrorangrepet som rammet regjeringskvartalet og Utøya. Helt i starten var det kun et informasjonssenter og det var ikke planlagt noe undervisning. Informant Kim sier at i starten skulle besøkende bare komme å se utstillingen også dra igjen. Etter kort tid var det flere som stilte spørsmålet «hvordan undervise om 22. juli?». Derfor kom det aller første undervisningsopplegget til i 2016. Allerede neste år kom vitneprosjektet, der overlevende, etterlatte eller berørte av terrorangrepet fortalte sin historie som en del av undervisningen eller et dokumentasjonsprosjekt. Det var først i 2018 at bestemmelsen om et permanent 22. juli-senter ble truffet. I 2019 ble museet i høyblokken stengt på grunn av rehabilitering. I juni 2020 åpnet de senteret i Teatergata 10 i midlertidige lokaler. Lokalet er ikke langt fra høyblokken, der utstillingen åpnet i 2015 (22. juli-senteret, 2023 B) og rett ved rettsalen der rettsaken til Breivik ble holdt, noe som underviserne gjerne gjør et poeng ut av.

Det midlertidige lokalet kan ha gjort det vanskeligere å nå ut til befolkningen, i tråd med mandatet. I 2022 måtte de si nei til rundt 13 000 som ønsket undervisning, på grunn av deres kapasitet. På det midlertidige senteret har de bare et undervisningsrom til disposisjon. Dette er en overgang fra de tidligere lokalene som hadde større kapasitet. Dette gir begrenset tilgjengelighet, som lærerne kan se i det nye bookingsystemet lansert i 2023. Underviserne har et håp om at dette endrer seg når de skal tilbake til Høyblokka i 2025/2026. Rundt det midlertidige lokalet pågår det et omfattende byggeprosjekt. I lengre perioder har museet vært omringet av stillas og bråk. Dette påvirker senteret på flere måter. For det første kan det være vanskelig å finne fram. For det andre sier Andy at det blant annet er vanskeligere å reklamere for museet. For det tredje beskriver Dierking & Falk (2018) at konteksten, omgivelsene, stedet og rommet har noe å si for elevenes muligheter til å benytte seg av sine ferdigheter. Andy sier at museet er preget av at det er midlertidig og samtidig permanent. Store deler av utstillingen skal flyttes over til høyblokka. Det er «en permanent utstilling i et midlertidig lokale» (Andy).

En annen grunn til at blant annet Alex kommenterer at det er «ønsketenkning» å skulle nå alle, er senterets beliggenhet sentralt i Oslo sentrum. Riktignok rett ved åstedet til det første terrorangrepet, men det er ikke flere 22. juli baserte museum i Norge. I styringsdokumentet fra kunnskapsdepartementet står det at «22. juli-senteret skal vurdere muligheter for økt bruk av desentralisert arbeid» (22. juli-senteret, 2023 A, s. 7). Det er står ikke eksplisitt hva som er ment med «desentralisert arbeid», men det er nok et ønske om at senteret skal nå bredere ut. Andy sier at det å nå ut til hele Norge etter beste evne «er veldig utfordrende fordi vi er jo Oslobasert og de aller fleste som kommer hit er fra Østlandet (...). Derfor er vi ekstra fleksible med skoleklasser som kommer langveis fra». Flexibiliteten Andy prater om, er at underviserne og senteret stilles til disposisjon senere på kvelden og i helger når det egentlig er stengt for undervisning. Dette er en tilpasning de gjør for å nå ut bredere enn bare Oslo og omegn.

Undervisernes arbeidsoppgaver og stilinger har endret seg over tid. Da senteret startet opp i 2015 som informasjonssenter, var det ikke planlagt at det skulle være noe undervisning. Fokuset var på utstillingen. Alex sier at man så «ganske raskt at elever og lærere bare sånn; hvordan skal vi undervise om det her» og at det første undervisningsopplegget kom i 2016. På det tidspunktet var det ansatte der som arbeidet med museumsformidling, men senere ble det obligatorisk for underviserne å ha lærerutdanning. Flere av de nåværende underviserne startet som utstillingsvert, før de etter hvert fikk større prosentandel som underviser. I dag har vertene

flere arbeidsoppgaver utover undervisning. Andre arbeidsoppgaver er eksempelvis 22. juli-konkurransen, promotering, workshops, videreutvikling og så videre. Med endring av stillinger og arbeidsoppgaver på senteret har også undervisningsopplegget endret seg over tid. I dag har de et fastlagt opplegg som alle underviserne følger, som jeg utdyper under punkt 4.5. Nå skal jeg vise til hva informantene selv tenker om å arbeide på 22. juli-senteret og den tematikken som inngår.

4.2 Motivasjon

Undervisernes motivasjon for jobben og deres interesse for tematikken ble mer sentralt enn det jeg trodde på forhånd. Noen tiltrekkes av det skremmende og uhyggelige ved 22. juli, mens andre trekker frem videreutvikling og møte med elevene. Alex sier at «jeg har jo hatt en interesse for denne tematikken, litt det mørke, ganske lenge» og Andy forteller at hen har «hatt en interesse for dystre temaer og tematikk, prøve å forstå det meningsløse i samfunnet bedre, (...) en generell interesse for (...) terror og på en måte religion og krig (...) og på en måte samfunnsstrukturer». Begge sitatene trekker frem noe av det samme; «det mørke» og «dystre temaer», der Andy går litt lengre i sin beskrivelse og legger til dette med å prøve å forstå det meningsløse, det uforståelige.

Kim trekker ikke frem en slik interesse, men fokuserer på kollegiet, det å møte elevene, og å kunne videreutvikle lærerkurs som motiverende. Hen beskriver seg som «et sosialt dyr» og er takknemlig for at senteret satser på en del møtevirksomhet både mellom underviserne, men også mellom andre ansatte. Underviserne legger opp til møter, revideringsarbeid, å prate om uka som var og uken som kommer. Ifølge Alex er dette er noe de har satt av mer tid i 2022. Kim sier:

Å møte elever er jo kjempe motiverende i seg selv (...). Og det å se at lærerne går fra å være kjempe usikre til å føle seg trygge, det er altså en sånn supermotivasjon (...). Så kunnskapsoverføring, videreutvikling og kvalitetssikring.

Andy nevner at motivasjonen dessuten handler om å lære mer om 22. juli og opparbeide seg faglig tyngde, i tillegg til å undervise om noe som engasjerer hen. Ut fra det Kim sier kan det tolkes at hen i likhet med Andy, setter pris på den faglige tyngden. Kim vektlegger spesielt dette med kunnskapsoverføring, og forteller at det er «godt å være et sted å spesialisere seg» og være

«noen av de som kan aller mest om den tematikken her, og da kan jeg hjelpe andre». Selv om Kim sitt fokus rettes mer mot å kunne hjelpe andre i møte med temaet.

I tilknytning til mandatet har de flere prosjekter i gang for å prøve å nå ut til flere. Kim sier de ikke klarer å nå ut til alle, og da er det viktig å forstå hvordan de likevel kan forsøke å nå flest mulig elever. Alex på sin side løfter frem lærerne: «Vi vet at vi ikke klarer å nå alle elever, det er ønsketenkning (...), men vi mener jo helt oppriktig at det er lærere selv som er den viktigste ressursen for å undervise om 22. juli». Derfor har 22. juli-senteret flere kurs for lærere og kommende lærere. I 2022 hadde de rundt tjue slike kurs. Viktigheten av disse kursene kommer til syne i det informantene beskriver som en «berøringsangst» hos lærerne. På senteret derimot påstår Kim at det er «ingen berøringsangst rundt tematikken. Ingen av oss synes det er galt, fælt eller vondt å snakke om. (...) Her vil du ikke finne noe taushet».

4.3 Berøringsangst og ekskursjon

Alex sier at 22. juli som tema er noe mange lærere synes er vanskelig å undervise om. Det er ofte en berøringsangst som stopper dem. Læreren kan være «redd for reaksjoner i klasserommet, de er redd for at ting kanskje blir tullet med, de er redd for at det kommer frem meninger og holdninger som ikke de vet hvordan de skal håndtere» (Kim). På senteret prøver de å styrke læreres kompetanse gjennom praksis-rettete lærerkurs, med mindre fokus på teori og mer fokus på «slik kan du gjøre det». I forbindelse med at lærerne synes det er vanskelig å undervise om 22. juli, er Kim tydelig på at læreren ikke bør «outsource ting fordi det blir for vanskelig for en selv». Læreren kan på den måten sende signaler om at det er noe galt med temaet, at det blir for nært og nakent. Informantene mine mener derfor at det er viktig med sammenheng mellom å dra på ekskursjon og at temaet blir tatt opp i klasserommet. Alex beskriver:

[når] læreren ikke har jobbet med de i forkant (...), så krever det mye mer av oss som undervisere, da kommer vi kanskje ikke inn på litt de større tingene, for da er elevene litt sånn; oi shit, det her er heftige greier. Det er ikke sikkert vi kommer helt i dybden på ting og tang, men sånn er det.

Andy nevner at de lett merker en forskjell fra de elevene som har forkunnskaper og de som ikke har det. Hen sier at det er morsomt når elevene har forkunnskaper, men hvis de ikke har det så tilpasser man uansett undervisningsopplegget deretter. Både Andy og Kim nevner at de ønsker

å ansvarliggjøre lærerne. I undervisning kan de være såpass direkte at de ber lærerne om å prate videre om temaet i klasserommet. 22. juli-senteret tilbyr undervisningsmaterieell til forarbeid og etterarbeid, i tillegg til klasseromsundervisning. Slikt undervisningsmaterieell og annen informasjon finner man lett tilgjengelig på senterets nye nettside, som ble lansert tidlig i 2023.

4.4 Nettsiden og skolekonkurranse – å nå ut til flere

Informantene fremhever at i tillegg til lærerkurs og lærerstudentkurs er den nye nettsiden en måte å nå ut til større deler av Norge på. Materialet som ligger på nettsiden, gjør at man ikke trenger å besøke museet fysisk. Det gir muligheten for å undervise om 22. juli i klasserommet tilsvarende det som undervises på ekskursjon. Når det ligger gode ressurser på nettiden, hvorfor skal skolene bruke tid, penger og ressurser på å dra på utflukt til 22. juli-senteret? Dette spørsmålet ser jeg nærmere på noen avsnitt ned. Undervisningsmaterialet er nyttig for lærere som ikke helt vet hvordan de skal undervise om 22. juli og lignende temaer. Kim forteller:

kan du ikke komme hit, så har du et fullverdig tilbud [på den nye nettsiden], det skal liksom være [en] rød tråd da. [Du får en] introduksjonsfilm, som minner om den de får her, inkludert konspirasjonsteorier, [og en digital tidslinje]. Til slutt så er det en liste over undervisningsopplegg som på ulike måter matcher undervisningen de kan få her.

Ifølge Andy skal den nye nettsiden forhåpentligvis være brukervennlig, der det er lettere å både finne frem og bestille ekskursjon til senteret. Andy sammenligner det nye bookingsystemet med et «hotellbooking-opplegg» og at systemet i større grad gjør det for deg. Kim sier at i det nye systemet kan du få oversikt over senteres undervisningstilbud, legge inn kontaktinformasjon og antall elever. De får i tillegg noen forberedende spørsmål: om noen er berørt eller om de gjør forarbeid. I motsetning til dette beskriver Kim det gamle systemet med mail-korrespondanse som tidkrevende. Det gamle systemet krevde at man måtte sende mange mail fram og tilbake, og det opplevdes som upersonlig fordi man ikke ante hvem mottakeren faktisk var. Informantene virker å være svært fornøyd med nettsiden, men nevner at de har lite kapasitet, og med bookingsystemet kan man faktisk se hvor lite tilgjengelighet de har.

Noe annet som foregår over nettet og ikke direkte på senteret er 22. juli-konkurransen. Flere av mine informanter har hatt eller har ansvar for den. Alex forteller at konkurransen kom som «et svar på at 22. juli kom på læreplanen», og Kim vektlegger at de var for dårlige til å jobbe med ting som rettet seg mer mot skolen og at «tanken var å motivere til å jobbe med 22. juli». Som

med flere områder på senteret, ønsker de en åpen oppgave med få føringer. De ønsker å åpne opp for kreativitet og innspill fra elevene. Det de legger i «åpen oppgave» er selve ordlyden i oppgaven og valgfritt format, det kan være PowerPoint, tegning, maling, lydfil, video, dikt og plakat og lignende. Det er mulig å benytte seg av forskjellige innfallsvinkler og faglig fokus. For hvert år skal det være nye vinklinger og temaer. I år er overskriften for konkurransen «Hva skal vi lære bort om 22. juli?». Tanken er at elevene skal utforme en ideell undervisningstime om 22. juli. Senteret spør hvordan elevene ville ha gått frem, hva man bør vite om 22. juli og hvordan man får frem det viktigste (22. juli-senteret, 2023 C). Oppgaven kan gjøres innenfor enkelte fag eller tverrfaglig, men Kim sier de ønsker å inspirere til at skolene arbeider mer tverrfaglig. I forbindelse med oppgavens ordlyd kommenterer Kim:

[fagfornyelsen er] ferdig innrullert på alle trinn og nå er det gøy å få innspill fra elevene [og] jeg tror den oppleves litt som en gavepakke, håper jeg, for lærerne som kan (...) krysse av på sykt mye elevmedvirkning (...) [og] flipped classroom.

Som beskrevet i teorien er John Dewey en av dem som er kritisk til tradisjonell undervisning, med for mye vektlegging av lærebøker og læreren. Med 22. juli-konkurransen kommer elevene mer i sentrum og læreren kan innta en veileder-rolle. I tillegg gir det muligheter for elevene å samarbeide og bruke hverandres erfaringer (jf. Egelandsdal & Ness, 2020, ss. 61-68). Med fagfornyelsen i skolen er nettopp dette med aktivitet og elevmedvirkning viktige komponenter (Alver, 2020).

I 2021 hadde konkurransen to setninger som hovedtema; «Vi må aldri glemme» og «Aldri mer 22. juli». Til disse to setningene ble det stilt spørsmål om: hva elevene legger i dette og hvordan man kan sørge for at budskapene ikke bare blir tomt prat. Konkurransen var da tilknyttet tiårsmarkeringen. I 2022 kretset oppgaven rundt «rasisme og 22. juli», en mer tematisk fokusert oppgave, men fortsatt ganske åpen (22. juli-senteret, 2023 C). Dette temaet var ifølge Alex litt prematurt, fordi lærerne fortsatt synes det er vanskelig å undervise om 22. juli, men om fem år så kan oppgaven kanskje være 22. juli og antifeminisme. Skolekonkurransen fra 2022 er nå under forskning og Alex mener at det blir et «viktig bidrag det å se hvordan lærerne faktisk jobber med det», men det blir også viktig for å sjekke om konkurransen fungerer til sin hensikt.

Kim sier at de lærer noe fra hver konkurranse. Som med konkurransen for to år siden, da kunne klassene bare sende inn et bidrag hver. Dette «medførte avstemming i klasserom og det

medførte popularitetskonkurranse istedenfor kvalitetskonkurranse» (Kim). Litt av poenget med konkurransen er å gi et «siste lite spark bak, hvis man [læreren] var liksom litt usikker på» når hen skulle undervise om 22. juli. Andy er tydelig på at en konkurranse «er en fin måte å nå ut til forskjellige skoler på». Både i 2021 og i 2022 fikk de inn mange forskjellige bidrag. Der Kim kommenterer at hos noen lærere hadde det nok gått litt raskt inn mot fristen, fordi noen av bidragene var så som så. Likevel sier hen at det kan være at elevene lærte masse av å «lage en rap om 22. juli (...), viktigste er at det blir tematisert» og «at de har skaffet seg den referansen» (Kim). Når vinnerbidrag er valgt lager de en mini-utstilling av dette og noen bidrag til i utstillingen

4.5 Fortid, nåtid og fremtid

I dette delkapitlet skal jeg utforske de faste rammene for undervisningsopplegget. I observasjonsnotatene mine fremgår det et klart bilde på hvilke elementer som er faste. For det første er det strukturen: ca. 15 minutter introduksjon, 30-45 minutter i utstillingen og ca. 30 minutter undervisning og gruppeoppgave. Ved vitnesamtaler som skjer hver fredag, får elevene 10 minutter mindre i utstillingen og mer tid for å lytte og stille spørsmål til et vitne som opplevde terrorangrepet. Introduksjonen består av hva som skjedde og hvorfor, for som Alex sier er det «ikke alle lærere som er flink nok til å si; det skjedde først i regjeringskvartalet og hvorfor gjorde det, også på Utøya, hvor mange var det som ble drept?». Videre stiller de spørsmål rundt hvorfor akkurat regjeringskvartalet og Utøya og hvordan det henger sammen. De snakker om Anders Behring Breivik ved fullt navn, hvem han er og høyreekstremisme.

Alex nevner noen pedagogiske grep de tar. Underviserne prater om «fortiden, nåtiden og fremtiden, at terroristen ønsket å angripe arbeiderpartiet i alle de tidsepokene» (Alex). På spørsmål fra meg forklarer Alex at inndelingen i fortid, nåtid og fremtiden er noe 22. juli-senteret selv har tolket ut ifra foreliggende informasjon om terrorangrepet, og ikke noe terroristen selv har påstått direkte. Alex forklarer:

Han har jo ikke skrevet det direkte, så vi sier jo: her på 22. juli-senteret så snakker vi om at terroristen ønsket å angripe Arbeiderpartiet (...) fordi det har han på en måte sagt ganske direkte, men også indirekte på mange måter. Fordi han ønsket å (...) stoppe de som skulle bli fremtidens arbeiderparti politikere og angripe Gro Harlem Brundtland, [og statsminister Jens Stoltenberg].

Både i observasjon og via intervju er det klart at underviserne følger dette fastsatte opplegget som de ikke skal vike fra. Ved oppstart som underviser får de til og med opplæring i hvordan det fungerer på 22. juli-senteret og Alex sier at underviserne ikke kan gå utenfor den rammen: «Vi kjører jo et bestemt løp (...). Vi har jo selvfølgelig friheten til å være oss selv som undervisere, men vi har jo et ganske fastsatt pedagogisk opplegg». Da Andy startet på 22. juli-senteret fikk hen beskjed om de faste rammene for opplegget, men at hen kunne gjøre det til sitt eget. Andy sier:

Jeg legger opp undervisningen som den skal være, men det kan hende [at jeg] prøver å se litt an hva gruppen ønsker (...), kanskje hvis (...) læreren forteller at de har jobbet med tema om radikalisering, så kan jeg endre opplegget, hvis jeg ser at det er gunstig.

Sitatet tar opp hvordan denne informanten tilrettelegger for de ulike klassene som er på besøk. Hen ser etter hvilket behov de besøkende har og forklarer at det er forskjell på en pratesalig klasse og en stille klasse. I utgangspunktet ønsker Andy gode dialoger med klassen, men om det er en stille klasse så blir det mer monolog og forelesnings-aktig: «Jeg forsøker etter beste evne og ikke være en sånn foreleser person, men (...) hvis jeg ikke får noe igjen, så må jeg på en måte ta en avgjørelse der og da» (Andy). En annen som også forteller om erfaringer med ulike klasser er Kim. Hen beskriver en forskjell mellom klasser som har en norm om å ikke delta og grupper der terskelen er lav for å delta. Det som er viktig er hvordan man svarer den første eleven og ikke gjøre det skummelt å svare. Ifølge Kim er det bedre å si «Ja, jeg skjønner at du sier det, i stedet for, nei, det er feil». Poenget for Kim er at «alt man sier kan få frem noe viktig, selv om det ikke er riktig». Generelt er Alex, Kim og Andy opptatt av hvilke ord de bruker for å beskrive noe eller hvilke spørsmål de stiller i undervisningen, mer om dette ved neste underoverskrift.

Når det gjelder tilrettelegging er underviserne veldig på at de tilpasser undervisningen til klassene som kommer på besøk. Tilretteleggingen skjer som regel underveis i opplegget og de får da kort tid til å gjøre det. Grunnen til dette er at de på forhånd ikke får vite så veldig mye om klassene: «det eneste vi (...) kan ha av forkunnskap eller kjennskap til gruppen er jo hvis læreren har valgt å informere om noe på forhånd» (Kim). Kim synes for øvrig det er fint å komme med blanke ark til undervisning. Hen vektlegger at om en ikke vet at det er en vanskelig klasse «så tar du det som det kommer, også er du jo åpen og positiv og innstilt». I observasjon med underviser Mika, fikk hen først etter de femten minuttene med intro, vite at de besøkende

var tre klasser blandet sammen, at de hadde sett 22. juli-serien fra NRK og hvilken linje på videregående de gikk. I dette tilfellet hadde linjen de gikk ganske stor relevans for hvilket fokus de ønsket å ha. Etter min mening hadde relevant informasjon vært: om de gjør forarbeid og etterarbeid, hva elevene synes er interessant og hva de har hatt om før som er relevant for 22. juli-temaet, som vertene kan koble til. Som sagt så stiller de noen forberedende spørsmål via det nye bookingsystemet. Da spør de om «noen av elevene er berørt» og «om de gjør forarbeid». Hvor mye underviserne får vite om klassene avhenger av hvor mye informasjon læreren tenker er relevant og faktisk sender over. Alex mener at det å være underviser ofte handler om å tilpasse undervisningen på stedet, og at i tillegg til å ha et fastsatt opplegg, har de åpne rammer.

4.5.1 Fra fakta til fortellinger

Som fortsettelse på de faste rammene, er det kort fortalt viktig for senteret å legge disse rammene: først; hva skjedde, hvor skjedde det og hvorfor skjedde det? Før de så kan gå inn i tilknyttede temaer. De er veldig opptatt av at 22. juli ikke er en ting, ikke en vinkling eller inngangsport, men flere ulike fortellinger/narrativer: «vi er så super bevist på at det finnes liksom hvertfall syv måter til å se på det» og «man får jo fremdeles den dag i dag nye perspektiv» (Kim). Lenz (2018) skriver om 22. juli-fortellinger og hva terroren skal bety for fremtiden. Hun viser at det eksisterer både motstridende og overlappende måter å tolke terrorhendelsene på. Hun fokuserer på fire ulike fortellinger, som beskrevet i tidligere forskning, og er åpen om et hun ikke har en utfyllende gjennomgang av dem. Fortellingene «skaper en meningsfull sammenheng mellom terrorhendelsen, reaksjonene på den og handlingsrettede konsekvenser for fremtiden. De bidrar til å bearbeide hendelsen på det individuelle og kollektive nivået» (Lenz, 2018, s.103).

I 2015 hadde utstillingen et annet perspektiv enn i dag. Ifølge Kim er utstillingen mer romslig i forhold til tematikker og vinklinger i dag. Alex forteller at den utstillingen som var i Høyblokka sluttet med rettssaken i 2012 og at det ikke er mulig i dag: «Man måtte åpne opp samtalen om 22. juli (...)» for «vi er fremdeles ikke enige om hva vi skal snakke om når vi snakker om 22. juli og det er jo noe vi bare må være ærlige med elevene på». Senteret legger opp til at elevene skal kunne få eierskap til 22. juli-hendelsene og at elevene skal inviteres inn i samtalen om 22. juli: «Det skal være et element av å vise frem at 22. juli er en historie under forhandling» (Kim). Samfunnet rundt elevene består av implisitte og eksplisitte referanser til 22. juli og da mener Alex at «for at elevene skal få eierskap til historien må vi hjelpe dem med

å manøvrere i det». Men hvordan er det i praksis de inviterer elevene inn i samtalen? Utstillingen heter overordnet «Samtalen om 22. juli» og er basert på dette. Blant annet så har veggene med tekst en sammenheng og på et vis «prater sammen», der Alex sier at noen av veggene er harmoniske med hverandre og noen ikke.



(Bilde 2 til 5 - Et utvalg bilder av «veggene» i utstillingen).

I undervisning sier Andy at utstillingen består av mange forskjellige ting og at elevene til en viss grad forstår hva hen mener med fortellinger, men at det må utbroderes og presiseres:

som dere så nede i utstillingen som handler om demokrati, kjærlighet, psykisk helse, terror, høyreekstremisme (...). Mange av de har jo sett Netflix-filmen og det er jo en fortelling (...), men en fortelling kan ikke fortelle alt. Jo flere fortellinger vi har (...) jo mere helhetlig bilde klarer vi å få, men så sier jeg også, vi kommer aldri til å få et helhetlig blick (...). Mer fakta på bordet jo mer oversikt får vi.

Poenget til Andy er at elevene skal forstå betydningen av hvorfor det er meningsfullt å lære om 22. juli og hvorfor underviserne forteller det de gjør. De gjør det for å unngå at slike terrorangrep skal skje igjen. Det er avgjørende at elevene og den oppvoksende generasjon skal forvalte historien videre, og det blir bare flere og flere som ikke har minner fra terroren 22. juli.

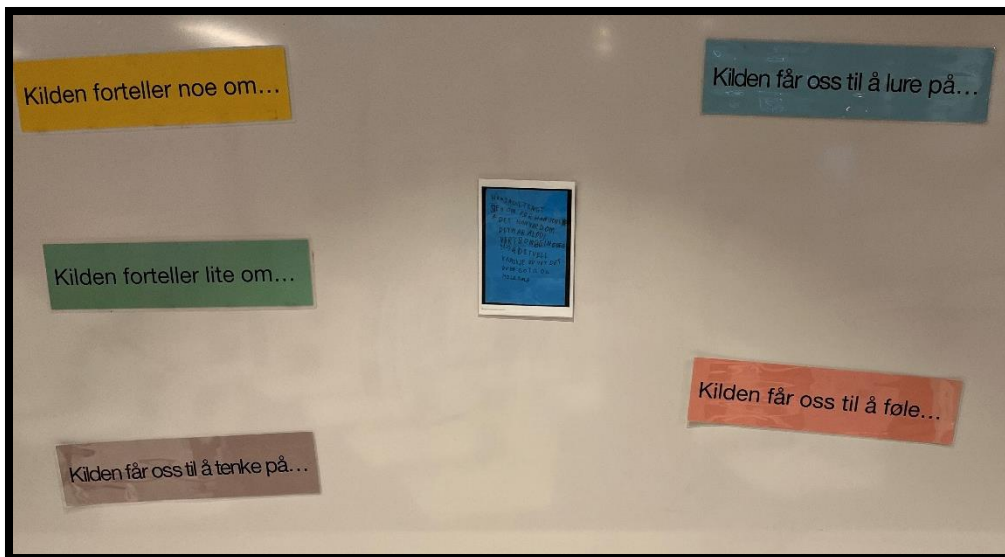
I tillegg til den faste utstillingen har museet jevnlig ulike midlertidige utstillinger, som kan belyse ulike sider av terrorhendelsen og gi nye perspektiv: «For å få utvidet samtalen da, så er det viktig at vi har midlertidige utstillinger som hele tiden kanskje får folk til å komme på besøk igjen, får folk til å tenke på tematikken på en annen måte (...). Å spørre elevene; hva er det kunst kan fortelle deg om 22. juli?» (Alex). Den siste utstillingen var en kunstinstallasjon av kunstneren Werner Anderson. Installasjonen ble kaldt «Scar», som i arr og utstillingen besto av infrarøde bilder av Utøya, vrakrester fra Høyblokka og en film som forklarte prosjektet. Poenget med «Scar» var å reflektere over nærhet og avstand, å se spor som ikke er der lengre, og et ønske om en felles samtale rundt kunsten. Midlertidige utstillinger gir «variasjon i uttrykksform» og «det kan faktisk belyse noen sider av 22. juli som jeg ikke har tenkt på» (Kim). I februar 2022 hadde de minne-ring i to måneder. I 2021 hadde de tiårsmarkering og utstillingen het «Ti år etter». Den besto av portrettbilder og tilhørende tekst fra noen som opplevde terroren eller har minner/tanker de ville dele (22. juli-senteret, 2023 D). Andy forteller at selv om de tar bort disse utstillingene og erstatter de med nye, tar de vare på dem, slik at den kan brukes på nytt.

4.5.2 Gruppeoppgave

Etter elevene har vært i utstillingen får de en gruppeoppgave i undervisningsrommet. Der får elevene muligheten til å bli med i samtalen om 22. juli, ved å tolke og sette sammen biter på egne måter. Senteret har valgt ut hvilke sitater og bilder som kan brukes, men elevene har muligheten til å skrive og tegne med tusj, og klistre på bilder og sitater. På observasjon opplevde jeg at underviserne pratet om de ulike fortellingene, men ikke var like flink til å eksplisitt invitere elevene inn i samtalen og forhandlingen. Eksempelvis spør Andy: «hvorfor

ser vi på alle disse perspektivene? Det er mye om kjærighet, men ikke alle kjente på dette» eller «hva er kilder? Vi må være kritiske til det vi leser. Tenk på 22. juli som et puslespill, de forteller noe om 22. juli, men ikke alt». Verten Jo ber elevene se etter hvilke fortellinger utstillingen består av, men forklarer ikke mer rundt dette. Det kan det være en god grunn til, særlig med tanke på å ikke gi føringer for hvor elevene skal starte i utstillingen. På slutten forteller Kim at poenget med gruppeoppgaven var å se mange ulike sider og fortellinger og at når man føler mye og sterkt er det vanskeligere å være kildekritisk. Det kan være at elevene forstår hva vertene mener med «fortellinger», men forstår de at de inviteres inn i forhandlingen og videreføringen av 22. juli?

Kim nevner tre ulike gruppeoppgaver, der de aldersdifferensierer for hvilken oppgave klassetrinnene får. Dette er (1) «Årsaker til terroren 22. juli», der elevene arbeider med å finne radikaliseringsfaktorer og forutsetninger i samfunnet. De går inn i terroristens barndom og utenforskap med mere. Det beskrives hvordan man ikke klarer å gjenkjenne alle mekanismer og årsaker for at Breivik ble radikalisert, men man kan gjenkjenne noen trekk og diskutere det. (2) «Propaganda til memes» der underviserne viser fram memes og prater om effekten bilder kan ha og hvordan de påvirker oss og (3) «kildeoppgaven», der de får ulike kilder til 22. juli. Eksempelvis skal elevene beskrive hva kilden 22. juli-filmen forteller oss eller ikke forteller oss om 22. juli. Til slutt skal gruppene forklare hva de har tenkt, og verten utbroderer dette. Her kommer underviserne inn på mange tilknyttede temaer og vanskelige begrep. Et eksempel fra kildeoppgaven:



(Bilde 6 - Kildeoppgaven)

22. juli-senteret gjør forskjell i alder, ikke bare på gruppeoppgaven, men i hva de vektlegger og trekker frem. I snakk om å holde gruppeoppgavene oppdatert sier Kim at de er laget for å favne bredt og fungere for ulike klasser, men hen sier også at de over tid i større grad, har begynt å differensiere på alder. For eksempel kan man ha kildeoppgaven fra 8. klasse, og for de minste har de byttet ut kilder og fokusert mer på kjærlighetsfortellingen og roser. De ønsker ikke å fokusere like mye på hatmeldinger som trusler, volds/draps-tanker, fordi det kan være ganske brutalt (Kim). Oppgaven «årsaker til terroren 22. juli» ble pilotert med en tiendeklasse, der de opplevde flere gode diskusjoner, men de ønsket ikke å gi den til yngre klasser (Andy). Andy forteller at man kan få både faglig sterke eller svake klasser, der en 7. klasse i sjeldne tilfeller kan overgå en videregåendeklasse. Av den grunn er tilrettelegging for den enkelte klassen viktig. Alex forteller at utstillingen er myntet på 14-åringer, altså 9. klassinger: «utstillingen er jo ikke laget for barn, den er jo laget for en fjorten åring med stor interesse».

Gruppeoppgaver og opplegg blir ifølge informantene jevnlig revidert, pilotert og kvalitetssikret. Kim mener at det er avgjørende å sanke erfaringer, sjekke aktualitet og videreutvikle opplegg og undervisning: «fordi man har gjort ting i mange år betyr det ikke at det er beste måten å gjøre det på», for elevgruppen endrer seg med tiden. I 2022 har underviserne ifølge Alex, brukt mer tid på å sette seg ned og evaluere oppleggene enn foregående år. Både for å kunne tilby et bra opplegg og for at vertene trenger å prate sammen, særlig fordi de arbeider med den tematikken de gjør. Det handler om å lage nye opplegg, men også revidere de oppgavene de allerede har.

Disse oppleggene blir gjerne i neste omgang pilotert på en klasse. Det vil si at klassen i etterkant kan evaluere undervisningen, og endringer kan gjøres på grunnlag av tilbakemeldingene. Fremover er planen å utarbeide et godt evalueringssystem med blant annet spørreskjemaer.

Et annet viktig element er etterarbeidet underviserne gjør. De fotograferer oppgavene som er gjort på tavlene i undervisningsrommet og loggfører hvilke spørsmål elevene har stilt. «Hvordan elevene tenker og forstår ting» er interessant for å kunne «videreutvikle våre undervisningsopplegg, ressurser, [og] senere konkurranser» og «vi kan gi innspill til nye læreplaner» (Kim).

4.6 Ordbruk og begreper

22. juli-senteret virker å være bevisst på hvordan de legger opp ekskursjonen, ordbruk og spørsmål, og etter min tolkning er det pedagogiske tanker som ligger bak disse avgjørelsene. Blant annet skal spørsmålene være åpne og inkluderende. I introduksjonen spør de «hva har du hørt om 22. juli», for å kartlegge hva elevene kan/vet fra før. Med dette spørsmålet mener underviserne at de kan vurdere hvor dypt de skal gå inn i temaet. I motsetning til dette kunne man stilt «hva vet du om 22. juli», men da mener Alex at elevene kan føle at de må svare det som er riktig, mens hvis du spør «hva har du hørt», så får man kartlagt hva som florerer rundt elevene. Alex fortsetter med å si at man får «kartlagt den samtalen, og da kan også læreren plukke opp i det senere da». Andre spørsmål kan være «hva synes du var interessant i utstillingen» eller «hva la du merke til?», som Alex sier er to spørsmål som ikke stiller elevene til veggs, fordi det er subjektivt og ikke faktabasert. Elevene kan svare det de tror og tenker på.

Det er ikke bare spørsmålene som er interessante, men også hvordan underviserne svarer elevene. Som Kim sa noen avsnitt opp: i stedet for å fordømme elevenes svar fordi det er feil, kan man uttrykke sin forståelse for feiloppfatningen og korrigere informasjonen. De ønsker å forklare hvorfor noe ikke stemmer med å opplyse. Andy sier «Vi er jo ikke en vaksine (...), men kanskje vi vekker litt nysgjerrighet, interesse, oppklarer en del ting. (...) misinformasjon som florerer litt (...) veldig greit å bare nøste opp i rett og slett». Hva mener Andy med at underviserne på senteret ikke er en vaksine? Vertene har elevene i såpass korte tidsrom at å være en vaksine mot høyreekstremisme er det «lærere som har en rolle og relasjon» til elevene, som kan jobbe «mot fordommer, høyreekstremisme, mot rasisme» på skolen gjennom en lengre tidsperiode (Andy). Andy mener at lærerne har en større oppgave med å jobbe forebyggende i

flere fag og på ulike måter. Ekskursjon til senteret kan være en liten bit av dette arbeidet. Andys sitat om «vaksine» og Kim som prater om å korrigere feilinformasjon kan bygge på en artikkel fra religionshistorikeren Asbjørn Dyrendal (2018), som skriver om «vaksinemetodikk og konspirasjonsteorier». I teorien beskrev jeg Dyrendals (2018) forskjellige fungerende strategier for korrigerende av feilinformasjon og at han mente at forebygging er den beste metoden.

En annen ting er hvilke begreper de velger å bruke i undervisning. For eksempel at de forklarer antifeminisme, antidemokratisk og antislam, for å beskrive den høyreekstreme terroristen Breivik. I observasjon registrerte jeg at underviserne ofte skrev disse begrepene på tavlen og lagde et slags tankekart. Mulig dette var for å både tydeliggjøre begrepene og lage en visuell fremstilling, som kan gjøre det lettere å huske. I tilknytting til at Alex beskriver at de er tydelige på hva som skjedde 22. juli, gjør hen det klart at «vi sier terroristen Anders Behring Breivik, vi er ganske direkte i den første delen», før de videre åpner for hvorfor-kategorien (hvorfor regjeringkvartalet og Utøya) og hvordan-kategorien (sammenheng).

Det å knytte til terrorangrep som har skjedd i elevenes samtid er viktig, som for eksempel terrorangrepet 10. august 2019 av Philip Manshaus. De knytter også til andre angrep i elevenes samtid og begrepsbruk er av betydning. Skytingen ved London Pub beskrives enda ikke som terror, siden det fortsatt etterforskes. De bruker heller «angrepet» og kan diskutere rundt dette. For som Alex sier, så kan eksempelvis angrepet i Kongsberg føles som terror av de som opplevde det eller var involvert, men det betyr ikke at det faktisk var et terrorangrep. Det som er interessant videre, er hvordan vertene korrigerer feilinformasjon og hvordan de bruker konspirasjonsteorier i undervisningen.

4.6.1 Korrigere feilinformasjon

I assosiasjon til å være bevisst på hvordan man ordlegger seg og ulike fortellinger, fokuserer informantene mine på to ting. Det ene er at de mener at mange glemmer det første terrorangrepet som skjedde i regjeringkvartalet og tenker mest på det andre terrorangrepet på Utøya. Det andre er at mange tror at det første terrorangrepet var en avledningsmanøver, som er et eksempel på feilinformasjon som informantene prøver å korrigere. Kim forteller:

Nå i det siste har jeg begynt å stille elevene spørsmål: er det noen her som har hørt at angrepet i regjeringkvartalet var en avledningsmanøver for det egentlige angrepet på Utøya? (...) da kommer det 90% med hånd i været og da blir jeg sånn: oi, okei jeg skjønner at dere har hørt det,

men det stemmer jo ikke. Så spør jeg: men hvem var det som var på toppen av høyblokka (...), tenk å sprengre en bombe utenfor statsministerens kontor.

I tillegg beskriver Andy en typisk feilinformasjon: «også har vi hørt noen ganger at (...): men var det ikke flere, Breivik kom fra en gruppe, gjorde han ikke det?». Kim og Andy viser at det er viktig å forstå seg på elevene, men i tillegg poengtere riktig informasjon. Kim sier: «vi vet at den feiloppfatningen finnes like mye i voksenbefolkningen, som i blant elevene (...) man lærer jo det et sted.» På ekskursjon kan læreren potensielt lære like mye som elevene. Andre elementer som får betydning er konspirasjonsteorier, høyreekstremisme og radikaliserings. De på senteret er opptatt av å trekke frem konspirasjonsteorier og bruke disse for å forklare ulike sider ved terrorangrepet.

4.6.2 Konspirasjonsteorier

Mine informanter er svært opptatt av de mulighetene blant annet konspirasjonsteorier gir for å belyse 22. juli og tilknyttede temaer. I intervjuene nevnes *konspirasjonsteorier* i gjennomsnitt ti ganger. Andy beskriver teoriene som en av flere mulige inngangsmetoder og perspektiver til 22. juli, og det kan vise at 22. juli ikke bare er en ting, jf. fokus på ulike fortellinger. Hen sier at «vi kan ha det gøy på en måte, å se at noen teorier kan være ganske forferdelige, men mange teorier er jo også morsomme (...) og skaper sånn nysgjerrighet». I tildelingsbrevet fra kunnskapsdepartementet står det at «regjeringen vil prioritere arbeidet mot konspirasjonsteorier og ekstremisme høyt, og har ambisjoner for økt aktivitet ved 22. juli-senteret» (22. juli-senteret, 2023 A, s. 3). Konspirasjonsteorier er et fast element i undervisningen på senteret:

[Å] gå inn i konspirasjonsteorienenes verden, (...) det er (...) en linje vi holder oss på, som alle underviserne her gjør. Hvis du skal snakke om 22. juli og hvis du skal snakke om konspirasjonsteorien Eurabia, så må du først: hva er en konspirasjonsteori og hvordan fungerer de? (Alex).

Det er vanlig at de først «åpner rommet» og spør hvilke teorier elevene har hørt om. Før underviseren deretter trekker frem to konspirasjonsteorier selv, slik Alex beskriver. De to teoriene de alltid nevner er «jorda er flat» og «duer er roboter». Med den sistnevnte bruker underviserne å gå inn i en rolle som konspirasjonsteoretiker, der de avvise elevenes forsøk på å forkaste den og prøver å bevise den med dårlige argument. Kim beskriver at hen ble inspirert

til å bruke denne metoden da hen observerte de andre underviserne. Kim beskriver noe interessant da hen sier at «mange lærere synes det er superskummelt å undervise om konspirasjonsteorier, og der føler jeg liksom at vi har funnet en måte som gjør det litt ufarlig». I likhet med Andy vektlegger de at det er viktig å få fram at konspirasjonsteorier kan være gøy, spennende og ufarlig, selv om det finnes dem som både er farlig og skadelig. Humor er ofte «en fin inngang til å på en måte skape en slags relasjon», selv om «vi har de i ja, maks tre timer» (Andy).

4.7 Utfordringer og emosjoner

Underviserne møter på flere utfordringer i arbeidshverdagen sin. En ting som nesten alle informantene nevner som utfordrende er knyttet til lærerne som er tilstede i undervisningen med elevene. Noen ganger kan vi «ha utfordringer med (...) relasjonen mellom lærer og elev og oss» (Kim). Basert på observasjon og intervju er utfordringene tredelt: (1) Læreren kan føle og mene mye om 22. juli og påføre disse følelsene og meningene på elevene. Dette gjør læreren ved å ha forventinger til de reaksjonene elevene «skal» eller «burde» ha. Læreren kan både bli fornærmet, sint og trist, eller sitte med en følelse av at elevene ikke tar 22. juli-temaet seriøst: «at de kommer med kødd kan også bety at de synes det er så vanskelig at de ikke vet hva de skal gjøre» (Kim). Det er viktig å trygge læreren på at det går bra, være tydelig på at elevene ikke har samme nærhet til temaet og at de kan reagere ulikt. Fordi (2) Læreren avbryter undervisningen, er overivrig eller motsetter seg det underviserne sier. Det kan hende at læreren ikke utviser aksept for at noen andre styrer undervisningen (Alex). Kim sier at slik innblanding er ufint og kan utfordre underviserens autoritet. Da bruker hen å si at hen prioriterer elevene og at det de sier, sier de av en grunn. Ved å utfordre autoriteten til verten, kan elevene sitte med et inntrykk av at de ikke kan lytte til underviseren. (3) I utstillingen forsvinner læreren inn i tematikken selv og tar ikke ansvar for elevene sine. Lærerne har «noen elever som tuller langt der borti og de får det ikke med seg en gang, fordi at de er så inni tematikken» (Kim). Det er noe vi «ranter mest om vi underviserne, når lærerne bare melder seg ut» (Alex).

Det som mange bekymrer seg for, er elevenes potensielle negative holdninger, eller forventinger til at det kommer mye kontroversielt fra elevene. Det kan være sympatier med terroristen eller rasistiske holdninger. Vertene beskriver dette som en utfordring som sjeldent gjør seg gjeldende. Alex kommenterer «også kan det være krevende/vanskelig (...), det er sykt sjeldent at det skjer, men det kan jo være elever som skal teste deg og (...) si: ja, men jeg synes

han hadde rett (...), men det har jeg nesten aldri opplevd». Ved slike tilfeller er Alex tydelig på at de stiller mange spørsmål til eleven. De spør hva eleven mente med utsagnet og gir forståelse for hvorfor eleven sier det hen sier. Det er ikke faktisk slik at de har holdningene til en høyre-radikal eller en ekstremist: «noen ganger handler det om å tøffe seg, (...) de er jo ikke Breivik-sympatisører egentlig» (Alex). Kim legger til at forskning fra blant annet HL-senteret viser mindre fordomsfulle holdninger til jøder og muslimer blant ungdom i dag.

Andy prater om ekskursjon og emosjoner når jeg spør hen om hva som kan være utfordrende eller krevende. Andys fokus er på elevenes utfordringer og ikke sine egne. Dette er en annen vinkling enn de andre informantene. Andy beskriver utstillingen som sterk, med sterke og grafiske fortellinger, som inneholder bilder som potensielt «kan vekke provokasjon eller sorg». De har observert reaksjoner i minnerommet og at det kan være vanskelig å være på museet. Det som ansees som viktig i forbindelse med emosjoner, er som Andy sier: «Vi legger ikke opp til at dere skal føle noe på noe som helst måte, alle føler forskjellig og reagerer forskjellig (...). Det er lov å gråte [og] det er lov å ha det gøy». Hen forteller at de ikke på noen måte ønsker å legge føringer for hva elevene skal føle eller snakke om. Videre forteller Kim om færre gråte-reaksjoner og mindre berøringsangst enn for noen år tilbake. Dette beror på at elevene i dag i mindre grad har egne minner fra 22. juli. Likevel kan de ofte være både preget og alvorstynget, men enkelte ganger kan det virke som om elevene har vært på tusenfryd og ikke 22. juli-senteret (Kim).

Det å ikke legge føringer for elevene gjelder i tillegg for utstillingen. Vertene ønsker ikke å gi retningslinjer for hvordan elevene skal bevege seg i utstillingen, men at de får velge selv. Hvordan ekskursjonen er lagt opp har mye å si for om elevene får noe ut av besøket.

4.8 Utstillingen og valgmuligheter

Det er vanlig at underviserne beskriver utstillingen og reglene som gjelder der, før elevene blir sendt ut fra klasserommet. Under observasjon av undervisning på senteret var det ganske likt i hva de trakk frem, men likevel noen små forskjeller. Alle var tydelige på reglene som gjelder i utstillingen; ikke lov å ta bilde av videoskjermer eller i minnerommet, ikke spise eller drikke og at man må ha med seg alle tingene sine når de går rundt. Flere av informantene mine sammenlignet senteret med en flyplass i hvor strengt det er. Både Mika og Andy forklarer at videoen av bomben i regjeringskvartalet er starten av utstillingen, etterfulgt av tidslinjen. Alle

tre av mine informanter, Mika, Andy og Jo beskriver innholdet i utstillingen kort. En vanlig beskrivelse var å si at utstillingen inneholder filmer, en tidslinje med twitter-meldinger, vitneberetninger, tavler/vegger med tekst og et minnerom. Mika og Jo ga elevene en liten oppgave som de skulle tenke på underveis i utstillingen. Mika ba elevene se etter ulike gjenstander i utstillingen og at det kunne være lurt å notere seg overskriftene på de sju ulike «veggene». Jo ga beskjed om at elevene skulle se etter hvilke fortellinger det er om 22. juli. Andy ga ikke en oppgave, men fortalte at elevene kom til å se mye i utstillingen og at alt ikke handler om terroristen, men at det er mye om hvordan man prater om 22. juli. Siden jeg kun har observert Mika og Jo en gang og Andy to ganger, kan jeg ikke generalisere at dette er det de sier hver gang, men den røde tråden er jo at de beskriver utstillingen, gir retningslinjer/regler og muligens gir en minioppgave. Ut over dette gir ikke underviserne noen spesielle føringer til elevene:

Det er en sånn pedagogisk avgjørelse som vi har tatt (...) at vi ikke legger noen føringer for hva elevene skal se først (...). Vi undervisere vil jo at elevene selv skal på en måte oppdage og utforske utstillingen på deres premisser (Andy).

Med artikkelen til Dierking & Falk (2006), kan dette beskrives som fritt valg og/eller begrenset valg i utstillingen. Dette fordi de ikke ønsker å legge føringer når elevene er i utstillingen, mer om dette i drøftingen.

4.9 Muligheter og utfordringer ekskursjon

Da jeg skrev om 22. juli-senteret sin nettside stilte jeg dette spørsmålet «hvorforskal skolene bruke tid, penger og ressurser på å dra på utflukt til 22. juli-senteret, når det ligger gode ressurser på nettsiden?» Jeg skal utforske dette ved å beskrive informantenes uttalelser rundt ekskursjon og hvordan det kan være både positive og negative konnotasjoner tilknyttet til utflukt. For det første nevner Alex en ting som både kan være positivt og negativt med ekskursjon. Det er at underviserne ikke har kjennskap til elevene. De vet ikke hvilke roller elevene har, hvem som bråker eller er litt rampete. Det synes Alex i likhet med Kim kan være godt. Det kan likevel ifølge Dierking & Falk (2018) skape større utfordringer hvis underviseren ikke får vite noe om klassen, som de burde vist for å kunne tilrettelegge. Alex beskriver det som utfordrende hvis elevene kommer til museet helt uforberedte. Hen vektlegger at læreren og skolen må ha en plan for at de skal få mest mulig ut av utflukten. Senteret anbefaler å arbeide med 22. juli-temaet før

ekskursjonen. Som tidligere nevnt er flere av underviserne veldig klar over at de må tilrettelegge på kort tid og underveis. Så hvis de kommer helt uforberedt så plukkes nok opp i spørsmålet: «hva de har hørt om 22. juli» og derfra kan man tilpasse innholdet.

Da jeg var på observasjon og skygget vertene i utstillingen så jeg at flere elever etter kort tid trakk vekk fra utstillingen og opp i klasserommet. Der surfet de på mobilen og gjorde andre ting. Noen av elevene tullet og surret rundt i utstillingen, mens de fleste av elevene beveget seg rolig i utstillingen med noe småpratning. Dette kan indikere tre ting: (1) For vertene er det fint om læreren er mer på ballen med elevene i utstillingen. (2) Fritt valg kan gjøre at elevene blir forvirret og mangler informasjon for å forstå (jf. Dierking & Falk, 2006;2018), eller ikke orker å ta besøket seriøst. (3) Elevene får med seg utstillingen, men har behov for å reagere på sin måte, kanskje trenger noen å ta litt avstand fra det som er vondt og vanskelig.

De tre informantene som ble intervjuet er tydelig på de positive sidene ved ekskursjon, der alle tre nevner dette med å komme seg ut av klasserommet, skape variasjon og oppleve en annen kontekst. «Det er viktig at man prøver å ta elevene ut fra sitt vanlige element, det og liksom skape en annerledes-situasjon vil kanskje få dem til å se ting på andre måter» (Alex). Kim mener at endring av kontekst kan skape kreativitet og læring på en annen måte. Det kan hende at vertene treffer noen elever som ikke læreren gjør. Det er fint å komme til et sted å møte «et annet rom og møte en annen stemme, (...) en annen mimikk og et annet kroppsspråk» (Kim). Begge bruker begrepet «annet/andre/annerledes» og vektlegger dette som noe positivt for elevene og en mulighet ved ekskursjon.

Andy vektlegger at på senteret får man muligheten til å fordype seg i tematikken fra mennesker med spisskompetanse i 22. juli. I tillegg er det viktig med det visuelle blikket som kan hjelpe elevene til forståelse. Utstillingen består av autentiske gjenstander og bevismaterialet som man ikke på samme måte kan oppleve i klasserommet, mener Kim. I tillegg til at man på senteret kan få høre personlige fortellinger fra folk som har opplevd terroren på kroppen, men også de etterlatte (Andy). Utstillingen er, som Andy sier, veldig sterk, «det er sterke fortellinger, det er grafiske fortellinger og det er bilder som kan vekke provokasjon eller sorg». Dette med følelser på ekskursjon til senteret beskriver Andy som todelt, det kan være en inngangsport til å snakke om temaet, men også blokkere for mottakelse av informasjon. Det er rett og slett en balansegang.

Siden lærerne sliter eller synes det er vanskelig å undervise om 22. juli, som Kim tidligere uttalte, kan en utflukt til senteret gjøre det litt lettere for dem å vite hva de kan gjøre. Andy kommenterer at lærerne da kan få høre om ulike «innfallsvinkler og fallgruver og ting som man bør være obs på». Da kan man skape en større sammenheng mellom klasseromsundervisningen og utflukten. Det er på en måte metaundervisning for lærerne og være med elevene på ekskursjon. For etterpå kan det være lettere for læreren å få til samtaler rundt 22. juli og tilknyttede temaer. Alex forteller at lærerne for det meste er positive til undervisningen på senteret. De synes det er fint å komme til et sted der noen andre tar ansvaret og de kommenterer gjerne at flere av elevene endelig blomstrer og jobber godt. Kim beskriver «nå våknet elevene (...), der ble plutselig bakerst rad som vanligvis synes dette er litt kjedelig, der våknet de.» og Alex sier det «er et ganske enkelt tema å undervise om, fordi elever synes det er spennende». Begge beskriver tematikken som takknemlig og engasjerende.

En siste utfordring, men også en mulighet jeg ønsker å trekke frem, er størrelsen på utstillingen og tiden elevene får til rådighet i den. Utstillingen i seg selv er av en slik størrelse at det er umulig å rekke gjennom alt på 30-45 minutter. For senteret er dette en mulighet til å skape et ønske og behov for besøket museet igjen. De opprettholder aktualitet og elevene får større frihet til å velge hvilke deler de skal ta innover seg. En utfordring er at elevene føler de ikke får hele bildet og får meg seg bare biter og deler. Informantene mine ga ikke noe uttrykk for at de ønsket å forlenge tiden i utstillingen. Dette kan være på grunn av tidsperspektiv på selve utflukten, eller at elevene kan bli utålmodig. Alex kommenterer «målet vårt er jo ikke at elevene skal gå og lese på alle tavlene heller. Målet vår er at de skal gå å se (...). Tidslinjen er kanskje det vi vil at de skal bruke litt tid på, men ellers så velger de selv, for de har jo ikke tid» til å rekke gjennom hele. Ut fra det Alex sier kan jeg si at poenget er å starte en tankeprosess hos elevene, at de får en innføring. De klarer ikke å ta innover seg alt på en gang uansett.

Analysen har sett hva en ekskursjon til 22. juli-senteret inneholder med fokus på vertene. I drøftingen tar jeg med meg beskrivelsene om fast opplegg, tilrettelegging, berøringsangst, utfordringer med lærerne, å korrigere feilinformasjon, emosjoner og fortelling med mer.

5 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte analysen opp mot teori på feltet. Problemstillingens siktemål er å se hvordan en ekskursjon foregår på 22. juli-senteret og hvordan underviserne legger opp undervisningen. I tillegg til hvordan selve ekskursjonen foregår, skal jeg drøfte hvordan underviserne tilrettelegger for elevenes læring. For selv om de følger et fastlagt opplegg, fokuserer vertene en del på tilrettelegging underveis i ekskursjonen. Før jeg utdyper betydningen av rom og utstilling i tilknytning til valgmuligheter, bruker jeg sosiokulturell læringsteori til å beskrive to utvalgte temaer, elevaktivitet og vertenes utfordringer. Nest sist bruker jeg pedagogiske perspektiver for å utforske forebygging og nysgjerrighet, og emosjoner og fortellinger. Helt til slutt diskuterer jeg ut ifra teorien, hva 22. juli-senteret kan gjøre.

5.1 Undervisningsopplegget og tilrettelegging

I dette delkapitlet vil jeg spesifikt se på hvordan 22. juli-senteret underviser om og tilrettelegger for ulike klasser. 22. juli-senteret ønsker å tilby like opplegg av samme kvalitet for de ulike klassene, men ettersom klassene som kommer på ekskursjon har ulikt utgangspunkt, både med alder og kunnskap, tilpasser underviserne noe underveis. Tilretteleggingen til underviserne skal jeg diskutere i lys av Dierking & Falks (2018) kontekstmodell (ss.5-6). Kontekstmodellen består som tidligere nevnt av de fire kontekstene personlig, sosiokulturell, fysisk og tid. I følge Dierking & Falk (2018) er det avgjørende at elevene er forberedt før de kommer på ekskursjonen, for at de skal kunne oppnå et større læringsutbytte. Mitt materiale viser at vertene i stor grad tilrettelegger underveis i ekskursjonen, men i liten grad i forkant. Ut ifra informantenes uttalelser ser det ut til at de mener at forarbeidet i større grad er lærernes ansvar, og at det er vanskelig for vertene å gjøre noe med det. Dette ser ut til å samsvare med Dierking & Falks (2018) forskningsresultater, som viser at vertene ofte ikke vet så mye om hvordan elevene faktisk lærer på museumsbesøk, og hvorfor vertene ikke er så opptatt av å komme i dialog med lærerne i forkant. Dette kan handle om den tiden underviserne har til disposisjon og at både vertene og lærerne har begrenset med tid. På grunn av blant annet tidsperspektivet kan det være utfordrende å følge Dierking & Falks (2018) råd om å ta hensyn til de fire dimensjonene. Hvordan kan underviserne med kontekstmodellen, få et godt grunnlag for tilrettelegging?

For å tilrettelegge for den personlige konteksten viste analysen at underviserne i liten grad får informasjon om klassene på forhånd. Når lærerne booker tid til besøk, spør underviserne om lærerne gjør forarbeid og om noen av elevene er berørt. Ut over denne informasjonen begrenser det seg til det læreren velger å informere om. Da jeg observerte undervisning på senteret, var det ikke uvanlig at lærerne tok kontakt med underviserne etter de første 15 minuttene og ga informasjon om klassens sammensetning og skolepensum. Dette er noe sent for at underviserne skal få tilrettelagt på en tilfredsstillende måte ifølge Dierking & Falk (2018). Vertene prøvde likevel, og etter at elevene hadde vært i utstillingen gjorde de noen tilpasninger på basis av den informasjonen læreren ga. Som jeg fant ut i analysen bruker underviserne å spørre «hva elevene har hørt om 22. juli», for å kartlegge hva elevene vet om temaet fra før. Det er likevel vanskelig å vite om dette spørsmålet gir tilstrekkelig med informasjon for å kunne tilrettelegge for de forskjellige klassene.

Tilrettelegging i den sosiokulturelle dimensjonen handler mer om hva som faktisk skjer under ekskursjonen og at effektiv tilrettelegging trenger forarbeid (Dierking & Falk, 2018). I følge Dierking & Falk (2018), Behrendt & Franklin (2014) og Frøyland (2010) bør skolen/lærerne gjøre relevant forarbeid før de ankommer museet, slik at underviserne på sin side kan tilrettelegge mer effektivt. I analysen kommenterte Alex at det krever mer av underviserne når læreren ikke har arbeidet med klassen i forkant og at de mister muligheten til å gå inn på de større tingene og dermed gå mer i dybden. For ifølge TFU (undervisning til forståelse) er det varierte innfallsvinkler og mange ulike erfaringer med temaet, som skaper større forståelse for emnet. Forarbeid kan derfor skape rom for å bygge videre på det elevene allerede har hørt om. I analysen oppdaget jeg at Andy var rask til å endre litt på innholdet dersom elevene hadde jobbet med lignende temaer og brukte aktivt det elevene hadde referanser til. 22. juli-senteret oppfordrer til at lærerne gjør forarbeid, men det er ikke et faktisk krav. På nettsiden tilbyr de undervisningsmateriell slik at ekskursjonen i teorien kan utføres i klasserommet. I tillegg til at lærerne kan velge hvilket undervisningsopplegg de ønsker seg for ekskursjonen. Det ligger en kort forklaring på de ulike oppleggene, som gjør at læreren i større grad kan tilpasse forarbeidet deretter (22. juli-senteret, 2023 E). Under hvert av oppleggene kunne det for eksempel vært forslag til forarbeid en bør gjøre med klassen. Det er forståelig at senteret ikke kan gjøre annet enn å oppfordre til forarbeid, for det er lærerne som sitter med størsteparten av ansvaret, men det kunne vært lettere for lærerne om senteret var mer tydelig på hva et forarbeid bør/kan inneholde.

I tillegg til forarbeid, handler den sosiokulturelle konteksten om hva som faktisk skjer på ekskursjonen. I undervisning oppfordrer Dierking & Falk (2018) til bruk av fortellinger, rollespill, sang og musikk. Under min observasjon av ekskursjon på 22. juli-senteret, ble ikke sang eller musikk brukt i utstilling eller undervisning. I utstillingen hadde de derimot film og video, og i undervisning brukte de fortelling til å forklare terrorhendelsens hva, hvordan og hvorfor, og et slags rollespill i forbindelse med konspirasjonsteorier. Underviserne går inn i rollen som konspirasjonsteoretikere og avviser elevenes forsøk på fornuftige innvendinger. Dette spiller på humor og kan ved samhandling utvide elevenes forståelse for hvordan konspirasjonsteorier er bygd opp. Som er i tråd med rammeverket «undervisning for forståelse» (TFU), fordi underviserne spør om elevene har hørt om konspirasjonsteorier og bygger videre på dette. Vertene starter derfor i elevenes forkunnskaper og bygger på dem (jf. Frøyland, 2010, s.38-62).

Tilrettelegging i den fysiske konteksten handler om selve rommet og lokalet knyttet til utstilling og undervisning. Dierking & Falk (2018) skriver at gjennomtenkte design og passende kontekster er nødvendig for at ekskursjonen skal oppleves som meningsfull. 22. juli-senteret tar imot skoleklasser fra barneskole-alder til universitetsstudenter, og hvordan de underviser om temaet eller hva de trekker frem er ulikt etter alder. Selve utstillingen er ifølge Alex laget med tanke på en veldig interessert niendeklassing. Noen av oppleggene er forbeholdt de over niende/tiende-klasse eller videregående og brukes ikke for de yngre besøkende. For de minste er det mye mer fokus på kjærlighet og samhold, og mindre på hat. Dette er differensiering på grunnlag av alder, som ved bruk av Jean Piagets tanker, kan underbygges med at hjernen utvikler seg gradvis. Barn og unges kognitive, tankemessige og intellektuelle utvikling, modnes over tid og endrer seg med alder og erfaring. Dierking & Falk (2018) legger også vekt på at mental modning innvirker på tenkning og læring. I analysen beskrev Andy at ved enkelte tilfeller kan lavere klassetrinn være sterkere faglig enn de eldre. Piaget minner oss på at barns utvikling er forskjellig til og med i samme klasse. Derfor er ikke alder det viktigste på ekskursjon, det handler mer om å tilpasse undervisning til de ulike klassene (Danielsen A. , 2020).

Et annet element som spiller inn på tilrettelegging av den fysiske konteksten er det Dierking & Falk (2018) omtaler som å *sette agenda* for ekskursjonen. Det innebærer hva elevene skal gjøre, hva de kommer til å se, hvilke regler som gjelder og hva som er hensikten med ekskursjonen.

De mener at det kan lønne seg å fysisk orientere elevene i museet/utstillingen for å motvirke desorientering og forvirring hos elevene. I motsetning til museene i forskningen til Dierking & Falk (2018), er 22. juli-senteret et lite museum med små lokaler. Det er ikke like lett å gå seg bort i mange ulike utstillinger, gjenstander og historier. Derfor er det ikke sikkert at en grundig fysisk orientering er like nødvendig, og at friheten elevene får i utstillingen kan fungere bedre her. Underviserne bruker å sette agenda med å kort fortelle hva de skal gjøre i dag, hva de kommer til å se og hvilke regler som gjelder på senteret. Når elevene ankommer 22. juli-senteret, går de fysisk gjennom utstillingen og opp i andre etasje for å komme til undervisningsrommet. Det gjør at elevene får et raskt blikk på utstillingen på vei opp og kan danne seg et bilde av hva de ønsker å utforske etterpå. Dette kan motvirke en slik desorientering som Dierking & Falk (2018) beskriver. Et siste element i den fysiske konteksten er at det er umulig å komme gjennom alle deler av utstillingen på 22. juli-senteret, på den tiden elevene får disponert. Informant Alex sa at poenget ikke er at elevene skal rekke gjennom hele utstillingen, men starte ulike tankeprosesser, der elevene trekker med seg biter og deler fra utstillingen. Tilbake i undervisningsrommet kan vertene finne ut av hvilke deler av utstillingen som elevene interesserte seg for, og bygge videre på dette. Som jeg beskrev, har dette tilknytning til TFU.

I den siste konteksten tid, er nettopp tiden den viktigste faktoren for tilrettelegging. Dierking & Falk (2018) mener at tidligere erfaringer og påfølgende forsterkende hendelser er en kritisk del av hva elevene faktisk lærer fra en ekskursjon. De amplifiserer at innholdet på ekskursjonen må referere til skolepensum, slik at elevene enklere bygger opp referanser. Flere forskere mener at man trenger et blikk på hva som skjer før, under og etter ekskursjonen, dette for å skape det Dierking & Falk (2018) beskriver som grenseløse erfaringer. John Dewey beskriver med kontinuitetsprinsippet at tidligere erfaringer påvirker de fremtidige og binder fortid og nåtid sammen (Egelandsdal & Ness, 2020). Det handler om at museumsbesøket ikke skal bli en isolert opplevelse, men en opplevelse som kobler til en større helhet (jf. Dierking & Falk, 2018; Behrendt & Franklin, 2014; Jørgensen, 2017 og Frøyland 2010). Det å koble sammen erfaringer og opplevelser slik at man oppnår en meningsfull erfaring, er noen av nøkkelpunktene i dybdelæring (Diseth, 2020). En kan argumentere for at tidsdimensjonen er noe lærerne har større ansvar for, siden de har elevene før, under og etter ekskursjonen. Likevel har underviserne på sin side muligheten til å koble til skolepensum og elevenes erfaringer ved å finne ut av dette på forhånd eller underveis. I motsetning til Dierking & Falks (2018) fokus på å knytte til skolepensum, kan man argumentere for at det ikke trenger å være det viktigste ved

ekskursjonen. Det kan være like viktig å koble til samfunnsmessige relevante temaer, temaer som går utover elevenes personlige dimensjon. Dewey er blant dem som mener at pensum ikke må vektlegges for mye og at meningsfulle erfaringer baserer seg på relevans for elevenes liv her og nå, som samfunnsborgere og demokratiske medborgere (jf. Egelandsdal & Ness, 2020).

5.2 Sosiokulturell læringsteori

I denne delen vil jeg se på ekskursjon i lys av den sosiokulturelle læringsteorien og teoretikerne Vygotsky og Dewey. Først skal jeg utdype den sosiokulturelle konteksten i Dierking & Falks (2018) kontekstmodell, med et blikk på Dewey og aktiv undervisning. Så skal jeg se på Vygotskys begrep om *den kompetente andre* i sammenheng med utfordringer som vertene kan møte på under ekskursjon.

5.2.1 Elevaktivitet VS tradisjonell undervisning

I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring og utvikling i et sosialt samspill der samarbeid, samhandling og aktiv dialog er viktig. I følge Dierking & Falk (2018) er det flere ting som vertene gjør som kan være negativt, som blant annet å bruke lukkede spørsmål, vanskelig vokabular og ikke la elevene stille spørsmål. På 22. juli-senteret observerte jeg ulike forsøk på å skape sosial samhandling og bruke åpne spørsmål. Et eksempel er at elevene blir bedt om å prate med hverandre i makkerpar (prate med sidepersonen). Underviserne spør eksempelvis «hva er konspirasjonsteorier?» og «så dere noe spesielt i utstillingen?». Dette skaper en større grad av dialog i undervisningen. Dewey mener at undervisning må være relevant for elevenes liv og viser sin motstand til tradisjonell undervisning uten elevaktivitet. Han mener i likhet med det sosiokulturelle perspektivet at elevene lærer gjennom dialog og deltagelse, der elevenes bakgrunn, behov og erfaringer tas på alvor (Egelandsdal & Ness, 2020). Underviserne på 22. juli-senteret beskriver hvordan de prøver å trekke frem ulike hendelser fra elevenes samtid i undervisningen. For det første reviderer de oppleggene sine og gruppeoppgavene til å inneholde eksempler som er nærmere elevene i tid. For det andre trekker de frem terrorhendelser og angrep som er nært i tidsperspektiv. Dette kan være forsøk på å gjøre undervisningen mer relevant for elevene. På de fleste av observasjonene av undervisning, ble det lagt opp til at elevene kunne stille spørsmål, men ved en observasjon var klassen veldig stille. I analysen fortalte Andy at hvis hen møter en stille klasse, så må hen ta et valg der det kan bli mer monolog og forelesning enn dialog og samhandling. Dette viser hvordan Andy tilpasser seg den besøkende klassen, men fortsatt gir klassene mulighet til å være mer aktive om de ønsker.

5.2.2 Vertenes utfordringer

Vertenes utfordringer med blant annet lærere skal utforskes med Vygotsky og hans teori. Utfordringen jeg skal trekke frem i dette avsnittet, er det med at læreren forlater elevene i utstillingen og utforsker utstillingen på egen hånd. Lærerne opplever seg selv som besøkende og trer på mange måter ut av lærerrollen. På den måten mister læreren muligheten til å forsterke elevenes læring ved å være det Vygotsky kaller for *den kompetente andre*. For ifølge Dierking & Falk (2018) er det å utforske utstillingen på mange måter en sosiokulturell aktivitet, der man ser hvordan andre oppfører seg og prøver å knekke de sosiale kodene. Hvordan oppfører jeg meg her, hvor skal jeg gå først, hva vil jeg utforske og hva betyr dette? I følge Vygotsky påvirker det som omgir elevene og de ressursene de har tilgang til, læring og utvikling. På observasjon opplevde jeg flere ganger at elever trakk seg tilbake på klasserommet, surfet på mobilen, spilte kort eller tullet. Hva som er årsaken til dette er usikkert, men ifølge det Dierking & Falk (2006) fant under fritt-valg i utstillingen, så var det flere elever som ga tilbakemelding om forvirring og manglende forståelse. I situasjoner der læreren følger elevene rundt og stiller seg disponibel for dem, kan elevenes forståelse og læring potensielt bli større. For som Dierking & Falk (2018) skrev, lærer elevene bedre i de omgivelsene som er trygge og støttende. Vertene er ofte tilgjengelige i utstillingen for ustrukturerte interaksjoner. De kan opptre som den kompetente andre, men under observasjon var det bare et par elever som faktisk tok kontakt med vertene. Det at elevene utforsker utstillingen selv er dog en tanke bak fritt-valg-læring, og som jeg beskrev under tilrettelegging og den fysiske konteksten, er lokalet til 22. juli-senteret såpass lite, at frislipp av elevene kan lønne seg. I det neste utforsker jeg rom, sted og valgmuligheter mer inngående.

5.3 Sted og nærhet

Dierking & Falk (2018) stadfester at rom, utforming, design og beliggenhet har noe å si for elevenes læringsutbytte. De sier at det ofte er den fysiske konteksten elevene husker i lang tid etter selve ekskursjonen. Som beskrevet i analysen har 22. juli-senteret et midlertidig tilholdssted i Teatergata 10, ikke langt unna Høyblokken. På tross av det midlertidige tilholdsstedet er det vanlig for underviserne å henvise til at senteret ligger rett ved rettssalen der rettsaken mot Breivik ble holdt og at det ikke er langt unna selve åstedet, og de beskriver hvordan nærområdet ble rammet av bomben. Dette viser at stedet er noe av det sentrale ved ekskursjonen. I høyblokka der utstillingen først ble satt opp, gikk du inn i en bygning som ved

utseende virket falleferdig og viste tydelige tegn av å være et åsted. Deler av utstillingen tok plass i rom som var ødelagt av bomben, som ble sprengt rett utenfor. Lokalet var dessuten større, og man kunne ta imot flere besøkende. I det nåværende lokalet er det mindre plass og stilrent, altså ingen stilas eller synlige ødeleggelse i bygget. Det er ikke et åsted, og gir ikke følelsen av å være der det faktisk skjedde.

Utstillingen består av bevarte gjenstander fra terrorangrepet som kan skape mer nærhet til temaet. Dette handler blant annet om hvordan 22. juli-senteret bruker emosjoner under ekskursjon, og hvordan utstilling og undervisning kan knyttes til ulike emosjoner uavhengig om senteret i dag ikke ligger på selve åstedet. Andy kommenterte at utstillingen er permanent i et midlertidig lokale, for den skal videreføres når de kommer tilbake til Høyblokka. Veggene med tekst er laget av treplater som lett kan flyttes og på mange måter fremheve at det er en midlertidig utstilling. I tildelingsbrevet for 22. juli-senteret står det at de skal holde åpent i det midlertidige lokalet og samtidig arbeide for det permanente senteret, slik at de kan bli et nasjonalt minne- og læringscenter både for offentligheten og skolen. I dette delkapitlet skal jeg utforske pedagogiske tilnærminger, som nysgjerrighet, forebygging, emosjoner og fortellinger, men først ser jeg på Dierking & Falks (2006) artikkel om valgmuligheter knyttet til utstillingen på 22. juli-senteret.

5.3.1 Valgmuligheter

Ved bruk av artikkelen til Dierking & Falk (2006) om valgmuligheter skal jeg forsøke å analysere og drøfte hvordan en ekskursjon til 22. juli-senteret foregår og elevenes potensielle læring. Som beskrevet i teorien kom de frem til fire typer valg, gitt elevene ved ekskursjon. Dette var *ingen valg*, *begrenset valg 1*, *begrenset valg 2* og *fritt valg* (s.81). En ekskursjon på 22. juli-senteret kan beskrives innenfor flere av valgmulighetene, siden den består av strukturerte interaksjoner i form av klasseromsundervisning og ustrukturerte interaksjoner i form av uformelle samtaler (Jf. Dierking & Falk, 2018). Ekskursjonen består både av fritt valg og begrenset valg: (4) *fritt valg* fordi elevene får muligheten til å utforske utstillingen på egen hånd, det blir ikke gitt begrensninger i rom eller oppdrag, og vertene stiller seg disponibel for spørsmål. Men, det blir ikke fullstendig fritt valg når vertene gir små direksjoner og minioppgaver før elevene går i utstillingen, dette tilsvarer (3) *begrenset valg 2*. To av mine informanter ga elevene oppgaver før de fikk gå i utstillingen som tilsvarte det de tok opp i klasserommet etterpå. Eksempelvis hva elevene synes var interessant og spennende i

utstillingen. I Dierking & Falk (2006) fant de at fritt valg kan skape forvirring på grunn av manglende forståelse. Ved at vertene gir minioppgaver, følger med i utstillingen og er tilgjengelig som en kompetent andre, kan de begrense mulig forvirring.

Andre deler av ekskursjonen kan beskrives innenfor Dierking & Falks (2018) (1) *ingen valg*, fordi underviserne styrer hva klasseromsundervisningen inneholder, og elevene får ikke kontrollere egen læring på samme måte som i utstillingen. Underveis får elevene beskjed om å snakke med hverandre i makkerpar (snakke med sidemannen) og til slutt gjennomføre en gruppeoppgave. Vertene tar også imot spørsmål og forsikrer seg om at elevene forstår. Dette er mer i tråd med Dierking & Falks (2018) (2+3) *begrenset valg*. Med gruppeoppgaven er man inne på (2) *begrenset valg 1*, fordi bevegelsesfriheten til elevene begrenses til det ene området på senteret, altså tavlene på undervisningsrommet. Oppgaven de får utdelt gjør at de kan kontrollere rekkefølgen for utforskning som er et kriterium for (2) *begrenset valg 1*, men elevene fikk ikke velge samarbeidspartner, som er et kriterium.

Oppgaven elevene får til slutt, beveger seg over i *læring ved å gjøre* og er i tråd med Dewey's «learning by doing». Innenfor rammene av en gruppeoppgave på tavle, med tilgang til tussj, bilder og sitater kan elevene selv prøve seg frem. Elevene kan prøve ut kunnskapen de har tatt til seg i løpet av besøket gjennom elevaktivitet. Dette er i motsetning til tradisjonell undervisning, en samarbeidende oppgave og spiller på lag med Deweys formaning om elevaktivitet (jf. Egelandsdal & Ness, 2020) og begrepet dybdelæring. Det er dybdelæring fordi elevene kan reflektere underveis og lettere forstå sammenhenger og sentrale prinsipper. Oppgaven legger opp til at man kan reflektere både over det man har lært i undervisningen og utstillingen (jf. Diseth, 2020), og videre ha både *hands on* og *minds on*, som Osborn og Rice beskriver i Frøyland (2010). Etter oppgaven går vertene gjennom det elevene har gjort og legger til informasjon. Det korrelerer med Behrendt og Franklin (2014) som skriver at muligheten til å delta direkte kan gi større positivitet for emnet.

Dierking & Falk (2006) mener at valgmuligheter i ekskursjonssammenheng henger sammen med elevenes motivasjon og læring. Frøyland (2010) refererer til Scott G. Paris når hun beskriver hva som kan øke elevenes indre motivasjon for læring på museum. Paris trekker som sagt frem seks komponenter: konstruere personlig mening, valgfrihet, passe utfordringer, kontroll over egen læringsprosess, samarbeid og at læringen har konsekvenser. Etter

gjennomgangen av valgmuligheter og den kontekstuelle læringsmodellen, har jeg vist at en ekskursjon til 22. juli-senteret på mange måter vektlegger disse komponentene. I utstillingen får elevene fullstendig valgfrihet der de i større grad kan kontrollere læringsprosessen selv. I gruppeoppgaven samarbeider de og kan gi hverandre nye ideer og diskutere seg frem. Hvor vidt elevene konstruerer en personlig mening, at de føler at temaet både er personlig relevant og nyttig, er vanskelig å si. Ifølge interaksjonsprinsippet til John Dewey oppstår elevenes nye erfaringer i et samspill mellom omgivelsene og tidligere erfaringer (Egelandsdal & Ness, 2020). Det jeg ser er at 22. juli-senteret i oppgaver og undervisning prøver å koble til ulike ting i elevenes samtid, men at de likevel ikke vet så mye om elevenes kunnskaper, erfaringer og motivasjoner i forkant av et besøk. Om elevene opplever besøket som passe utfordrende eller at læringen har konsekvenser er utenfor denne studiens siktemål, siden jeg har fokus på underviserne i møte med elevene.

5.4 Pedagogiske perspektiv

Fire interessante perspektiv som gjorde seg gjeldende i analysen var blant annet forebygging og nysgjerrighet, og bruk av emosjoner og fortelling. Dette er pedagogiske perspektiver som for det første avgjør hvilket innhold undervisningen på senteret skal bestå av, hvordan selve ekskursjonen foregår og hvordan underviserne tilrettelegger for å både møte elevenes og samfunnets behov. For som Gregersen beskriver i Diseth (2020) i forbindelse med dybdelæring, bør i denne konteksten, 22. juli-senteret koble samfunnets behov for kompetanse i fremtidens samfunn, med enkeltelevens behov og interesser.

5.4.1 Forebygging og nysgjerrighet

I tildelingsbrevet for 22. juli-senteret i 2023 står det at regjeringen har ambisjoner for økt arbeid mot konspirasjonsteorier og ekstremisme på senteret og at elevene skal gis kunnskap og informeres om hva rasisme og hatefulle ytringer kan føre til (22. juli-senteret, 2023 A, s. 3). Dette er en stor oppgave da vertene underviser elevene kun i et par timer. Asbjørn Dyrendal (2018) skriver at forebygging over tid er det som fungerer best i motsetning til å korrigere feilinformasjonen i ettertid. Et av funnene i analysen var at underviserne ser på læreren som den viktigste ressursen i å undervise om 22. juli og forebyggende arbeid. Andy mente at underviserne ikke kan ta på seg hele oppdraget for forebygging av ekstreme holdninger og handlinger. Selv om underviserne ikke kan ta på seg hele oppdraget, gjør ambisjonene i tildelingsbrevet at de likevel jobber med konspirasjonsteorier, som er en del av det faste

opplegget. Dyrendal (2018) beskriver flere elementer i undervisning om konspirasjonsteorier. Det er at elevene bør øve på å kritisk og strategisk tenkning og jobbe med konspirasjonsteoriens typiske trekk, slik at de kan gjenkjenne og avsløre dem. I tillegg kan man presentere konspirasjonsteorier og peke på den logiske bristen. Analysen viste hvordan underviserne jobbet med konspirasjonsteorier. Først fikk de elevene til å nevne noen teorier de har hørt om, så brukte vertene humor og rollespill i beskrivelse av en konspirasjonsteori. På den måten prøvde de å beskrive hvilke typiske trekk en konspirasjonsteori har, og i tillegg fremheve den logiske bristen.

I forbindelse med å korrigere feilinformasjon, skriver Dyrendal (2018) at man bør legge frem den korrekte informasjonen, gjenta den, være spesifikk og forenkle så mye som man kan. I mitt materiale forteller underviserne at de ofte korrigerer feilinformasjon ved å vise forståelse og stille mange spørsmål. Videre forteller de hva som er riktig og hvorfor. Å stille spørsmål og vise forståelse er ifølge Kim, fordi de ønsker å skape et trygt miljø der elevene ikke er redde for å svare feil. I TFU-rammeverket fokuserer de både på å gjenta aktiviteter/informasjon, og gjennom QUEST å stille åpne spørsmål som verken har gale eller rette svar (Frøyland, 2010). Poenget er å fremme refleksjon. Informantene mine tenker over hvordan de stiller spørsmål og hvilke ord de bruker, slik at de i større grad kan åpne rommet.

Det å vise forståelse og stille spørsmål, ligner på det Christer Mattsson (2019) beskriver som empatisk nysgjerrighet. Det handler om å bekrefte elevenes rett til å uttrykke sine tanker uten å nødvendigvis gi medhold i det som blir sagt. Hensikten er å aktivt lytte til dine elever, sette deg inn i deres perspektiv og stille spørsmål med et ønske om å forstå. Under observasjon og intervju med mine informanter kom det fram at det å aktivt lytte til elevene, vise forståelse og stille mange spørsmål er en viktig del av undervisningen. Selv om underviserne ikke kan møte tidsperspektivet til Mattsson (2019) og bli kjent med eleven over tid gjennom flere samtaler, utnytter de likevel den tiden de har til rådighet. Mattsson (2019) sin artikkel beskriver en måte å håndtere kontroversielle og konfliktfylte problemstillinger. Mer spesifikt handler det om unge som går inn i rasistiske og ekstremistiske subkulturer (ss. 24-33). På 22. juli-senteret har informantene sagt at det er sjeldent at elever sympatiserer med terroristen eller uttrykker rasistiske holdninger i undervisning. For som Alex sier, kommenterer elevene mer for å teste og tøffe seg, enn at de faktisk står for disse holdningene. I analysen nevnte informant Kim en undersøkelse gjort av HL-senteret. Undersøkelsen viser at negative muslimfiendtlige og

antisemittiske holdninger har hatt en nedgang siden 2017, men at stereotypier fortsatt er utbredt (Moe, 2022).

5.4.2 Emosjoner og fortelling som pedagogisk virkemiddel

Dierking & Falk (2018) skriver at det er en sterk kobling mellom rom og sted, følelser og minner. Ifølge dem sier nyere forskning at sterkere følelsesmessig innhold på museet, gir sterkere læring. Selve rommet i høyblokka ga større muligheter for å koble på stedsans og følelser knyttet til rommets fysiske form, men utstillingen og undervisning om temaet 22. juli, kan i seg selv skape sterke følelser. Disse sterke følelsene trenger ikke å være bare de triste og vonde følelsene, det kan være glede og begeistring og så videre. Som jeg nevnte tidligere bruker de blant annet konspirasjonsteori, for å bringe humor inn i undervisningen om 22. juli og for å skape en større forståelse for konsepter i tilknytning til terroristen og terrorhandlingene. I et av oppleggene som 22. juli-senteret tilbyr i dag, kaldt vitnesamtaler, kan elevene få en unik mulighet til å føle mer nærhet til temaet, at dette faktisk skjedde med ekte mennesker. Elevene får stille spørsmål til noen som har opplevd 22.juli, som forteller om egne erfaringer. Emosjoner kan på mange måter skape mer motivasjon og interesse for temaet, i tråd med Dierking & Falk (2018). For informantene mine beskriver 22. juli som et takknemlig tema, noe som fenger elevene. Informantene forklarte i tillegg at 22. juli-temaet og bruken av emosjoner i undervisningen er en balansegang, som kan åpne for mer læring, men også blokkere. Derfor ønsker underviserne og skape rom for ulike følelser blant elevene, fordi det viktigste er at elevene har fått et møte med 22. juli-temaet. Dette kan være et steg i retning av forebygging i tråd med Dyrendal (2018) fordi vertene fokuserer på å forstå elevene, og fritt-valg læring fra Dierking & Falk (2006;2018) fordi elevene får rom til å utforske temaet selv.

Undervisningen om 22. juli består som sagt av faste elementer, tidligere nevnt er blant annet konspirasjonsteorier. Andre elementer for eksempel bruken av begrepene fortid, nåtid og fremtid, eller antirasist, antifeminist og antislam. Dette er ikke noe terroristen selv har eksplisitt utalt, men senteret har tolket det slik. Både disse elementene og konspirasjonsteorier formidles gjennom fortellinger der man komprimerer informasjonen for å gjøre det mer forståelig og på mange måter forenklet. Dyrendal (2018) mener at å beskrive informasjon gjennom fortelling som vekker følelser kan gjøre at elevene husker det bedre og at det er viktig å forenkles informasjonen så mye man kan. I tillegg til dette beskriver senteret ulike tolkninger (fortellinger) av terrorhendelsen.

I tidligere forskning identifiserte Lenz (2018) fire ulike fortellinger om 22. juli. Med begrep fra Assmann, spurte hun hvilke deler av 22. juli som videreføres i det aktive kulturelle minnet. Utstillingen til 22. juli-senteret har navnet «samtalet om 22. juli» og informantene mine beskrev at de ulike «veggene» i utstillingen representerer ulike fortellinger. De er deler av en hel historie og mulige tolkninger om 22. juli. Den første utstillingen i høyblokka besto av det Lenz (2018) beskriver som kjærlighetsfortellingen og fokuserte mest på samhold. Kritiske perspektiver og ulike tolkninger har kommet med over tid. Spørsmålet er, om 22. juli-senteret kan stå i fare for å være eneste leverandør for hvordan man prater og underviser om 22. juli og hva som videreføres eller ikke. I dag prøver utstillingen og undervisningen i større grad å inkludere ulike fortellinger. Informant Kim mener at de i dag er bevisst på at det finnes ulike tolkninger, og at de ønsker å belyse dette. De ønsker å åpne opp samtalen om 22. juli, og la elevene diskutere, tolke og videreføre terrorhendelsen i minnet, nettopp for å forebygge.

5.5 Hva kan 22. juli-senteret gjøre?

Vi vender tilbake til den kontekstuelle læringsmodellen for å beskrive tenkelige fremtidige muligheter og utfordringer for 22. juli-senteret (jf. Dierking & Falk, 2018). Den personlige konteksten viser til at større forståelse for elevenes besøksagenda gjør det lettere å møte deres læringsbehov. Vertene kan ha mer fokus på å finne ut hva elevene interesserer seg for, hva som motiverer dem for besøket og hvilke erfaringer elevene har med 22. juli-temaet, sammenhengende temaer og utflukter til museer (jf. Dierking & Falk, 2018). Potensielt kan senteret bruke det nye bookingsystemet og legge ved en spørreundersøkelse som læreren kan gjennomgå med elevene før utflukten. Undersøkelsen kan eksempelvis spørre elevene om hva de har hørt om 22. juli, hva de synes kan være interessant med dette temaet og hva de forventer før besøket. På den måten kan vertene skape mer motivasjon hos elevene fordi de kan trekke frem elementer som virker personlig nyttig og relevant (jf. Frøyland, 2010, s.36). Under selve ekskursjonen kan 22. juli-senteret videreutvikle seg ved bruk av musikk og rollespill. Det kan gi andre perspektiver, slik som Werner Anderson sin midlertidige utstilling kastet nye lys på 22. juli gjennom kunst. Videre kan hensikten med ekskursjonen og at elevene lærer om 22. juli være nyttig for elevenes refleksjoner og sammenkoblinger.

I den sosiokulturelle dimensjonen beskrev jeg blant annet hvordan lærernes forarbeid kan skape større læringspotensial på ekskursjonen. Jeg beskrev også at lærerne kanskje ikke vet hva et slikt forarbeid skal inneholde. De siste årene har 22. juli vært mye mer på agendaen, særlig

fordi 22. juli har kommet på læreplanen. Da skulle man trodd at lærerne har blitt mer sikker på hvordan undervise om tematikken. Ifølge informantene mine er lærerne fortsatt usikre på hvordan man skal prate om terrorhendelsen og generelt kontroversielle og sensitive temaer. Selv om Erdal & Granlund (2021) beskriver at temaet er mer tilstede i lærebøkene, betyr ikke dette at hvordan man faktisk underviser om tematikken er lett tilgjengelig. Som sagt tilbyr 22. juli-senteret både disse lærerkursene, ekskursjon for skoleklasser og på nettsiden ligger det materiell til undervisning om 22. juli (22. juli-senteret, 2023 F). Dette viser at senteret, i tråd med sitt mandat og et uttrykt samfunnsmessig behov, forsøker å nå bredere ut med hvordan man kan undervise om 22. juli. Der de beskriver sine perspektiv og måter å gjøre det på. Ut ifra det informantene sier kan det være en ide at senteret beskriver hva forarbeid og muligens etterarbeid kan inneholde. Men, alt skal ikke være på 22. juli-senteret sine skuldre og lærerne må gjøre sin del av arbeidet.

Ved både den fysiske konteksten og tids-dimensjonen bør underviserne og lærerne være oppmerksomme på det Dewey beskriver som kontinuitetsprinsippet og interaksjonsprinsippet, slik at dette kan brukes for å skape et større læringspotensial på museet. Det handler om å vite at de tidligere erfaringene påvirker de fremtidige erfaringene, og at nye erfaringer oppstår i samspillet med omgivelsene og individets tidligere erfaringer.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på hvordan en ekskursjon foregår på 22. juli-senteret og hvordan underviserne tilrettelegger for elevenes læring. Jeg har fokusert på undervisningens innhold, tilrettelegging, rom og utstilling, valgmuligheter, som tilsvarer forskningsspørsmålene. For å besvare denne problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i innhentet materiale i form av intervju og observasjon på 22. juli-senteret og forskning på ekskursjon, 22. juli og læringsteorier med mer. Oppsummert har jeg drøftet hvordan elever lærer på 22. juli-senteret i lys av hva underviserne på senteret gjør og kan gjøre. Jeg har sett på hvordan de legger opp en ekskursjon, hva undervisningen inneholder og hvordan elevene får møte utstillingen. Jeg skal oppsummere funnene med forskningsspørsmålene.

6.1 Konklusjon

6.1.1 Hvordan tilrettelegger vertene?

I forbindelse med tilrettelegging og kontekstmodellen er funnene mine i samsvar med Dierking & Falk (2018), at vertene ikke vet så mye om hvordan elevene faktisk lærer på ekskursjon. I kontekstmodellen til Dierking & Falk (2018) og den personlige og sosiokulturelle konteksten er et av funnene mine at vertene bør samarbeide mer med lærerne og skape en dialog. Da kan vertene få mer informasjon om elevens besøksagenda og i større grad oppfordre til at lærerne utfører forarbeid. Forarbeidet kan gi en introduksjon til temaet og forberede elevene på hva de kommer til å møte. I drøftingen viste jeg min forståelse for en travel jobbhverdag for både lærerne og vertene, der tiden ikke strekker til. Observasjonsdataene mine viser at underviserne er gode til å tilrettelegge underveis. Forarbeid er likevel noe som kan øke elevenes forståelse og læring, og bør prioriteres.

Som fortsettelse på den sosiokulturelle konteksten, beskrev jeg ut fra Dierking & Falk (2018) og rammeverket TFU, hvordan underviserne med blant annet konspirasjonsteorier, prøver å øke elevenes forståelse – med andre ord hvordan de tilrettelegger for elevenes læring. Gjennomgående i undervisningen er at vertene prøver å bygge på kunnskapen og erfaringene elevene allerede har. Et eksempel er hvordan de ber elevene nevne konspirasjonsteorier som de har hørt om, og bygger videre på dette. I tidsdimensjonen utforsket jeg om underviserne knyttet

lærestoffet til skolens pensum. Dierking & Falk (2018) mener at ekskursjonen bør kobles til skolepensum og forskningen til Dierking & Falk (2006) viser at vertene ikke gjør disse koblingene aktivt. På 22. juli-senteret kan vertene tilrettelegge underveis for hva de har hatt på skolen som er relevant, men det er ikke alltid læreren forteller hva som kan være relevant til underviserne. Det er en diskusjonssak om skolepensum er det viktigste, da en kan koble til samfunnsmessig relevante temaer.

I den fysiske konteksten drøftet jeg hvorvidt 22. juli-senteret behøver å orientere elevene fysisk i lokalet, på bakgrunn av Dierking & Falks (2018) ønske om å motvirke desorientering og forvirring. I motsetning til Dierking & Falks (2018) forskning, er lokalet til 22. juli-senteret mye mindre, som gjør at fysisk orientering ikke er like nødvendig og at fritt-valg i utstillingen kan fungere bedre. Senteret tilbyr ulike opplegg for forskjellige klassetrinn, og dette underbygges av både Dierking & Falk (2018) og Jean Piaget med tanke på mental modning, men tilrettelegging mer spesifikt til klassene er viktigere.

Flere av teoretikerne i oppgaven er enige om en ting, og det er at ekskursjonen ikke skal bli en isolert opplevelse. Fordi som dybdelæring viser til, består en meningsfull erfaring av at man kobler erfaringer og opplevelser sammen. Dette inkluderer at lærerne gjennomfører forarbeid og etterarbeid med elevene, og veileder elevene på ekskursjonen, som Vygotsky sier; som *en kompetent annen*. Læreren bør før besøket informere om faglige relevante temaer som underviserne kan bygge på. Jeg foreslår i tillegg å utforske elevens motivasjoner, interesser og kunnskaper med for eksempel et spørreskjema, som er informasjon vertene kan bruke for å tilrettelegge mer effektivt for elevenes læring. Vertene har et ansvar med å legge til rette for og etterspørre denne informasjonen.

6.1.2 Hvordan fungerer 22. juli-senteret som rom?

Utforskningen av 22. juli-senteret som rom viser i likhet med Dierking & Falk (2018) at rom, utforming, design og beliggenhet har betydning for elevens læringsutbytte. Jeg drøfter forskjellen mellom det opprinnelige lokalet i høyblokka og det midlertidige lokalet som ikke er et åsted. I undervisningen og utstillingen prøver de å skape en nærhet til 22. juli gjennom å beskrive at rettsaken skjedde rett ved og at de ikke er langt unna selve åstedet, i tillegg til at utstillingen består av bevarte gjenstander. Min bruk av Dierking & Falks (2018) fysiske

kontekst, beskriver hvordan 22. juli-senteret fungerer som rom, men mest i tilknytning tilrettelegging.

6.1.3 Hvilke valgmuligheter har elevene?

En ekskursjon på 22. juli-senteret kan beskrives innenfor flere av Dierking & Falks (2006) valgmuligheter, fordi ekskursjonen består av ulike elementer. 22. juli-senteret legger opp til fritt valg i utstillingen og forteller at de ikke ønsker å legge føringer for dem. Det å ikke legge føringer er et gjennomgående standpunkt. Dierking & Falk (2006) fant at fritt valg kan skape forvirring hos elevene, men observasjonen min viste at flere av vertene gir minioppgaver før utstillingen, som kan begrense forvirringen. I tillegg til at funn fra den fysiske konteksten konkluderte med at fritt valg kan fungere bedre i de små lokalene til 22. juli-senteret. Underveis benytter vertene seg av dialogisk undervisning, med makkerpar og gruppeoppgave, som i hovedsak tilsvarende begrenset valg og følger et sosiokulturelt blikk på undervisning (jf. John Dewey i Egelandsdal & Ness, (2020); Behrendt & Franklin, 2014). En utforskning av Scott Paris i Frøyland (2010) sine seks komponenter for økt indre motivasjon, beskrev jeg hvordan senteret møter flere av dem, særlig valgfrihet, samarbeid og kontroll over egen læring.

6.1.4 Hva vektlegges i undervisningen?

Til slutt i drøftingen så jeg på fire pedagogiske perspektiv for å undersøke noe av det som vektlegges i undervisningen. I undervisning om konspirasjonsteorier fant jeg at 22. juli-senteret er klar over at de ikke kan stå for hele jobben med forebygging, men gjennom hva de fokuserer på viser de på mange måter hvordan de forebygger og korrigerer feilinformasjon. Det gjør de gjennom åpne spørsmål, gjentakelser og empatisk nysgjerrighet. I tillegg til konspirasjonsteorier oppdaget jeg at 22. juli-senteret bruker emosjoner og fortellinger som et pedagogisk virkemiddel. De bruker blant annet humor, alvor, tristhet og nærhet aktivt i undervisning og utstilling. Dette skaper motivasjon og interesse for temaet, mener Dierking & Falk (2018).

6.2 Veien videre

Begrensninger ved studien min ligger blant annet i det kvalitative rammeverket. Som skrevet i metoden har jeg observert og intervjuet til sammen kun fem stykker og kan ikke gi et representativt bilde. Funnene mine kan likevel være overførbare siden det bygger på forskning med større utvalg og tidsperspektiv. I den norske sammenhengen er det en del forskning på

ekskursjon, men for det meste til religiøse bygninger og ikke til andre typer museer, som 22. juli-senteret. Forskningen som jeg har sett på i denne oppgaven fokuserer for det meste på store museer, med flere avdelinger og ulike utstillinger. Det kan derfor ikke overføres direkte til et lite museum som 22. juli-senteret, men mye av hvordan elevene lærer i museums konteksten har vært relevant. Når det gjelder forskning på 22. juli-senteret og 22. juli i seg selv, er det for det mest representert i ulike masteroppgaver. Masteroppgavene er begrensede studier i motsetning til lengre forskningsprosjekt. Masteroppgavene og forskning har ikke hatt fokus på vertene, koblet til elevenes læring. Dette anbefaler jeg å utforske mer, side min studie viser at underviserne betyr mye for hva elevene lærer på ekskursjon. Forskning i fremtiden kan fokusere på samspillet mellom lærer, elev og vert, undervisning om kontroversielle temaer, fortellinger og emosjonelt innhold i undervisning.

7 Referanser

22. juli-senteret. (2023 A). *Om senteret - Mandat og styringsdokumenter*. Hentet April 19, 2023 fra <https://www.22julisenteret.no/om-senteret/mandat>
22. juli-senteret. (2023 B). *Om senteret - Historikk*. Hentet Mai 8, 2023 fra <https://www.22julisenteret.no/om-senteret/historikk>
22. juli-senteret. (2023 C). *Undervisning - Skolekonkurransen ved 22. juli-senteret*. Hentet Mai 7, 2023 fra <https://www.22julisenteret.no/no/undervisning/skolekonkurransen-ved-22-juli-senteret>
22. juli-senteret. (2023 D). *Aktuelt - Utstillinger*. Hentet Mai 8, 2023 fra <https://www.22julisenteret.no/aktuelt?tab=exhibition>
22. juli-senteret. (2023 E). *Undervisning - I senteret - Skoleklasser*. Hentet Mai 7, 2023 fra <https://www.22julisenteret.no/undervisning/skoleklasser>
22. juli-senteret. (2023 F). *Undervisning*. Hentet Mai 8, 2023 fra <https://www.22julisenteret.no/undervisning>
- Alver, V. (2020, Juni 8). *Utdanningsforbundet.no*. Hentet fra <https://www.utoanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrommet-hva-betyr-elevmedvirkning-i-fagfornyelsen/>
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Anker, T. & Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), ss. 85-96. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Assmann, A. (2010). Canon and Archive. I A. Erll, A. Nunning , & S. Young (Red.), *A companion to cultural memory studies* (ss. 97-108). de Gruyter.

- Behrendt, M. & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental & Science*, 9(3), ss. 235-245. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1031445.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 1-25. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danielsen, A. (2020). Den nysgjerrige eleven - Piaget, konstruktivisme og kognitiv utvikling. I A. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (ss. 38-60). Gyldendal norsk forlag.
- Danielsen, A., Diseth, Å., Heldal, J., Kvello, Ø., Egelanddal, K., Ness, I. & Sætra, E. (2020). Elevens beste og pedagogiske perspektiver - en analyse. I A. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (ss. 284-307). Gyldendal norsk forlag.
- Danielsen, R., Eidhamar, L., Kringlebotn Sødal, H. & Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions-og livssynsundervisningen. I H. Kringlebotn Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., ss. 113-176). Cappelen Damm.
- Dierking, L. & Falk, J. (2006). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science learning in everyday life*, 91(1), ss. 75-95. Hentet fra: <https://doi-org.proxy.via.mf.no/10.1002/sce.20174>
- Dierking, L., & Falk, J. (2018). *Learning from museums* (2. utg.). Rowman og Littlefield. Hentet fra: https://www.amazon.com/gp/product/B07H1JTYFT/ref=kinw_myk_ro_title
- Diseth, Å. (2020). Dybdelæring - motivasjon og læringsstrategier som fremmer elevenes forståelse. I A. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (ss. 169-192). Gyldendal norsk forlag.

- Dyrendal, A. (2018). Konspirasjonsteori i undervisningen. *Religion og livssyn*, 3(30), ss. 42-49.
- Egelandsdal, K. & Ness, I. (2020). "Læring som praksis" - John Deweys pragmatisme. I A. Danielsen (Red.), *Til Elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (ss. 61-78). Gyldendal norsk forlag.
- Erdal, S. & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren. I S. Erdal, L. Granlund, & E. Ryen (Red.), *Samfunnsdidaktikk* (ss. 136-155). Universitetsforlaget.
- Frøyland, M. (2010). *Mange erfaringer i mange rom: Variert undervisning i klasserom, museum og naturen*. Abstraks Forlag.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Johannessen, L., Rafoss, T. & Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være en del av religions- og livssynsundervisningen? I M. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss. 144-164). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. utg.). (B. Nake, Overs.) Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. Andersen, & J. Rygge, Overs.) Gyldendal Akademisk.

- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 17(1), ss. 89-106. Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/1539>
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet: Att bemöta intolerans hat och extremism i klassrummet. (C. Lenz, S. Moldrheim, & C. Gambert, Red.) *Dembra: faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (2), 24-33. Hentet fra: https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- Moe, V. (2022). *Holdninger til Jøder og muslimer i Norge 2022: Befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. HL-senteret. Hentet fra: https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelsene/holdningsundersokelsen-2022/hl-senteret_holdninger_til_joder_og_muslimer_web.pdf
- Ness, I. & Danielsen, A. (2020). Sosiokulturell teori, Vygotsky, Lave og Wenger. I A. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (ss. 98-124). Gyldendal norsk forlag.
- Wittek, L. (2021). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. Heldal, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - En grunnbok* (2. utg., ss. 47-63). Cappelen Damm AS.
- Aas, F. (2021). 22. juli i lærebøker: En kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg norske lærebøker i religions- og samfunnsfagene i undomsskolen og videregående skole. MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2825463>

8 Vedlegg

- Vedlegg 1: Samtykkeskjema for observasjon.
- Vedlegg 2: Samtykkeskjema for fysisk intervju.
- Vedlegg 3: Samtykkeskjema for intervju over zoom i forkortet versjon.
- Vedlegg 4: Intervjuguide.
- Vedlegg 5: Intervjuguide i forkortet versjon som ble sendt til 22. juli-senteret.
- Vedlegg 6: NSD vurdering.

8.1 Vedlegg 1, Samtykkeskjema observasjon

Vil du delta i masteravhandling om *Ekskursjon og 22. juli-senteret?*

Her kommer en forespørsel om du som underviser på 22. juli-senteret ønsker å delta i kvalitativ forskning, i forbindelse med min masteravhandling fra MF vitenskapelige høyskole. Det er snakk om at jeg observerer din undervisning av skoleklasser som kommer på ekskursjon til 22. juli-senteret. Formålet er å undersøke hva dere vektlegger, hvilke metoder dere bruker, hva dere gjør og hvordan dere bygger opp undervisningen. I tillegg til dette handler det om senteret som rom og hvilke faglig potensiale som ligger i et tema som 22. juli. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelige høyskole v/ [REDACTED]
MF Vitenskapelige høyskole veileder v/ [REDACTED]

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har tilknytning til og/eller er underviser på 22. juli-senteret. Opplysninger om deg har kommet gjennom andre kontaktpersoner på 22. juli-senteret.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å observere en til flere undervisningsøkter der skoleklasser er på besøk. Varigheten tilsvarer lengden på deres undervisningsopplegg. Det blir ikke brukt verken lydopptak eller video under dette feltarbeidet.

Når elevene vandrer rundt i utstillingen ønsker jeg og følge deg som underviser, hvis dette er greit for deg. I undervisningen i klasserom kommer jeg til å ha en mer tilbaketrukket rolle. Fokuset vil være deg som underviser, elevene er ikke medregnet i forskningen/prosjektet.

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. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Materialet vil lagres på kryptert område på datamaskin for å hindre tilgang fra uvedkomne.

I publikasjoner som følger prosjektet vil du være anonym og det vil ikke bli gitt opplysninger som kan knyttes direkte til deg som person.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes etter at avhandlingen er levert, etter planen blir siste dato for dette 1.januar 2024.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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 høyskole [redacted].

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
[redacted]

Samtykkeerklæring

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

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2, Samtykkeskjema fysisk intervju

Vil du delta i masteravhandling om Ekskursjon og 22. juli-senteret?

Her kommer en forespørsel om du som underviser på 22. juli-senteret ønsker å delta i kvalitativ forskning, i forbindelse med min masteravhandling fra MF vitenskapelige høyskole. Det er snakk om personlig intervju om undervisning av skoleklasser som kommer på ekskursjon til 22. juli-senteret. Formålet er å undersøke hva dere vektlegger, hvilke metoder dere bruker, hva dere gjør og hvordan dere bygger opp undervisningen. I tillegg til dette handler det om senteret som rom og hvilke faglig potensiale som ligger i et tema som 22. juli. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelige høyskole v/ [REDACTED]
MF Vitenskapelige høyskole veileder v/ [REDACTED]

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har tilknytning til og/eller er underviser på 22. juli-senteret. Opplysninger om deg har kommet gjennom andre kontaktpersoner på 22. juli-senteret.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta på dette prosjektet, innebærer dette at du deltar i et semistrukturert intervju. Varigheten på dette vil være fra 30-60 minutter og intervjuet kan gjennomføres der du måtte ønske. Dette være seg på 22. juli-senteret, i nærområdet eller over internett. Dersom du godkjenner det, vil intervjuet bli registrert ved lydopptak. Temaene kretser rundt ekskursjon og undervisning.

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. Kommer til å bruke diktafon lånt hos MF vitenskapelige høyskole for opptak av intervjuet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Materialet vil lagres på kryptert område på datamaskinen for å hindre tilgang fra uvedkomne. I publikasjoner som følger prosjektet vil du være anonym og det vil ikke bli gitt opplysninger som kan knyttes direkte til deg som person. *Siden undervisere på 22. juli-senteret er et lite miljø kan vi ikke love hundre prosent anonymitet, men jeg skal ikke bruke personopplysninger eller karakteristikk som kan knyttes direkte til deg som person.* Det blir i tillegg benyttet en ekstern harddisk for oppbevaring av informasjonen. Opptakene eies av meg, og min veileder og meg er de eneste som vil ha tilgang til opptakene frem til prosjektslutt. Når prosjektet er ferdig, vil intervjuene slettes umiddelbart.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes etter at avhandlingen er levert, som etter planen blir i mai måned 2023. Opptakene og personopplysninger slettes etter prosjektslutt og helt siste dato for dette kan være 1.januar 2024.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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 høyskole [redacted] eller v/personvernkontakt Berit Widerøe Hillestad (personvern@mf.no).

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *22. juli og ekskursjon*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt opptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3, Samtykkeskjema zoom intervju

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *22. juli og ekskursjon*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet på ekstern båndopptaker
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet via zoom
- at det blir tatt videoopptak av intervjuet via zoom

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.4 Vedlegg 4, intervjuguide

Innledning

- Hilse, finne fram litt snacks, prøve å skape en avslappet atmosfære.
- Kort introdusere prosjektet og formålet med intervjuet. Lengde 30-60 minutter.
- La informant lese gjennom og skrive under samtykke-skjema. Dobbeltsjekke at informanten synes at det er greit at du tar opptak. Informere om anonymitet og etiske retningslinjer. At det er frivillig å delta/svare. Og at det er ikke alt som nødvendigvis har et svar.
- Understreke at du er ute etter informantens egne betraktninger, tanker og erfaringer og at det derfor ikke er noen riktig/gale svar. Det er lov til å ikke ville svare, si vet ikke, eller at du vil komme tilbake til spørsmålet, eller trenger betenkningsstid.
- Underveis: er spørsmålet/jeg tydelig nå? Skal jeg omformulere? Var det forståelig? Har du noen eksempler?

Introduksjon

- Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn?
 - Alder.
 - Utdanning og jobb.
 - Hvorfor du startet å jobbe her og hvordan fikk du jobb her?
 - Hvor lenge du har jobbet på 22. juli-senteret?
 - Erfaring med å ha skoleklasser på besøk.
- Hva er dine oppgaver på 22. juli-senteret og hvordan ser en typisk dag/uke ut?
 - Samarbeider du med de andre som jobber på senteret? Hvordan?
- Hva motiverer deg med denne jobben? Interesse for dette temaet?
- Hvordan ser du på deg selv som underviser?
 - Hvordan du formidler.
 - Hvordan du liker å legge opp timen (elevaktivitet, dialog, monolog, tavle, pp?)
 - Hvordan ser du på (hva blir) din rolle/posisjon?

Undervisningsopplegg

- Hvordan tilrettelegger du undervisningen?
 - Merker du forskjeller i elevenes forkunnskaper?
 - Merker dere forskjell på de som har minner fra 22. juli og ikke? Eksempler?
- Nå har jeg vært med på noen undervisninger, kan du fortelle litt om opplegget?
 - Spesifikke rammer for formidling /undervisning /begrepsbruk?
 - Valgmuligheter?
 - Spesifikke aktiviteter/opplegg?
 - Ulike metoder / oppgaver?
- Hvilke forberedelser og etterarbeid utfører du/dere i forbindelse med undervisningene?
- Kan du beskrive typiske utfordringer/muligheter du kan møte i undervisningen?
 - Hvordan møter du disse utfordringene?

- Hva synes du kan være krevende/vanskelig med et tema som 22. juli-terroren?
 - Kan du beskrive ulike reaksjoner i møte med temaet 22. juli og utstillingen?
 - Blir elevene følelsesmessig berørt?
- I undervisningen prater dere om ulike fortellinger om 22. juli. Hva betyr det, og hva legger dere i dette? Hvordan forklarer man dette til elevene?
- Opplever du at et tema som 22. juli gjør det mulig å belyse andre sammenhengende og lignende temaer? Har du eksempler?
- Hva er det elevene spør om? Hva kan de?

Ekskursjon

- Hvordan forstår du begrepet ekskursjon / skolebesøk?
 - Hva tenker du om ekskursjon som undervisningsmetode?
- Hva tenker du om undervisning her på 22. juli-senteret, er det viktig?
- Kan du si noe om styrker/svakheter med å besøke 22. juli-senteret?
- Hvordan opplever dere samarbeidet med skoler/lærere?
 - Hvor mange tar dere imot ila. en uke.
 - Oslo-privilegier og booking.
 - Hvem besøker?
- Kan du fortelle litt om arbeidet til 22. juli-senteret?
 - Og samarbeid med Utøya og Wergelandssenteret? Evt. andre samarbeid.
 - Påvirkning av det som skjer i media og samfunnsdebatten?
- Hvordan møter du de som kommer på besøk?
 - Legger du merke til ulike dynamikker i gruppene som kommer, som kan ha innvirkning på undervisningen? (foreldre, reiseledere, antall lærere, sammensetning).
- Hvordan opplever du utbyttet som elevene sitter igjen med?
 - Hva lærer elevene? Hva får de med seg?

Rom

- Kan du fortelle litt om tidligere, nåværende og fremtidig lokasjon for 22. juli-senteret?
- Kan du fortelle noe om utstillingen?
 - Hvordan den er bygd opp?
 - Hvilke ulike elementer dere benytter dere av?
- I forbindelse med W.A. utstillingen, er den midlertidig? Hva er neste midlertidige utstilling på agendaen?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe du tenker at jeg at jeg har glemt å spørre om? Eller er det noe du vil spørre om / tilføye / endre / utdype?
- Er det i orden for deg at jeg kontakter deg, dersom jeg lurere på noe?

8.5 Vedlegg 5, intervjuguide sendt til informantene

Introduksjon

- Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn?
- Hva er dine oppgaver på 22. juli-senteret og hvordan ser en typisk dag/uke ut?
 - Samarbeider du med de andre som jobber på senteret? Hvordan?
- Hva motiverer deg med denne jobben? Interesse for dette temaet?
- Hvordan ser du på deg selv som underviser?
 - Hvordan du formidler.
 - Hvordan du liker å legge opp timen?
 - Hvordan ser du på (hva blir) din rolle/posisjon?

Undervisningsopplegg

- Hvordan tilrettelegger du undervisningen?
 - Merker du forskjeller i elevenes forkunnskaper?
 - Merker dere forskjell på de som har minner fra 22. juli og ikke?
- Nå har jeg vært med på noen undervisninger, kan du fortelle litt om opplegget?
- Hvilke forberedelser og etterarbeid utfører du/dere i forbindelse med undervisningene?
- Kan du beskrive typiske utfordringer du kan møte i undervisningen?
- Hva synes du kan være krevende/vanskelig med et tema som 22. juli?
 - Kan du beskrive ulike reaksjoner i møte med temaet 22. juli og utstillingen?
- I undervisningen prater dere om ulike fortellinger om 22. juli. Hva betyr det, og hva legger dere i dette? Hvordan forklarer man dette til elevene?
- Opplever du at et tema som 22. juli gjør det mulig å belyse andre sammenhengende og lignende temaer? Har du eksempler?
- Hva er det elevene spør om? Hva kan de?

Ekskursjon

- Hvordan forstår du begrepet ekskursjon / skolebesøk?
 - Hva tenker du om ekskursjon som undervisningsmetode?
- Hva tenker du om undervisning her på 22. juli-senteret, er det viktig?
- Kan du si noe om styrker/svakheter med å besøke 22. juli-senteret?
- Hvordan opplever dere samarbeidet med skoler/lærere?
- Kan du fortelle litt om arbeidet til 22. juli-senteret?
- Hvordan møter du de som kommer på besøk?
 - Legger du merke til ulike dynamikker i gruppene som kommer, som kan ha innvirkning på undervisningen?
- Hvordan opplever du utbyttet som elevene sitter igjen med?

Rom

- Kan du fortelle litt om tidligere, nåværende og fremtidig lokasjon for 22. juli-senteret?
- Kan du fortelle noe om utstillingen?
- I forbindelse med W.A. utstillingen, er den midlertidig? Hva er neste midlertidige utstilling på agendaen?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe du tenker at jeg at jeg har glemt å spørre om? Eller er det noe du vil spørre om / tilføye / endre / utdype?
- Er det i orden for deg at jeg kontakter deg, dersom jeg lurer på noe?

8.6 Vedlegg 6, Vurdering fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

████████

Vurderingstype

Standard

Dato

08.12.2022

Prosjekttittel

22. juli-senteret og ekskursjon

Behandlingsansvarlig institusjon

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Prosjektansvarlig

████████

Student

████████████████

Prosjektperiode

22.08.2022 - 02.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, men du må oppdatere informasjonsskrivet før du starter (se neste avsnitt).

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt mangler noen punkter loven krever er med. Du må derfor legge til disse punktene i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet:

- Kontaktopplysninger til prosjektansvarlig (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til din institusjon sitt personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider for hjelp til formuleringer:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>

Lykke til med prosjektet!