

Sandra Hestø Ness

Tidsvitner som historiefremidlere

En kvalitativ studie om å undervise om 22.juli
som direkte berørt lærer

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU5-10

Veileder: Jakob Maliks

Mai 2022

Sandra Hestø Ness

Tidsvitner som historieformidlere

En kvalitativ studie om å undervise om 22.juli som direkte berørt lærer

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU5-10

Veileder: Jakob Maliks

Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke ut ifra et samfunnsfagdidaktisk perspektiv hvordan det er å undervise om 22. juli som direkte berørt. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling fastsatt: *Minne og historie: å undervise om 22. juli som direkte berørt lærer.*

Den metodologiske tilnærmingen ligger innen et krysningspunkt mellom historie og sosiologi. Fire berørte lærere av ulik grad er intervjuet med det semistrukturerte intervjuet som bakteppe. Den teoretiske forankringen vil være Maurice Halbwachs minneteori, Jürgen Habermas sin offentlighetsteori, undervisning i vanskelig historie, historiebevissthet og hvilken funksjon tidsvitner kan ha i historieformidling. Oppgaven gjøre rede for hva som har vært det dominerende narrativet om 22. juli; kjærlighetsnarrativet.

Lærerne ønsker å bruke sin personlige historie og minner i undervisningen så lenge de føler seg komfortable med elevene og så dersom de føler elevene vil få et læringsutbytte av å høre personlige innganger. Alle informantene har prøvd å bruke sin personlige beretning i undervisningssammenheng, og opplever at elevene møter 22. juli på en annen måte enn dersom de ikke forteller at de er personlig berørte. Samtidig har noen opplevd at elever har blitt emosjonelt overveldet i møte med deres beretning, og at dette stenger for kritisk refleksjon og evne til å ta til seg kunnskap. Derfor er det kanskje nødvendig å finne balansegangen mellom den personlige og kollektive historien i undervisningen. De har reflektert rundt hvordan deres individuelle minne skiller seg fra den kollektive historien, og de har kommet med kritikk til hvordan den kollektive historien er skissert. De setter søkelys på at den kollektive historien har vært for lite nyansert, og at kjærlighetsnarrativet har sperret for refleksjoner og innsikter som kanskje burde oppstå i kjølvannet av et terrorangrep. Lærerne har pekt ut tendenser til at den kollektive bevisstheten knyttet til 22. juli nå er i endring, og peker på avstand til angrepet som en mulig årsak. Ved bruk av tidsvitner i undervisningen er det viktig å være klar over, og reflektere over, at tidsvitneberetninger er subjektive historier om hva som har skjedd. Dette kan det være lurt å poengtere ovenfor elevene ved bruk av tidsvitner i undervisningen.

Abstract

This master's thesis discusses how personally affected teachers reflect on their individual and the collective memory of the terror attack on July 22, 2011. The methodological approach is at a crossroads between history and sociology. A total of four teachers affected in varying degrees have taken part in the study. The theoretical foundation will be Maurice Halbwachs' memory theory, Jürgen Habermas' theory of publicity, the teaching of complicated history, historical awareness and what function witnesses can have in disseminating history. The study will also examine the dominant national narrative of July 22, which is the love narrative. The teachers want to use their personal history and past memories for teaching purposes, on the two conditions that they feel comfortable with the students, and they feel the students will gain beneficial knowledge. All the informants have tried to use their personal stories in a teaching context and the general experience that the students engaged on July 22 differently than if they do not say they are personally affected. Among the teachers in the thesis, some have expressed concern about students who become overwhelmed by the topic of 22. July. The main concern is that it will block the students' critical reflection and ability to absorb knowledge about the topic. Therefore, it may be necessary to find the balance between personal and collective history, when teaching about a subject as sensitive as 22. July. They have reflected on how their individual memory differs from the collective history and have criticised it. They shed light on the fact that the collective story has been too little nuanced and that the love narrative has blocked reflections and insights that should arise in the wake of a terrorist attack. The teachers have pointed out tendencies that the collective consciousness associated with July 22 is now changing and theorise to the distance to the attack as a possible cause. An important observation when using witnesses in teaching, is that is necessary to be aware of, and reflect that, the witnesses' stories are subjective and personal stories about the past. It might be beneficial to inform the students beforehand when using witnesses for teaching purposes.

Forord

Masteroppgaven har uten tvil vært en lærerik prosess. Når jeg gikk inn i arbeidet, gikk jeg inn med en spesiell forutsetning. Dette fordi jeg selv kommer til å være en direkte berørt lærere av 22. juli når jeg omsider er ferdig med utdanningen. Jeg hadde et ønske om at masteroppgaven kunne bidra til å gjøre denne oppgaven litt enklere for meg selv, og jeg føler meg utrolig heldig som har fått lov til å få innsikt i tankene og refleksjonene hos lærere som har stått i denne rollen i flere år.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min veileder Jakob Maliks. Takk for alle reflekterende, og til tider svevende samtaler. Det har åpnet seg et teoretisk felt som jeg hadde lite kunnskap om fra tidligere. Dine innsikter har vært uvurderlige i denne prosessen.

Takk til alle medstudenter på lesesalen. Uten de lange lunsjpausene, alle samtalene og sosiale avbrekk hadde det ikke vært mulig å fullføre mastergraden. Det blir på grensen til trist å ikke skulle komme tilbake til det fine sosiale samholdet som har blitt skapt på Sukkerhuset.

Takk til informantene som ønsket å dele sin personlige historie, minner og refleksjoner med meg. Takk til Anne Talsnes ved 22. julisenteret som har kommet med gode svar, og tips til referanselitteratur.

Takk til pappa som har stilt opp som leser gjennom hele prosessen og har hørt på meg når jeg har stått fast, og takk til mamma som har prøvd så godt hun kunne, selv om du kanskje ikke helt skjønner hva jeg holder på med.

Sandra Hestø Ness
Mai 2022, Trondheim

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vii
Forord	ix
1.0 Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling og hensikt</i>	2
1.2 <i>Begrepsavklaring</i>	2
1.3 <i>Studiens aktualitet og motivasjon</i>	3
1.4 <i>Oppbygning av studien</i>	4
2.0 Teoretisk forankring av studien og relatert forskning	5
2.1 <i>Historiebruk og historiebevissthet</i>	5
2.2 <i>Det individuelle og det kollektive minnet</i>	6
2.2.1 <i>Det kollektive minnet</i>	6
2.2.2 <i>Det individuelle minnet opp mot det kollektive minnet</i>	7
2.3 <i>Offentlighetsteori</i>	8
2.4 <i>Tidsvitner som historieformidlere</i>	9
2.5 <i>Undervisning i vanskelig historie</i>	10
2.6 <i>Redegjørelse for den kollektive historien om 22. juli</i>	10
3.0 Metode	13
3.1 <i>Forskningsdesign og kvalitativ metode</i>	13
3.2 <i>Forskerrollen og forskningsetikk</i>	14
3.3 <i>Utvalg</i>	14
3.3.1 <i>Etablering av kontakt med informantene</i>	15
3.3.2 <i>Forskningsetiske spørsmål rundt 22. juli</i>	16
3.4 <i>Intervju som metode</i>	16
3.4.1 <i>Intervjuguide</i>	16
3.4.2 <i>Pilotintervju</i>	17
3.4.3 <i>Gjennomføring av intervju – det fysiske intervjuet opp mot videointervju</i>	17
3.4.4 <i>Utstyr til gjennomføring av intervju</i>	18
3.5 <i>Koding og analyse av datamaterialet</i>	18
4.0 Analyse	20
4.1 <i>Det individuelle minnet i undervisning</i>	20
4.1.1 <i>Den direkte berørte læreren som ressurs i undervisningen</i>	20
4.1.2 <i>Overføring av det individuelle minnet for å fremme eierskap til historien</i>	22
4.1.3 <i>Koblinger mellom undervisning om 22. juli og undervisning om andre verdenskrig – tidsvitner som læringsressurs</i>	23
4.1.4 <i>En usikkerhet knyttet til hvor mye som skal deles i undervisning</i>	24
4.2 <i>22. juli som vanskelig historie i undervisning</i>	24
4.2.1 <i>Lærernes refleksjoner knyttet til emosjonelle reaksjoner i undervisningssammenheng</i>	24

4.3	<i>Den kollektive historien om 22. juli</i>	25
4.3.1	Forskjeller mellom den kollektive historien og lærernes individuelle minne	26
4.3.2	Den kollektive historien om 22. juli i et elevperspektiv	27
4.3.3	Kritikk rettet mot den kollektive historien om 22. juli	28
4.4	<i>Lærernes individuelle minne om 22. juli</i>	29
4.4.1	Kontinuitet og brudd i de individuelle minnene	29
4.4.2	Lærernes avstand til egne minner	30
4.4.3	Ulike nivåer av tilgang til individuelt minne – privat eller personlig?	31
5.0	Drøfting	33
5.1	<i>Å overføre eierskap til minnet</i>	33
5.1.1	Overføring av det individuelle minnet – et aktivt valg om hva som overføres mellom generasjoner	33
5.2	<i>Går det individuelle minnet på bekostning av den kollektive historien?</i>	35
5.2.1	Forholdet mellom historien og den personlige historien	36
5.3	<i>Den kollektive bevisstheten – kontinuitet og brudd</i>	37
5.3.1	Ulike narrativer om 22. juli.....	37
5.3.2	Vil hvordan lærerne forholder seg til den kollektive historien ha noe å si for undervisningen?.....	39
5.4	<i>22. juli som vanskelig historie i lærerprofesjonen</i>	41
5.4.1	Lærerprofesjonen sett i lys av 22. juli	41
5.4.2	Vanskelig historie i den offentlige sfæren	42
5.5	<i>Metodologisk drøfting – svakheter og begrensninger ved studien</i>	43
6.0	Avsluttende refleksjoner og oppsummering	45
6.1	<i>Forslag til videre forskning</i>	46
Litteratur	47
Vedlegg	51
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	51
	<i>Vedlegg 2: NSD godkjenning</i>	53
	<i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informantene</i>	56
	<i>Vedlegg 4: Informasjon til informantene i forkant av intervju</i>	59

1.0 Innledning

Terrorangrepene 22. juli 2011 er det verste angrepet som har skjedd i Norge siden andre verdenskrig (Breivega, 2021). Min familie var en av de familiene som ble rammet av terrorangrepet på Utøya. På bakgrunn av dette har det vært klart for meg helt siden jeg søkte meg inn på lærerutdanningen at jeg ønsket å skrive en masteroppgave som omhandlet terrorangrepene. Den individuelle erfaringen dette bringer med seg inn i oppgaven kan åpne opp for nye måter å tenke på det å undervise om en tematikk man selv er direkte berørt av. En betydelig andel av dagens lærere er direkte berørte av 22. juli. Jeg selv har til tider synes det har vært utfordrende å skulle snakke om, og enda verre å undervise om terrorangrepene til utenforstående. Dette er jeg trolig ikke alene om, og det vil ikke bare gjelde det å undervise om 22. juli. Det kan også gjelde andre tematikker man har et nært og sårt forhold til, men man likevel er nødt til å undervise om i skolen. I mitt andre praksisår (2018) prøvde jeg for første gang å undervise om 22. juli til en 9.ende klasse, og jeg tok det som en selvfølge at de hadde egne minner fra angrepet. Det hadde de ikke. Elevene som gikk i 9.klasse i 2018 var 6 år gamle da terrorangrepet fant sted. Fremtidens elever vil ikke ha egne minner knyttet til angrepet, og det blir lærernes oppgave å gi opplæring til den kommende generasjonen om hva som skjedde 22. juli 2011. Da 22. juli kom inn i læreplanen som et resultat av prosessene mot LK20, viser dette at det er et ønske fra norske myndigheter at historien og kunnskapen skal videreføres til kommende generasjoner.

«De berørte etter 22. juli 2011 er en sammensatt gruppe med ulike behov. De ble påvirket og berørt av terrorangrepet på forskjellige måter [...]» (Furan, 2022). En kan ikke enkelt definere hvem som er berørt av 22. juli og ikke. De helt klare gruppene vil være de nærmeste pårørende og etterlatte. Men hva med de som mistet venner? Eller de som opplevde at vennene deres kom tilbake traumatiserte eller skadd?

Det Europeiske Wergelandssenteret (EWC) arrangerte høsten 2021 kurs på Utøya for berørte lærere av 22. juli, der jeg selv deltok. Hovedformålet med kurset var erfaringsutveksling mellom lærere som av ulik grad er berørte av 22. juli. Sammensetningen på dette kurset var vid, og viser at det kan være vanskelig å definere hvem som er berørt av 22. juli.

Lærere som har personlig tilknytning til en tematikk, kan sitte på en innsikt som øvrige deler av befolkning kanskje ikke har. Det kan åpne for nye måter å undervise om temaet, og det kan komme andre perspektiver enn det som er det allment etablerte knyttet til tema. I denne oppgaven vil tematikken være 22. juli, det å være direkte berørt, men samtidig skulle undervise om terror. Utlysningen til EWCs kurs på Utøya var våren 2020, og det var dette kurset som satte i gang en tankeprosess hos meg i sammenheng med å være direkte berørt og skulle undervise om 22. juli. Disse lærerne kan sitte på en annen forståelse av hva terrorangrepet har å si for det norske samfunnet, hvordan vi snakker om terror, og hvordan vi forholder oss til den etablerte kollektive historien om 22. juli.

Det er gjort en hel del forskning på hvordan 22. juli har påvirket liv og helse hos overlevende og etterlatte, blant annet gjennom Utøya studien som er gjennomført av Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Ut ifra mine undersøkelser er det derimot ikke gjort forskning på hvordan berørte lærere kan brukes eller reflekterer rundt egne minner i undervisningen som tematiserer 22. juli. Trine Anker

og Marie von Der Lippe finner i sin artikkel *når terror ties i hjel* (2015) at 22. juli i liten grad har blitt undervist om i skolen, og adresserer årsakene til tre faktorer: 1) tidspress i skolen, 2) lærere mangler kompetanse i å undervise i kontroversielle og sensitive temaer, og 3) nærhet til hendelsen, egen sorg og et ønske om å skjerme elevene. Ettersom 22. juli nå er en del av den norske læreplanen er det nærliggende å tro at dette kommer til å endre seg. Ved undervisning om andre verdenskrig og holocaust har forskning vist at elevene kan dra nytte av å møte tidsvitner. Kyrre Kverndokk (2011) skriver i *Fortiden i nåtiden: Elevene vinner ny innsikt [...] gjennom en emosjonell og kroppsliggjort innlevelse av tidsvitnenes erfaringsfortelling* (s. 155).

I denne oppgaven har jeg vært så heldig å få intervjuet fire lærere som er berørte av 22. juli. De arbeider i grunnskole, videregående og høyere utdanning. Alle fire har ulik tilknytning til 22. juli. Dette har ført til et bredt spekter i refleksjoner rundt hvordan de bruker, og eventuelt kan bruke sitt individuelle minne i undervisningen. Men skiller det individuelle minnet seg fra den kollektive historien?

1.1 Problemstilling og hensikt

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere som er direkte berørt av 22. juli reflekterer rundt egne og kollektive minner i undervisning som tematiserer angrepet. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert; *Minne og historie: Å undervise om 22. juli som direkte berørt lærer*. For å besvare problemstillingen er disse forskningsspørsmålene utformet:

1. *Hvordan forholder en direkte berørt lærer seg til egne minner i undervisning som tematiserer 22. juli?*
2. *Hvordan reflekterer den berørte læreren om forholdet mellom det individuelle og kollektive minnet?*
3. *Hvordan brukes den kollektive historien og det individuelle minnet om 22. juli i klasserom?*

1.2 Begrepsavklaring

Minne og historie: Det finnes ulike måter å skille mellom begrepene minne og historie. Begrepene er nært beslektet, kan være vanskelig å skille og kan til dels være overlappende, men de vil bli holdt adskilt som analytiske verktøy videre i oppgaven. Den kanskje vanligste måten å skille begrepene på er å si at de viser til ulike tilnærminger av fortiden. Minnet ser bakover fra en bestemt nåtid, er knyttet til livserfaring, og kan kobles til subjektivitet (Stuggu, 2008, s. 30). Det er også personlig, og kan dermed ikke etterprøves. Historie som forskningsfag har som mål å vise hva som faktisk skjedde (Stuggu, 2008, s.31). Historie skal kunne etterprøves. Historie og minne skiller seg i hvordan kunnskap blir til, og hvordan kunnskap blir overført, tatt vare på og forandres (Stuggu, 2008, s.32).

Det kollektive minnet forenkler. Det ser på hendelser fra en enkelt, engasjert synsvinkel, og det er også utålmodig med det tvetydige, og reduserer hendelser til mystiske arketyper (Stuggu, 2008, s. 32). Historie påvirker vår minnekultur, men det kan også bli sett på som en bestemt type minnehandling som innebærer at historiske narrativ basert på kilder og spor påvirker nåtiden, og dermed hvordan fortiden minnes (Dessingué og Knutsen, 2020, s. 28). Den akademiske historien må i det offentlige rom konkurrere med mange andre produsenter av meningsskapende fortellinger (Stuggu, 2008, s. 33). Samtidig kan også minnene påvirke historie, både som kilder som brukes til å konstruere

narrativer om fortiden og minnene til produsenten av historien, for eksempel historikeren (Dessingué og Knutsen, 2020, s. 28).

I denne oppgaven vil historiebegrepet anvendes for å forklare den dominerende historien om 22. juli. Minnebegrepet vil omhandle informantenes individuelle, personlige og subjektive beretninger, men også det kollektive minnet.

Vanskelig historie: Vanskelig historie kan defineres som historiske hendelser som har utspring i terrorisme, traumer, lidelse og undertrykkelse av en gruppe mennesker i form av rasisme, folkemord, apartheid etc. (Zembylas, 2016). Det blir definert som vanskelig ikke bare på bakgrunn av selve innholdet, men også den emosjonelle responsen innholdet gir. Kontroversiell, sensitiv og traumatisk historie vil også gå under begrepet vanskelig historie.

Diskurs: Defineres av Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2018) som en kollektiv forståelsesramme (s.315).

Kollektiv historie: Sammenfatter en felles forståelsesramme som er etablert rundt et fenomen (Lenz og Nilssen, 2011, s. 12-13). Begrepet kan også omhandle kollektiv bevissthet, kollektive narrativer og kollektiv forståelse.

Terrorisme: «*Terrorisme er en ikke-statlig aktørs strategiske bruk av vold – eller trusler om vold – mot sivile eller ikke-stridende, med den hensikt å spre frykt, skaffe oppmerksomhet om en politisk sak og å påvirke også andre enn de direkte ofrene for anslaget*» (Romarheim, 2012).

1.3 Studiens aktualitet og motivasjon

Som resultat av prosessen frem mot LK20, er 22. juli en av få enkelthendelser som er nevnt i læreplanen til Samfunnsfaget. Ettersom 22. juli kun er nevnt i læreplanen til samfunnsfaget kan det hevdes at faget har fått et hovedansvar for å innføre kunnskap om 22. juli i grunnskolen. Terrorangrepet er eksplisitt omtalt i den tverrfaglige delen i læreplanen under demokrati og medborgerskap;

«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 opplæringen om dette» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Kompetansemålene etter 10.trinn sier blant annet at *eleven skal gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord [...], og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Å gi elevene kunnskap om 22. juli vil kanskje hos mange lærere falle inn under nevnte læreplanmål. Dette stiller et tydelig krav til lærerne i samfunnsfag, samtidig som tidligere forskning¹ viser at terrorangrepet har vært lite brukt i undervisning tidligere. Anne Talsnes ved 22. julisenteret kan fortelle:

«Etter hvert ble minnene færre og i dag nærmer elevene seg historien med stor grad av empati og respekt, men vi ser et mye større gap mellom lærerne, som blir satt tilbake til en dag de husker, og elevene som i mye større grad tilnærmer seg 22. juli som en historisk hendelse, slik de gjør med for eksempel 2. verdenskrig». (Anne Talsnes, personlig kommunikasjon, 30.mars 2022).

Et betydelig antall av dagens lærere er direkte berørte av terrorangrepet, både som overlevende, etterlatte og pårørende. Disse lærerne kan sies å representere en egen

¹ 22. juli – et utgangspunkt for demokratiopplæring (Åsenden, 2016).

gruppe i samfunnet. De besitter minner og informasjon som majoriteten av norske lærere kanskje ikke har tilgang til eller kunnskap om.

Oppgaven kan også ha allmenn relevans. Forholdet mellom vitner, autensitet, kollektiv historie og lærerrollen kan overføres til andre temaer enn 22. juli. Det vil ikke bare være lærere som er berørte av 22. juli som er nødt til å undervise om vanskelig historie de selv er berørt av i skolen. I mange sensitive temaer kan man komme i den posisjonen at man innehar en dobbeltrolle, noe som kan være vanskelig å balansere.

1.4 Oppbygning av studien

I innledende kapittel blir bakgrunn for valg av tema og problemstilling presentert, og videre hvordan og hvorfor forskeren ønsker å gå fram for å besvare disse. I kapittel to vil det bli presentert tidligere forskning som kan ha overføringsverdi til denne oppgavens tematikk. Det vil deretter bli lagt frem de teoretiske perspektivene som er valgt for å belyse empirien. I kapittel tre vil det bli redegjort for metodisk tilnærming, prosessen rundt innsamling av datamateriale og hvilke etiske betraktninger som det er blitt tatt hensyn til. I fjerde kapittel vil empirien bli analysert og sett i lys av de teoretiske perspektivene beskrevet i kapittel to. I femte kapittel blir funnene i kapittel fire drøftet på bakgrunn av de teoretiske perspektivene som forankrer oppgaven for å besvare problemstillingen. Det vil også bli diskutert metodologiske styrker og svakheter ved studien. Kapittel seks vil gi noen avsluttende refleksjoner og komme med forslag til videre forskning.

2.0 Teoretisk forankring av studien og relatert forskning

Det er gjort mye forskning på det individuelle og kollektive minnet knyttet til historie. Maurice Halbwachs (1980) kan hevdes å være en av de mest sentrale teoretikerne på dette feltet, sammen med Paul Connerton (1989). Det er også gjort mye forskning på tidsvitner etter 2.verdenskrig. Claudia Lenz og Anette H. Storeide har for eksempel forsket på hvordan tidsvitneberetninger kan brukes i 2.verdenskrigsundervisning, en forskning som kan ha overføringsverdi til tidsvitner fra 22. juli. Marie Smith-Solbakkens arbeid i forbindelse med Alexander Kielland-Ulykken må også trekkes frem. Smith-Solbakken har over flere år samlet vitneutsagn fra de overlevende etter ulykken, og har med det gjort verdifullt arbeid i å kartlegge hvordan de overlevende forholder seg til egne minner mange år etterpå. Hans-Jørgen Wallin Weihe og Smith-Solbakken (2021) fant blant annet at de overlevendes minner var bortimot identiske med det de hadde uttalt i politiforklaringene 40 år tidligere. Det er ikke gjort mye forskning på hvordan berørte lærere forholder seg til egne minner tilknyttet vanskelig historie. Michalinos Zembylas har gjennomført studier på Kypros der han har undersøkt hvordan lærere underviser om den kypriotiske konflikten. Zembylas hovedfunn vil bli presentert i delkapittel 2.5 *Undervisning i vanskelig historie*. Det felles europeiske samarbeidsprosjektet *Å undervise i kontroversielle temaer* (Europarådet 2017) tar for seg begrepet kontroversielle tema² og sier også noe om hva som oppfattes som kontroversielt kommer an på kulturen. Læringsressursen kommer videre med generelle råd og konkrete arbeidsmetoder i møte med tematikken. Trine Anker og Marie von Der Lippe kom i 2015 med forskningsartikkelen *Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen*. Hovedformålet med artikkelen er å drøfte elevenes oppfatning av 22. juli og hva som har blitt gjort i skolen i lys av begrepet demokratisk medborgerskap. Ettersom artikkelen til Anker og von Der Lippe i dag er 6 år gammel, kan det hende at overføringsverdien til dagens situasjon ikke er like gjeldene. Elevene som artikkelen undersøker, hadde egne minner knyttet til 22. juli. Elevene i dagens grunnskole har ikke egne minner direkte knyttet til terrorangrepet. Artikkelen tar også for seg en tid da 22. juli ikke var en del av læreplanen, som vil si at datidens skole ikke var nødt til å snakke om 22. juli i undervisningen. Slik er ikke situasjonen i dag.

Det er skrevet få masteroppgaver³ i forbindelse med lærerrollen og 22. juli. I 2020 kom masteroppgaven *Lærerrollen i møtet med 22. juli senteret – en kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere forholder seg til egne minner i møtet med undervisning og skolebesøk til 22. julisenteret* av Helen Elisabeth Leithe-Rief.

2.1 Historiebruk og historiebevissthet

Hans-Georg Gadamer sporer opprinnelsen til en moderne historisk bevissthet tilbake til 1700-tallet. Dette århundret inneholdt hendelser som førte til dype strømninger og brudd med fortiden, og samtidig brudd med framtiden (Seixas, 2017, s.60). Fortiden var radikalt forskjellig fra nåtiden, og nåtiden ville være radikalt forskjellig fra fremtiden. Dette var noe av bakgrunnen for at det moderne historiebevissthet begrepet oppsto. Våre erfaringer og forståelse av verden formes av vår arv. Det kan hevdes at vi ikke kan tenke på oss selv som enkeltstående individer satt på utsiden av historien, dermed er

² Kontroversielle tema kan overføres til vanskelig historie for å få kontinuitet i begrepsbruken i studien.

³ Det er skrevet flere bacheloroppgaver om temaet. Bla. *Traumatiske historier som ledd i skoleundervisningen* (Philips, 2019), *Når nasjonal krise blir historisk pensum* (Granseth, 2019), *22. juli i klasserommet* (Kristoffersen, 2019).

historie og tradisjon, eller historisk kontinuitet eller brudd uunnværlig forent med hverandre (Seixas, 2017, s.61). Historiebevissthet skal skape et felles rammeverk mellom generasjoner, den skal skape nasjonal identitet og samhold (Lund, 2016, s.23). Ola Svein Stuggu skriver i *Historie i bruk (2008)*; *Eit individ med reflektert historiemedvit skjønner at det er skapt av historiske prosessar, men og at det har evner og kapasitet til å påverke sin egen situasjon* (s.19). På bakgrunn av hva Stuggu skriver kan man se at historiebevisstheten både har individuelle og kollektive kjennetegn. Der den individuelle historiebevisstheten går på hvordan man som individ plasserer seg i historien, vil den kollektive basere seg på hvordan samfunnet plasserer seg i historien. Kollektiv historiebevissthet kan knyttes til historiebruk og historiekultur.

Kvande og Naastad (2020) referer i *Hva skal vi med historie?* til historiebruk som hvordan historiekulturen blir brukt og eventuelt misbrukt for ulike formål (s.48). Historiekulturen preger samfunnet i form av hvilke kilder, artefakter, ritualer og historiske framstillinger som dominerer. På bakgrunn av dette kan ingen bli sett på som historieløse. Alle blir påvirket av fortiden, og vi er hva vi er fordi vi var hva vi var (Lund, 2016, s.24). Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (2011) skriver i *Fortiden i nåtiden* at ut ifra den enorme mengden av hendelser som har skjedd i løpet av historien er det bare få elementer som er så betydningsfulle for individer og grupper at det blir husket (s.17). De elementene som huskes, huskes bare fordi fremtidige generasjoner kan nytte betydning til hendelsene. Elementene knyttes sammen og skaper til sammen narrativer. Disse narrative vil enten være noe man ønsker skal gjenta seg, eller noe som man absolutt ikke ønsker skal gjentas. Slike fortellingsmønstre kan hjelpe individer i å forstå, tolke og bearbeide fortiden og til å møte utfordringer i sin egen samtid (Lenz & Nilssen, 2011, s.17). Det må likevel nevnes at individene har valg til å fremstille historien på den måte de synes er mest hensiktsmessige for dem selv.

2.2. Det individuelle og det kollektive minnet

"Every group has its own collective memory and that collective memory differs from the collective memory of other groups" (Halbwachs, 1980, s. 33).

Den franske sosiologen og filosofen Maurice Halbwachs er kjent for sin teori om hvordan det kollektive minnet fungerer. Minnet kan ha flere funksjoner, men i denne oppgaven vil minnebegrepet være relatert til gjenkalling av hendelser knyttet til tid og sted, og det kommunikative fellesskapet dette fører til. Minnet sine sosiale funksjoner vil være vesentlige, og hvordan det kollektive og individuelle minnet forholdet seg til begrepet historiebruk.

2.2.1 Det kollektive minnet

Halbwachs mente at minnene våre føyer seg i rekken av hva vi tror er sant om virkeligheten. Vi tilpasser minnene våre. Dersom vi kommer tilbake til et sted og vi husker det på samme måte som når vi opprinnelig var der, trenger ikke dette å være tilfellet. Vi stoler mer på fortiden enn på nåtiden. Dette er fordi vi ikke bare ser fortiden gjennom våre øyne, men også gjennom øynene til andre. Man tar til seg andre personers synspunkter, og man blir en del av deres gruppe for å huske bedre fra hendelsen (Halbwachs 1980, s.43). Minnene våre kan bli rekonstruert med input fra andre personer som er en del av den samme hendelsen. En hendelse som rammer store deler av en befolkning, eller en stor gruppe, vil ofte konstruere et kollektivt minne. Gruppen som er en del av det opprinnelige minnet er viktig for forståelsen av hvordan en hendelse egentlig var. Dette gjelder alle typer hendelser og alle minner. Gruppen er den som

oppretholder og konstruerer det kollektive minnet. På bakgrunn av dette er det nødvendig at flere enn en forteller sine minner for å få reelle og virkelighetsnære fakta om hendelsen, men man kommer ikke bort fra det faktum om at uansett hvor mange som forteller sine beretninger vil historien/hendelsen være fremmed for de som selv ikke er en del av gruppen. Det er også viktig å erkjenne at selv om man er vitne til hendelsen, er det ikke sikker at man har sine egne minner upåvirket. De individuelle minnene kan bli påvirket og rekonstruert av minnene til andre involverte (Halbwachs, 1980, s. 30-40, s. 45-47).

Paul Connerton (1989) omtaler mye av de samme momentene som Halbwachs i *How societies remember*. Connerton legger også vekt på at for å forstå hva som holder det sosiale fellesskapet sammen er man nødt til å studere det kollektive minnet. Å opprettholde felles forestillinger er det som holder samfunnet sammen. Connerton er på en annen side mer opptatt av hva som viderefører det kollektive minnet. Tidsvitner vil forsvinne, så derfor mener Connerton at det er de rituelle markeringene og seremoniene som er det som opprettholder fellesskapet (Connerton, 1989, s. 6-19).

2.2.2 Det individuelle minnet opp mot det kollektive minnet

Det individuelle minnet skiller seg fra det kollektive minnet. Der det kollektive minnet har mange parallelle prosesser som til sammen danner en historie, vil det individuelle minnet plassere erindringer innenfor rammeverket til ens personlige historie. Det individuelle minnet tar hensyn til de delene som av ulike grunner passer for individet, og derfor kan det skille det seg fra det kollektive minnet. Det individuelle minnet kan også ses på som en del av en gruppes kollektive minne, fordi det er med på å opprettholde de personlige erindringer som er av interesse for andre deler av gruppen (Halbwachs, 1980, s. 45). Dette kan være en av grunnene til at det kan være vanskelig å skille det kollektive minnet fra det individuelle minnet. De er ofte blandet sammen, og har flytende, om ikke usynlige overganger. Det kollektive minnet omfatter de individuelle minnene, mens man kan si at det individuelle minnet forblir i en viss grad atskilt fra det kollektive. Det utvikler seg i henhold til sine egne lover, og alle individuelle erindringer som kan trenge inn, forvandles i en helhet, uten personlig bevissthet (Halbwachs 1980, s. 50-55). Ofte trenger man samhandling med andre for å vekke sin egen fortid. Man går tilbake til referansepunkter bestemt av samfunnet, og som derfor ligger utenfor en selv. Minnet er dannet av språk og ideer som er formet av miljøet en omgir en. Det historiske minnet blir skapt i det miljøet som gruppen som tilhører minnet er knyttet til. Hva som er egne minner og hva som er historisk/kulturelt konstruert kan være vanskelig å skille.

Minnet er levd historie, ikke lært historie. Store nasjonale hendelser har alle til felles at de utløser det kollektive fellesskapet, der de individuelle bevissthetene er med på å skape felles bilder (Halbwachs, 1980, s. 56). Seeberg, Levin og Lenz, omtaler det samme fenomenet i sin bok *Holocaust as active memory (2013)*. De vektlegger at det kollektive minnet oppstår gjennom interaksjoner, kommunikasjon og kan bli gjenopplivet av media i sammenheng med store hendelser (s.4). Historien er verken hele eller alt som er igjen av fortiden. I tillegg til skrevet historie er det en levende historie som opprettholder og fornyer seg gjennom tiden, og tillater gjenoppretting av gamle strømninger som tilsynelatende har forsvunnet (Halbwachs, 1980, s.56). Hvis ikke dette var tilfelle, hvilken rett ville vi ha til å snakke om et kollektivt minne? Etersom gruppen har definisjonsmakt på hva som blir husket, og hva som blir snakket om i etterkant av en hendelse, kan man diskutere om det vil eksistere hegemoniske minnekulturer i mange av de hendelsene som preger en stor del av et samfunn.

Seeberg et. al. (2013) skriver at minnene er viktige for utvikling av både individuelle og kollektive identiteter, og at disse ofte er formet av hegemoniske diskurser som er bestemt av nasjonale hovednarrativer. Individene har råderett over minnene. Hva de ønsker å dele med gruppen og ikke er opp til dem (s.3). Minnedeling mellom grupper kan også ses på som en transaksjon av kunnskap og minner for å hjelpe hverandre å huske. Denne kommunikasjonen mellom medlemmer av gruppen hjelper til med å definere og redefinere minnet som delt fortid (Barnier, Sutton et, al. 2008, I Seeberg, Levin & Lenz 2013, s. 3). Dette vil si at individet har et valg når det er med på å definere den kollektive historien. Dermed kan man diskutere forholdet mellom historiebevissthet og minnekulturer. Minnekulturer kan være definert av de rådende tanker, og kan også være med på å påvirke befolkningens historiebevissthet.

Minneteori vil være relevant i denne studien ettersom man kan se at det er konstruert et kollektivt minne rundt historien om 22. juli. Det kollektive minnet vil ha mye å si for hvilken funksjon minnet får i samfunnet. Det kollektive minnet er også en kontinuerlig prosess, som vil bli påvirket av sosiale, kulturelle og politiske strømninger. Store hendelser som har konsekvenser for store deler av samfunnet kan få konstruert hegemoniske minnekulturer, der ulike deler av en historie blir systematisk dyrket framfor andre deler. Hvordan det individuelle minnet forholder seg til det kollektive vil også være relevant for denne studien, da det kan være store forskjeller mellom det individuelle og det kollektive minnet.

2.3 Offentlighetsteori

Jürgen Habermas sin offentlighetsteori kan være relevant å bruke i denne oppgaven. Teorien er omfattende, så her vil det kun bli skissert noen sentrale kategorier. Habermas skiller mellom en offentlig og privat sfære der det offentlige er det som er tilgjengelig for alle (Habermas, 2002, s.1). I denne sfæren etableres offentlig mening med publikum, der subjektet i offentligheten blir den som bærer den offentlige mening. Publikums kritiske funksjon vil være knyttet til publisitet. Publikum vil stå i motsetning til privatpersonen (Habermas, 2002, s.10). Man vil tre ut av den private sfære og inn i den offentlige sfære (Habermas, 2002, s.7). Habermas skriver videre; «*Det offentlige resonnements selvforståelse er spesifikt ledet av private erfaringer som stammer fra den publikumsorienterte subjektiviteten i kjernefamiliens intimsfære*» (s.27). Den offentlige mening kan dermed kobles til dominerende narrativer i betydningen av hva store lag av befolkningen trenger. Den erfaringen og behovet er ikke nødvendigvis lik erfaringene og behovene til de som er direkte berørt. Den politiske offentligheten vil gå ut fra den litterære offentligheten, og gjennom offentlig mening formidler den mellom staten og samfunnets behov (Habermas, 2002, s. 28).

Habermas vil være relevant i denne studien ettersom man kan se overføringsverdi i skillet han trekker opp mellom den offentlige og private sfæren som samfunnsstrukturer, og mellom det personlige og det private for individet. Individet trer ut av den private sfæren og inn i den offentlige sfæren. I overgangen vil de ta med seg sine private minner og erfaringer og vurderinger, men omformes i møtet med det offentlige rom og dets publikum fra det private til offentlige. I denne studien benyttes dette skillet analytisk for å avgrense det private tilknyttet familie og intimsfære, og det personlige tilknyttet den offentlige sfære/det offentlige rom. Offentlighetsteorien kan også ha overføringsverdi til forholdet mellom det kollektive og individuelle minnet. Det kollektive minnet etablerer seg i det offentlige rom. Dette fører til at minnet blir påvirket av politisk og litterær innflytelse, og massemedias publisitet knyttet til minnet. Teorien er viktig både for å

forankre dominerende narrativer og beskrive hvordan individer fremstiller den personlige erfaring i offentlighet, men ikke som privat erfaring. Dette er viktige kategorier i analysen, og vil bli diskutert i drøftingskapitlet

2.4 Tidsvitner som historiefordlere

«Tidsvitneberetninger – i muntlig, skriftlig og filmatisk form – opererer mellom aspekter som historie, litteratur og (minne)politikk (Storeide, 2011, s. 105).

Vitnefortellingene formidler en spesiell nærhet til det som skjedde. De er med på å skape en personlig forbindelse mellom det som fortelles og publikum, og de skaper en forbindelse mellom fortiden og nåtiden. Tidsvitner kan ses på som en ettertraktet kilde til historie. De blir garantister for sann og virkelig fortelling om det som skjedde, men samtidig forteller de en fortelling om egne opplevelser knyttet til ulike aspekter som subjektivitet, selektivitet og retorikk (Storeide, 2011, s. 105). Tidsvitneberetninger kan ses på som minnepolitikk. Dette fordi minnekulturen de omfavner har rammebetingelser og fortolkningsmønstre som både individer og kollektiver må forholde seg til. Tidsvitner fra spesielt andre verdenskrig har blitt sett på som en autoritet som er vanskelig å motsi og å kritisere. Dersom det ikke tas hensyn til at tidsvitneberetninger er nettopp personlige fortellinger, kan dette gå på bekostning av historiebevisstheten og den kritiske refleksjonen rundt slike beretninger (Storeide, 2011, s. 106).

Vitnet har full kontroll på hvordan han ønsker å fortelle historien, men det dannes av narrative og diskursive former i fortellerens kultur og sosiale kontekst. På denne måten skapes en forbindelse mellom individets personlige minner og den kulturen og sosiale konteksten personen er vokst opp i. Når beretningen fortelles velger personen selv hva han ønsker å formidle, og hva han ikke ønsker skal være en del av narrativet (Brochmeier og Carbaugh, 2001). Det betyr at tidsvitneberetninger ikke nødvendigvis gjenspeiler den kollektive historien⁴. Erindringer og fortellinger trenger ikke å være nøyaktige, og de kan bli påvirket av utenforliggende faktorer. De er både subjektive og selektive. Minner kan derfor ikke ses på som et identisk avtrykk av virkeligheten. De forandrer seg også over tid, både fordi avstanden til hendelsen blir større, men også på grunn av den politiske, kulturelle og sosiale konteksten forandrer seg (Storeide, 2011, s. 107). Selv om tidsvitner kan ses på en viktig ressurs til formidling av historie er det viktig å erkjenne det faktum at det er vitnenes egne minner som kommer i fokus. Dermed er man, som tidligere nevnt, nødt til å ta høyde for eventuelle historiske avvik fra den kollektive historien. Når et tidsvitne forteller sin beretning ut ifra egne minner vil dette gå over til fortelling⁵, fordi minnet blir brukt til en bestemt tolkning av historien (Stuggu, 2008, s. 17). Dersom hendelsen det er snakk om er traumatisk er dette også et aspekt som det må tas hensyn til. Traumatiske erfaringer kan skape problemer for egen selvforståelse. Ved ekstreme hendelser er det også et problem med formidlingen av grusomhetene til noen som ikke er vitner selv. Tidsvitnet tilpasser språket sitt for å sette det inn i en kontekst som de utenforstående kan forstå (Storeide, 2011, s. 108).

I forholdet mellom individets- og kollektivets minne, og oppgangen mellom det som er privat og det som er personlig for individet er det viktige momenter å huske på ved

⁴ Kjent eksempel innenfor feltet; videointervju ved Yale av Charlotte Delbo, Auschwitz overlevende, som omtaler frigjøringen av leiren. Hun forteller om eksplosjonen av de fire krematoriene, men det var kun et krematorium som eksploderte (Storeide, 2011, s. 112). Sitat fra annen Auschwitz overlevende; *I dag er jeg ikke sikker på om det jeg forteller er sant, men jeg er sikker på at det er sannferdig* (Delbo 1970, sitert etter Davies 1999).

⁵ Begrepet fortelling knytter seg ikke bare til verbale framstillinger av historien, men også til andre tekstformer og bilder. Historisk tenkning er grunnleggende sett narrativt (Stuggu, 2008, s. 17).

tidsvitneberetninger. Det kan være at de tar hensyn til den etablerte kollektive historien ved sine beretninger, og dermed modererer sin historie på bakgrunn av dette. Den kollektive historien og det kollektive minnet vil ha overlappende elementer, og kan være vanskelig å skille fra hverandre. Det kan også være at ikke alle tidsvitner ønsker å dele sine private minner til offentligheten. Hva tidsvitnene velger å dele er opp til dem selv, og dermed må man ta hensyn til eventuelle fakta feil, og individuelle aspekter som kanskje ikke passer inn i den etablerte kollektive historien. Dermed kan man kanskje si at jo flere tidsvitneberetninger man får tilgang til fra et gitt fenomen, kan føre til en bredere forståelse av fenomenet.

2.5 Undervisning i vanskelig historie

Michalinos Zembylas undersøker i artiklene *The Schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher`s pedagogical practices (2014)* og *Teacher resistance to engage with alternative perspectives of difficult histories [...]* (2017) henholdsvis hvordan de politiske dimensjonene ved emosjoner og hvordan emosjoner hos en lærer er knyttet til større diskurser og kulturelle prosesser i en undervisningsøkt, og lærerens motstand til å undervise i vanskelig historie. Ettersom studien er gjennomført på Kypros tar Zembylas høyde for de politiske diskursene og emosjonene som er tilknyttet det kypriotiske konfliktbildet. Studien viste hvordan lærerens ståsted og blikk på den kypriotiske konflikten er med på å prege hvordan læreren legger opp undervisningen, og hva læreren velger å trekke fram fra elevenes synspunkter. Zembylas fant også at lærerens egne emosjoner, erfaringer og minner var koblet til historiske og politiske diskurser, og i disse tilfellene kunne han finne motstand hos lærerne for å undervise om temaet i frykt for at det skulle oppstå ulike tolkninger av historien.

Lærerens emosjonelle stil kan brukes som et analytisk verktøy i klasserommet, og kan brukes også som et empirisk verktøy til å se på hvilke emosjoner som blir prioritert i et klasserom. Dette kan ha overføringsverdi til hvordan berørte lærere velger å legge opp undervisningen om 22. juli. Zembylas mener det ligger et pedagogisk potensial i å undervise i vanskelig historie som man selv har tilknytning til, men at det er nødt til å bli sett på som en kontinuerlig individuell prosess. Denne sammenflettingen av emosjoner og minner i undervisningssammenheng viser at det kan legges føringer for hvilken forståelse og tilknytning elever får til et gitt tema. Zembylas finner det nødvendig at lærere er bevisste rundt hvordan de knytter egne minner og følelser til undervisningen. På denne måten kan man åpne for at lærere og elever får en dypere og mer kritisk forståelse for hendelsen. Det kan føre til en større bevissthet til hvordan kultur, politikk og historie blir undervist om, og påvirker konfliktfylte samfunn. Det kan også være med på å øke forståelsen for måten lærerne underviser om temaet er knyttet til emosjoner styrt av dominerende strukturer og normer som ligger til grunn ved den nasjonale identiteten.

2.6 Redegjørelse for den kollektive historien om 22. juli

«Ingen skal få bombe oss til taushet, ingen skal få skyte oss til taushet, ingen skal få skremme oss fra å være Norge». Jens Stoltenberg, 22. juli.2011, Statsministerboligen.

Siden 22. juli har det oppstått ulike narrativer for å forklare hva som skjedde selve 22. juli, hva som skjedde i tiden etterpå og hva som ble konsekvensene av angrepet. Claudia Lenz (2018) adresserer fire ulike narrativer om 22. juli i artikkelen *22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden*. De ulike narrativene har ifølge

Lenz blitt omtalt som *demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen* og *beredskapsfortellingen* (s.96-102). I det følgende ønsker jeg å gjøre rede for demokrati- og kjærlighetsfortellingen som av Anne Talsnes⁶ blir nevnt som de fortellingene som kanskje fikk leve for lenge, men som likevel har vært dominerende når man snakker om 22. juli.

Poenget med å opplyse om at det finnes ulike narrativer om 22. juli er å vise at det finnes ulike måter å tolke terrorangrepet. De ulike fortellingene viser ulike forestillinger om nasjonalt fellesskap, og hvordan den norske befolkningen reagerte i tiden etter 22. juli. Lens (2018) skriver; *Er det viktigste å spre kjærlighet, verne om demokratiet, sette pris på mangfold og flerkulturalitet, eller styrke beredskapen mot fremtidig terror?* (s.103).

For å empirisk undersøke den kollektive historien om 22. juli er det gjort flere nyhetssøk og søk i gamle versjoner⁷ av Store Norske Leksikons (SNL) side *Terrorangrepet i Norge 22. juli 2011*. Etersom VG kan regnes som Norges største avis er det nærliggende å tro at personer som ikke har egne erfaringer med 22. juli vil ha opparbeidet mye av sin kunnskap om terrorangrepet gjennom VGs formidlinger⁸, men kanskje også gjennom Store Norske Leksikons sider. Det kommer fram gjennom versjonsloggene til Store Norske Leksikon at måten angrepet omtales har endret seg i årenes løp. Reaksjoner i ettertid, bla. Rosetogene og de mange minnemarkeringene, er detaljert beskrevet på hovedsiden de første årene, men i 2013 har de fått egne hovedsider. Detaljnivået i SNLs redegjørelse blir også snevrere i de nyere versjonene. De første versjonene inneholder flere sitater fra daværende statsminister Jens Stoltenberg, Kong Harald og Kronprins Haakon Magnus, de er også mer preget av kjærlighets- og demokratinarrativet enn de senere versjonene. Redegjørelsen vil støtte seg på SNLs åttende versjon, skrevet 03.05.2013. Dette er den siste versjonen før bla. minnemarkeringene fikk egne sider og hendelsesforløpet blir mindre detaljert.

«Vårt svar er mer demokrati, mer åpenhet og mer humanitet. Men aldri naivitet» - Jens Stoltenberg, 24.juli 2011, Oslo Domkirke.

Fredag 22. juli 2011 ble Norge rammet av to terrorangrep. Først et bombeangrep i regjeringskvartalet der bomben drepte åtte mennesker og mange flere ble skadet av angrepet. Terroristen kjørte deretter ut til AUFs sommerleir på Utøya, der han drepte 69 unge mennesker, og omtrent halvparten så mange ble alvorlig eller livstruende skadd. To timer før angrepet publiserte terroristen sitt 1500 sider lange manifest som beskrev i detalj hans høyreekstreme ideologi, og hans ni år lange forberedelse til attentatene mot Regjeringskvartalet og Utøya.

Dagen etter uttalte AUFeeren Helle Gannestad *«om én mann kan vise så mye hat, tenk hvor mye kjærlighet vi alle kan vise sammen!»*⁹. Media var raskt til stede på stedene der angrepene hadde skjedd, og i Utøyas tilfelle utløste dette en diskusjon om beredskapen til Norge¹⁰. Stoltenberg og Gannestads budskap ble fulgt opp med store markeringer

⁶ Talsnes uttaler i en mailkorrespondanse 30.mars 2022 at mange mener at disse narrative fikk leve for lenge, og som følger av dette ble den politiske motivasjonen ved angrepet overskygget.

⁷ Per 25.februar 2022 finnes det 51 versjoner av *Terrorangrepet i Norge 22. juli 2011* på Store Norske Leksikons sider. De største endringene som er gjort er at angrepsforløpet er mindre detaljert (fra 03.05.2013-19.08.2013), forskning har kommet til (nov. 13, versjon 26), og at minnemarkeringene har fått egne hovedsider (19.08.2013). Psykiske ettervirkninger kommer inn i april 2014 (versjon 31).

⁸ Søk gjort i Retriever om gamle nyhetsartikler som omhandler terrorangrepet i periodene 20.07-23.07 2012-2015.

⁹ Sitat lagt ut på Twitter 23.07.11, kl. 01:56.

¹⁰ *Terrorangrepet i Norge 22. juli 2011* (SNL) versjon 8 omtaler ikke mye om beredskapsdiskusjonen som oppsto i ettertid.

rundt om i landet i dagene som fulgte, der folk gikk med roser for å minnes og hedre ofrene. Rosetoget i Oslo den 25.juli samlet anslagsvis 200 000 personer med røde roser i hendene. Lignende markeringer fant sted over hele landet da store deler av landet var rammet av angrepet. Det anslås at mer enn halvparten av Norges befolkning deltok i kollektive, rituelle handlinger i form av minnemarkering i dagene etter 22. juli¹¹ (Botvar, 2013, s. 26). Den offentlige sorgen Norge opplevde i tiden etterpå kan defineres som en unntakstilstand, der man på den ene siden finner trusselopplevelsen samfunnet har vært utsatt for, og på den andre siden opplevde mange en annen form for omsorg og åpenhet i tiden rett etter angrepene. Det kan bety at den offentlige sorgen ble til og utviklet seg under spesielle emosjonelle og kulturelle forutsetninger (Agedal, Botvar & Høeg, 2013, s. 15). Politikernes, mediernes og andre offentlige personers uttalelser og perspektiver i dagene etter 22. juli var bidrag til å gjøre 22. juli til et nytt nasjonalt symbol for et bestemt nasjonalt fellesskap (Døving, 2013, s. 151).

Det er viktig å få frem at den kollektive historien om 22. juli vil være i konstant endring. Avstand til hendelsen kan være en faktor som spiller inn. Man kan se at perspektivet som rådet i 2011-2013 var hvordan Norge møtte hatet med kjærlighet, mer åpenhet og mer demokrati. Samtidig kan man se tendenser til at ikke alle kjente seg igjen i den kollektive historien. Allerede høsten 2011 sendte Norsk etnologisk granskning (NEG) ut en undersøkelse om minnemarkeringene i etterkant av terrorangrepet. I denne undersøkelsen kommer det fram flere kritiske røster, bla. en kvinne som sier; *kan ikke noen være sinte snart!* (Grønstad, 2013, s.49-60). Debattene knyttet til beredskap, hva som faktisk ble gjort i tiden etterpå i samfunnet har blitt viet liten plass, og da spesielt rundt 10-årsmarkeringen er det spor av at den kollektive historien om 22. juli har fått flere nyanser. Samtidig kan ulike narrativer ha ulike motiver, og flere lag. De aller fleste historiske fenomen er et resultat av mange årsaker, og striden om hva som skal være det mest grunnleggende i forklaringen av historien kan henge sammen med ulike teoretiske preferanser, eller ulike syn på hvordan verden henger sammen (Andersen, Rosland, Ryyim og Skålevåg, 2015, s. 152-153).

¹¹ Kollektive handlinger etter sjokk kan fungere som et utløp for følelser, samtidig som man får bekreftet sin moralske overbevisning (Botvar, 2013, s. 34).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil studiens metodiske valg bli beskrevet og begrunnet, hvorfor og hvordan disse kan være med på å besvare problemstillingen. Det vil videre bli beskrevet hvilke valg og bortvalg som er blitt gjort, hvordan metoden har blitt anvendt i praksis, og hvilke analytiske verktøy som har blitt benyttet. Forskningsetiske prinsipper i forhold til informantene, forskerens egen rolle og hvordan dette kan ha vært med på eventuelt påvirke data vil også bli diskutert.

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Oppgaven vil ligge i krysningspunkt mellom fagtradisjonene sosiologi og historie.

Forskningsdesignet er forskerens arbeidstegning for hvordan oppgaven skal løses. Den kvalitative forskningsmetoden er preget av nærhet og sensitivitet til datamaterialet, og krever en etisk bevissthet og åpenhet til hvordan forskeren kan påvirke datamaterialet (Tjora, 2017, s.15). Med bakgrunn i studiens formål ble det vurdert at det semistrukturerte dybdeintervjuet er den best kvalifiserte metoden til å undersøke dette. Det semistrukturerte intervjuet har som hovedmål å undersøke informantenes perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuformen åpner for at det kan komme betraktninger og refleksjoner som forskeren selv ikke har tenkt på, men samtidig får man ivarett de temaene og spørsmålene som anses som relevante. Fleksibiliteten i intervjuformen utfordrer også forskerens måte å tolke hvordan en selv kan ha påvirket intervjusituasjonen.

Studios vitenskapsteoretiske forankring vil ta utgangspunkt i sosialkonstruktivisme og hermeneutikk. De vitenskapsteoretiske tilnærmingene anvendes som analytiske verktøy i arbeid med analyse og drøfting. Sosialkonstruktivismen tar utgangspunkt i at mening skapes av mennesker som samhandler med hverandre (Johannesen, et. al. 2018, s. 42). Perspektivet betrakter menneskers virkelighetsforståelse som en kontinuerlig prosess som er situasjonsbestemt og knyttet til hvem de samhandler med. Ved et sosialkonstruktivistisk syn på historien innebærer det at idealet om altomfattende viten om fortiden er forlatt (Lenz og Nilssen, 2011, s. 16). Det vil si at det ikke er mulig å vite akkurat hvordan det var. Vi kan bare søke, og fortolke fortiden ut ifra våre kilder. Sosialkonstruktivismen har blitt anvendt i denne oppgaven ved at jeg har reflektert rundt hvordan jeg som forsker, med min forforståelse, og min rolle, har kunnet påvirket hvordan informantene har valgt å utale seg, og eventuelt ikke uttale til meg. Dette vil bli utdypet nærmere i forbindelse med den hermeneutiske arbeidsprosessen som har preget oppgaven.

Sentralt i den hermeneutiske arbeidsprosessen er forsøkene på å forstå gjennom fortolkning, der tolkningsprosessen veksler mellom å betrakte helheten og delene i en kontinuerlig spiral. Prosessen kalles den hermeneutiske sirkelen (Kvarv, 2021, s. 85). Den hermeneutiske sirkelen forutsetter at den som tolker tar utgangspunkt i en forhåndsforståelse av temaet. Som forsker vil man derfor først gjennom flere runder klare å koble del og helhet til hverandre, og dermed se sammenhenger og mønstre i det som fortolkes. I denne oppgaven har jeg gått inn med en forforståelse av tematikken på bakgrunn av at jeg selv er berørt av 22. juli. Gjennom arbeidet med materialet, refleksjon over teori og empiri har nye kunnskaper og fakta oppstått, og jeg sitter igjen med en dypere forståelse av tematikken.

Både den sosialkonstruktivistiske og hermeneutiske tilnærmingen til oppgaven vil bli gått nærmere inn på i neste delkapittel.

3.2 Forskerrollen og forskningsetikk

Jeg har ønsket å reflektere rundt hvordan min rolle som forsker har påvirket denne studien. Jeg har søkt å ha et kritisk og åpent blikk mot informantene, og ved analysen av datamaterialet. Min bakgrunn, alder og tilknytning kan ha påvirket studien. Dette i henhold til den hermeneutiske arbeidsprosessen (Kvarv, 2021, s. 85). Det kan ikke legges skjul på at min hovedmotivasjon til å skrive denne oppgaven har vært fordi jeg selv er pårørende av 22. juli. Min søster ble hardt skadd på Utøya, og jeg og min familie opplevde å miste en nær familievenn i angrepet. Tjora (2017) skriver at forskerens forforståelse knyttet til egne erfaringer trolig vil være med på å prege valg som blir tatt i studien, både med tanke på tematikk, metode, teori og analyse (s. 25). I min rolle som direkte berørt er det tenkelig at jeg sitter med en annen forforståelse av tematikken enn det jeg hadde hatt som ikke-berørt. Det er også sannsynlig at 22. juli har flere betydningsdimensjoner for meg som enn for personer som ikke opplevde angrepet så nært. Hendelser¹² som oppleves opprivende for individer vil bety ulike ting ut ifra ulike perspektiver – både i form av hva man ser og hva man tolker. Det kan hevdes at dette både kan styrke og svekke studien. I forkant av datainnsamlingen ble jeg fortalt av informantene at de var glade for at det var jeg som skulle undersøke tematikken, og at de antakelig ikke hadde stilt til en slik studie dersom det hadde vært en person uten tilknytning til 22. juli som hadde gjennomført samme studien. Dette begrunnet de med at man kan ha andre innsikter og en annen forståelsesramme for tematikken som direkte berørt, enn det en ikke-berørt kanskje har.

Gjennom arbeidet med oppgaven har både nye innsikter kommet til, samtidig som tidligere synspunkt har blitt bekreftet. De synspunktene som har blitt bekreftet har både blitt bekreftet gjennom intervju med informantene, og gjennom samtaler med 22. julisenteret. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen kommer også til syne ved at informantene vet at de henvender seg til en annen berørt av 22. juli, og kommer kanskje til å tilpasse seg etter det. Jeg har både som forsker og berørt samhandlet med informantene. Dette gjør at jeg som forsker har satt preg på forskningen med tanke på hvordan jeg har fortolket og analysert empirien gjennom den hermeneutiske arbeidsmetoden. I et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt vil forskningen ha preg av forskerens subjektivitet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 202). Med utgangspunkt i hva som er skissert ovenfor kan det derfor ikke utelukkes at det forekommer bias i forskningen. Det kan heller ikke utelukkes, på grunn av min forforståelse og tilknytning til tematikken, at det kan forekomme blinde flekker i forbindelse med analyse og drøfting.

3.3 Utvalg

Informantene er gitt fiktive navn til studien for å ivareta deres anonymitet, og vil bare bli omtalt ved de fiktive navnene. Det vil heller ikke bli lagt stor vekt på informantenes tilknytning til 22. juli. Det er vurdert at det er nødvendig å kort si noe om tilknytning til informantene, ettersom det kan ha noe å si for hvordan de velger å svare på spørsmålene i intervjuene. Nøyaktig alder er heller ikke presentert hos informantene, da

¹² Når 22. juli eksplisitt blir omtalt i denne oppgaven er det bevisst at det ikke omtales som en hendelse. Dette på bakgrunn av diskusjoner i det offentlige ordskiftet fra flere overlevende og etterlatte om at ordet hendelse kan vise til mye annet enn et terrorangrep. Informantene er også kritiske, og har uttrykt ønske om at 22. juli ikke blir omtalt som en hendelse. Ordet hendelse kan vise til eksempelvis en naturkatastrofe, noe 22. juli ikke var. Begrepet fjerner mye av konsekvensene av et terrorangrep (Gjelsvik, 2021).

det ble vurdert til at nøyaktig alder kan gjøre informantene sporbare i større grad. Det blir heller presentert hvilket tiår informantene er i, ettersom alder kan ha noe å si for refleksjonsnivå og erfaringsbasert kunnskap.

Håvard (slutten av 20-årene) arbeider på videregående skole der han underviser i norsk og spansk. Han har arbeidet i skolen i tre år. Håvard mistet sitt søskenbarn på Utøya.

Tina (30-årene) arbeider på ungdomsskole der hun underviser i samfunnsfag, norsk og KRLE. Hun har arbeidet i skolen i åtte år. Tina har tidligere vært aktiv i AUF, og mistet flere venner på Utøya.

Julie (slutten av 20-årene) arbeider på ungdomsskole der hun har undervisningskompetanse i norsk og samfunnsfag, men underviser i flere fag. Hun har arbeidet i skolen i fire år. Julie er overlevende fra Utøya.

Hilde (40-årene) arbeider ved en lærerutdanning der hun underviser på masternivå. Hun har utdanning innen humaniora, og har undervist i en lengre periode. Hilde hadde to barn på Utøya, der den ene ble skutt, og den andre kom fysisk uskadd fra angrepet.

Resterende del av studien vil utvalget bli delt inn i to kategorier; *pårørende* og *deltaker på Utøya*.

Ved utarbeidelse av kategorier ble det først arbeidet med kategoriene pårørende og offer. Dette kan imidlertid være problematiske kategorier av flere grunner. I tiden etter 22. juli har flere overlevende stilt seg kritiske til offerbegrepet. Mange overlevende ønsket ikke å ha denne merkelappen på seg¹³. Offerkategorien kan også være problematisk siden det kan være vanskelig å definere hvem som er et offer. En pårørende kan også omtales som et offer av 22. juli. På bakgrunn av dette ble offerkategorien forkastet, og erstattet med *deltaker på Utøya*. *Deltaker på Utøya* kategorien har også bare en deltaker i denne studien, da resterende er pårørende. Det ideelle hadde vært å ha lik vektning i de ulike kategoriene for å få en mer reell forståelse av de ulike kategoriene. Etter gjennomføringen av intervjuene kom det fram at det fremstår som det er en forskjell i analytisk og kritisk tilnærming til egne minner blant informantene. Man kan diskutere om man kan legge til grunn at årsaken til dette er at en av informantene har arbeidet i høyere utdanning over en lengre periode, og at man dermed kan si at det er erfaringsbasert forskjell blant informantene. De resterende tre informantene har tatt lærerutdanning etter 22. juli 2011, og vil da naturlig nok ikke ha like mye erfaring som informanten som arbeider i academia.

3.3.1 Etablering av kontakt med informantene

Kontakten med informantene ble etablert på et lærerkurs arrangert av EWC for direkte berørte lærere av 22. juli, der jeg selv var deltaker. Hovedtyngden på kurset sentrerte seg rundt hvordan det er å undervise om 22. juli for direkte berørte lærere, og som følge av dette besto mye av kurset av erfaringsutveksling og deling av sine egne erfaringer og minner etter 22. juli. På grunn av dette har jeg mye bakgrunnsinformasjon om informantene før intervjuene ble gjennomført, og de har det samme om meg. Dette kan både styrke og svekke min posisjon som forsker. Hvordan dette ble løst metodisk vil bli

¹³ «Flere AUF-ere sier de lar være å fortelle at de var på Utøya den skjebnesvangre julidagen i fjor, nettopp for å unngå et knugende offerstempel. De hater «stakkars deg»-blikkene. De vil drive politisk arbeid, komme seg videre, ut av skyggene fra massakren på Utøya» (Hjorthol, 2012).

redegjort for under delkapitlet 3.4.3 *Gjennomføring av intervju – det fysiske intervjuet opp mot videointervju.*

3.3.2 Forskningsetiske spørsmål rundt 22. juli

Ved forskning på 22. juli vil det være flere forskningsetiske prinsipper det er nødvendig å ta hensyn til.

Det er grunnleggende at personer som deltar i forskning skal behandles med respekt, både av hensyn til menneskeverd og personvern (Enebakk, Ingierd & Refsdal, 2016, s.10). Studier som undersøker berørte av 22. juli undersøker mennesker som har gjennomgått traumatiske hendelser og tap, og dette krever en særlig aktsomhet fra forskerens side. Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skriver; *Forskere skal ta hensyn til personer som direkte eller indirekte er berørt av forskningen, uten at de selv har gitt samtykke til å delta* (2019). Forskning på 22. juli kan medføre fare for identifikasjon av enkeltpersoner og tredjepersoner. Tredjepersoner som ikke har gitt sitt samtykke til å delta i forskningen skal ikke omtales. Dette er det reflektert grundig rundt i arbeidet med denne studien. Flere av de berørte fra 22. juli har figurert i media i tiden etterpå, noe som øker risikoen for identifikasjon av deltakerne i slike studier.

NESH (2019) skriver; *Forskere har ansvar for å unngå at forskningsdeltakere blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen.* Forskning på 22. juli kan medføre en risiko for innsamling av sensitiv informasjon. Det skal ikke oppleves retraumatiserende for deltakerne å delta i studien. Det er heller ikke etisk forsvarlig å sette forskningsdeltakerne i dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018, s.251). Forskerens ansvarlighet ovenfor forskningsdeltakerne skal også gå foran studiens målsetting og det skal vises respekt for menneskers privatliv og familieliv (NESH, 2019).

Studien er bygget på informert samtykke der deltakerne er informert om og har en forståelse av studien. Samtykket er gitt frivillig og de har mulighet til å kunne trekke seg om de ønsker.

Prosjektet har vært vurdert av Norsk senter for forskningsdata (NSD) på særlig grunnlag. Ved prosjektets slutt vil alt datamateriale bli slettet i henhold til NSD reglement for behandling av persondata.

3.4. Intervju som metode

Det vil i dette kapitlet bli redegjort for utarbeidelsen av intervjuguiden, og hvilke forskningsetiske problemer som oppsto i arbeid med den. Videre vil det bli redegjort for hvilke forberedelser som ble gjort i forkant av intervjuene, og hvilke rammer som lå til grunn ved gjennomføring av intervjuene.

3.4.1 Intervjuguide

Intervjuguidens¹⁴ hovedfokus er å undersøke hvordan informantene forholder seg til egne minner i undervisningen om 22. juli og hvordan de forholder seg til den kollektive historien. Spørsmålene i intervjuguiden er utarbeidet slik at den skal inneholde åpne, men likevel nøytrale spørsmål. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden møtte forskeren imidlertid på flere etiske problemer. Det kan tenkes at flere av medlemmene av utvalget

¹⁴ Intervjuguide ligger som vedlegg 1.

har traumer som ikke er tilstrekkelig bearbeidet etter 22. juli, og forskeren ønsket ikke å retraumatisere informantene ved å stille spørsmål som kan oppfattes som ufølsomme.

Et problem med gjennomføring av denne studien var en eventuell omtale av tredjepersoner. Intervjuguiden er utarbeidet på en slik måte at informantene i størst mulig grad skal unngå å snakke om tredjepersoner. For å sikre tredjepersonenes identitet ble likevel informantene informert i forkant av intervjuene om at dersom de likevel så det hensiktsmessig å omtale tredjepersoner skulle dette så langt som mulig gjøres på en ikke-identifiserbar måte¹⁵.

Opprinnelig hadde intervjuguiden spørsmål om alder, men med tanke på at utvalget er snevert ble dette spørsmålet fjernet, da det kan tenkes at det gjør det lettere å spore informantene. Spørsmålet alder ble heller erstattet med *Hvor lenge har du arbeidet i skolen?* Hvor lenge en informant har arbeidet i skolen kan ha noe å si for refleksjonsnivå rundt undervisning om 22. juli.

3.4.2 Pilotintervju

Gjennomføring av første pilotintervju ble gjennomført 17.januar, og det andre pilotintervjuet påfølgende dag. Informantene til pilotintervjuene er selv berørte av 22. juli. Intervjuene ble gjennomført for å teste intervjuguiden, men også for å teste ut opptaksutstyr. Resultatene av pilotintervjuene var interessante da begge informantene til pilotintervjuene delte mye av de samme erfaringene uten å ha snakket sammen.

Like før gjennomføring av intervju ble det sendt inn endringsmelding til NSD. Dette fordi det ble gjort små justeringer i formuleringer i etterkant av pilotintervju, og fordi spørsmålet; *Tror du at den kollektive historien om 22. juli har påvirket dine egne minner?* ble lagt til i intervjuguiden.

3.4.3 Gjennomføring av intervju – det fysiske intervjuet opp mot videointervju

Tidspunkt for intervjuene ble avtalt pr. mail i januar 2022. Informantene er spredt ut over store deler av landet. Intervjuene av Tina og Hilde ble gjennomført digitalt både på grunn av tilgjengelighet til stedet informantene befant seg, og på grunn av koronasituasjonen.

På grunn av temaets sensitivitet ble det vurdert at det kan være best for informantene å gjennomføre intervjuet fysisk. Bakgrunnen for dette var for å skape trygge rammer rundt intervjusituasjonen, og for at det skulle være enklere for informantene å åpne seg. Intervjuene vil i mindre grad være anvendelige dersom ikke informanten gir tilgang til sine individuelle minner og refleksjoner. Det viste seg at gjennomføring av digitale intervju ikke medførte videre problemer. Det blir bare spekulasjoner om det er vesentlig forskjell mellom de to intervjuene som ble gjennomført fysisk, og de to som ble gjennomført digitalt. Alle informantene ble informert muntlig i tillegg til skrevet de hadde blitt utdelt i forkant av intervjuet om å prøve å ikke omtale tredjepersoner. De fikk samtidig beskjed om at dersom det var umulig å ikke omtale tredjepersoner ville dette bli anonymisert. Enkelte deler av intervjuene ble ikke transkribert ettersom det ikke var mulig å anonymisere det informantene uttalte i de gitte seksjonene. Det ble også informert om at de skulle uttale seg som om forskeren ikke hadde hørt historiene deres tidligere. På denne måten kunne man unngå at svar ble implisitte i intervjuet ettersom

¹⁵ Informantene ble utdelt et skriv i forkant av intervjuene som informerte om at de ikke skulle omtale tredjepersoner. Skrevet ligger som vedlegg 4 til studien

forskeren har hørt deres personlige historier tidligere, dog i varierende grad, i forbindelse med det tre dager lange kurset på Utøya for berørte lærere. Det var et metodisk grep som ble gjort for å sikre transparens i forskningen.

Etter gjennomføring av hvert intervju ble umiddelbare refleksjoner knyttet til hvordan informantene opplevdes under intervjusituasjonen skrevet ned i en loggbok

Intervjuet med Håvard ble gjennomført 1. februar fysisk på skolen der han arbeider. Intervjuet varte i 1 time og 29 min. Etter intervjuet var avsluttet begynte vi å snakke om hva vi hadde snakket om, og det kom dermed opp flere interessante moment som kunne være relevant for studien. Det ble derfor startet et nytt opptak etter intervjuet ble gjennomført med samtykke fra Håvard. Dette opptaket er derfor ikke knyttet til intervjuguiden. Deler av dette opptaket ble ikke transkribert, da det ble vurdert at det ikke var mulig å anonymisere deler av hva Håvard fortalte. 2 minutter er kuttet fra transkriberingen.

Intervjuet med Tina ble gjennomført 3. februar digitalt over zoom. Det blir rene spekulasjoner om dette la føringer og påvirket intervjuet, men inntrykket er at Tina la ut mye om sine egne minner og refleksjoner rundt temaet. Intervjuet varte i 50 minutter. Det framstår som informanten synes det er krevende å snakke om deler av historien

Intervjuet med Julie ble gjennomført 4. februar hjemme hos vedkommende. Intervjuet varte 68 minutter. Informanten hadde en hund som til tider forstyrret, så enkelte spørsmål måtte gjentas. Dette bidro imidlertid til en lett stemning og latter under intervjuet.

Intervjuet med Hilde ble gjennomført 7. februar over zoom, og varte i 60 minutter. Hilde er den eldste av informantene, den eneste som arbeider i høyere utdanning, og er den informanten med mest undervisningserfaring om temaet. Dette kan ha innvirkning på hvordan Hilde velger å svare på spørsmålene sammenlignet med de andre informantene. Hun svarer kritisk og analytisk på alle spørsmål, og hun oppleves å ha et annet nivå av refleksjon rundt temaet.

3.4.4 Utstyr til gjennomføring av intervju

For å ta opp intervjuene ble *nettskjemas* diktafonapp¹⁶ utviklet av UIO benyttet. Nettskjema sikrer sikker lagring av datamaterialet.

3.5 Koding og analyse av datamaterialet

Analysen av materialet er preget av induktiv metode og det er benyttet kvalitativ innholdsanalyse for å strukturere datamaterialet. Med utgangspunkt i dette er analysen preget av hermeneutisk tenkning og fremgangsmåte.

Intervjuene ble transkribert innen en uke etter gjennomført intervju. Med tanke på lengden på intervjuene ble resultatet av transkripsjonen et stort datamateriale som virket utfordrende å få oversikt over. Kvalitative data lar seg ikke alltid så lett å ordne og kategorisere (Tjora, 2017, s.111). Etter transkribering ble samtlige intervjuer tematisk sortert i tabeller for å få oversikt over hva hver enkelt informant hadde svart på de ulike spørsmålene. Dette gjorde det enklere å se forskjeller og/eller likheter mellom informantene. Deretter ble de samlede intervjuene tett nærlest spørsmål for spørsmål for

¹⁶ <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

å skape oversikt, men også for å tolke de ulike informantene. Gjennom eksempler fra metodelitteratur ble det enklere få et overblikk over egne notater og de samlede intervjuene noe som var med på å skape et foreløpig helhetsinntrykk av datamaterialet.

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil det bli presentert funn fra intervju med de fire berørte lærerne. I arbeidet med analysen er datamaterialet blitt kodet og kategorisert gjennom tett nærlesing. De temaene som er trukket ut i analysen er vurdert til å være de beste til å besvare problemstillingen. Formålet med analysen er å belyse hvordan direkte berørte lærere reflekterer til egne minner i undervisning som tematiserer 22. juli, hvordan de reflekterer rundt forholdet mellom det individuelle og kollektive minnet, og hvordan disse brukes i klasserommet.

For å redegjøre for ulike utgangspunkt hos informantene, vil det kort bli skissert ulike utgangspunkt de har i henhold til tematikken.

Hilde er den eldste av informantene, og det er hun som har klart mest refleksjon rundt tematikken. Hun er også den med mest undervisningserfaring knyttet til 22. juli. Julie og Hilde er de eneste som forteller at de har skrevet ned tanker, følelser og refleksjoner i tiden rett etter 22. juli. Dette kan påvirke hvordan de forholder seg til egne minner, ettersom de har hatt mulighet til å gå tilbake å se hva de skrev ned. Tina og Håvard framstår som de av informantene som har reflektert minst rundt tematikken. Dette kan ha sammenheng med alder, eller andre faktorer som ikke direkte kommer fram i intervjusituasjonen.

4.1 Det individuelle minnet i undervisning

I dette kapitlet vil hvordan lærerne reflekterer rundt sitt individuelle minne som bruk i undervisningssammenheng bli skissert og analysert.

4.1.1 Den direkte berørte læreren som ressurs i undervisningen

«Vi forteller jo ikke om 22. juli bare for å, det er jo ikke sosialpornografi. Vi forteller jo ikke om det for at de skal høre om hvor fælt vi hadde det» - Hilde.

Samtlige informanter ønsker å dele av sin historie i undervisningssammenheng dersom de føler at elevene har læringsutbytte av å høre personlige innganger til 22. juli. Hvordan lærerne ønsker å gjøre dette kommer imidlertid til uttrykk på ulike måter. Julie synes det blir for tungt å skulle snakke åpent om sin historie hver gang. Hun har løst dette problemet ved å spille inn sin historie på lydfil, for så å dele fila med de andre lærerne på trinnet. Dette kan kanskje også være for at hun ønsker å legge en avstand mellom sine egne minner og undervisningen. Hun ønsker gjerne å være en ressurs for de andre lærerne, og opplever også at de kommer til henne for råd når 22. juli står på timeplanen. Hun har også opplevd at ikke-berørte lærere ønsker at hun skal komme inn i deres timer for å fortelle sin historie. På en annen side så uttaler hun også;

«For de andre lærerne var ikke så interessert i å jobbe med det. Så ble jeg litt sånn, skal jeg være den her? Den som pusher litt på når jeg i tillegg må ta ansvar for de andre lærerne?» - Julie.

Julie mener det er en egenverdi i å selv ha opplevd terrorangrepet når man skal undervise om det. *«Jeg tror at livsballast kan være med å gi en annen troverdighet, et annet engasjement og en annen inngang på temaet»*. Hun trekker også tråder til andre temaer der hun føler 22. juli kan ha bidratt til at hun kanskje er en bedre lærer. De første årene hun underviste om 22. juli tenkte hun først kun på å få dele sin egen historie, men ettersom årene gikk innså hun at også elevene skal ha en nytteverdi når hun deler sin egen historie.

Hilde mener på samme måte som Julie at dersom man skal dele sin personlige historie i undervisning er det for at elevene, i Hildes tilfelle studentene, skal sitte igjen med noe mer enn bare å ha hørt en personlig beretning om 22. juli. Hilde er veldig vår på hva hun ønsker å dele med sine studenter. Alt som deles skal ha en nytteverdi.

«Det er en større verdi, det er ikke bare for å få innblikk i noe privat og veldig eksepsjonelt. Det er for å forstå effekten av prosesser som man ser rundt oss i samfunnet hver dag, og hvor vi kan ende» - Hilde.

Med tanke på Hildes bakgrunn som samfunnsviter er det ikke overaskende at hun legger vekt på prosessene rundt 22. juli når hun velger å undervise om temaet. Hun ønsker å brukes som en ressurs, men på sine egne premisser, der hun selv får definere hva som skal deles og ikke. Hun er samtidig veldig klar på at dersom man skal undervise om 22. juli er man nødt til å tørre å ta tak i angrepet ved roten. *«Hvis vi lar 22. juli være et sensitivt tema så vil vi bare undervise rundt en materie som gjør at vi egentlig ikke blir klokere»*. Hun er veldig klar på at hun ønsker å gi sine studenter mot til å undervise om 22. juli, noe som jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel 4.1.2 *Overføring av det individuelle minnet for å fremme eierskap til historien*.

Hilde mener at 22. juli kan sies å være et resultat av en verdikjede som oppsto lenge før angrepet ble gjennomført. Hun vektlegger at hvem hun var før angrepet har mye å si for hvilken ressurs hun er i etterkant. *«det jeg føler jeg kan bidra med oppsto ikke 22. juli»*. Dette vil bli gått nærmere inn på i delkapitlet 4.4.2 *lærernes avstand til egne minner*. Det må kommenteres at Hilde velger å bruke termen *verdikjede* i denne sammenhengen. Ettersom Hilde har bakgrunn innenfor samfunnsvitenskapen, kan det tolkes at hun vektlegger de menneskelige prosessene, interaksjonene og verdigrunnlaget som kan resultere i et terrorangrep når hun bruker termen *verdikjede*, og ikke i en snever økonomisk betydning.

Flere av informantene snakker om at de tror det har vært en berøringsangst hos lærere for å undervise om 22. juli. De tror at grunnen til dette er fordi lærerne synes det er vanskelig å skulle snakke om 22. juli, og at det ligger en usikkerhet til grunn for hvordan man skal undervise om temaet. På skolen til Håvard mener han at det nesten aldri blir snakket om 22. juli. Han tror lærerne på den skolen synes det er utfordrende å skulle snakke om angrepet med elevene. Her sier han også at han gjerne vil være en ressurs for de andre lærerne, men at det sjelden har vært noen som har spurt ham om råd. Han utdyper: *«når ingen spør, så tror jeg at jeg blir sett på som en fasit, for når ingen spør, så er de litt redd for å gjøre feil»*. Julie har lignende utsagn;

«Man sitter jo litt med det alene. Det er ikke så mange å sparre med. Føler jeg i hvert fall. De har jo ikke berøringsangst de jeg jobber med på ungdomsskolen nå lengre, men de.. de har jo ikke meninger om hvordan man skal drive undervisningen om 22. juli» - Julie.

Dette kan være et interessant paradoks. Berørte lærere kan bli sett på som en autoritet og en kilde til autensitet i undervisningen om 22. juli. Kanskje er det derfor ikke-berørte lærere er redde for å gjøre feil i undervisning om 22. juli?

Tina er den eneste av informantene som fremhever både fordeler og ulemper med å være direkte berørt i undervisningen. Hun tror kanskje elevene kan være litt redde for å spørre et tidsvitne rett ut om fakta de lurer på rundt angrepet i frykt for at den personen skal få en emosjonell reaksjon av spørsmålene. Hun setter ord på usikkerheten sin rundt det å være et tidsvitne i undervisningen på følgende måte; *«kanskje det er lettere for elevene å være åpne når de vet at den som svarer er en fagperson kontra et tidsvitne»*.

4.1.2 Overføring av det individuelle minnet for å fremme eierskap til historien

Samtlige informanter snakker inngående om hvor viktig det er å gi elevene eierskap til historien, og ønsker å bruke sin historie til det formålet. De ønsker å bidra der de kan, og det er tendenser til at de har forståelse for at det kan være fjernt for elevene å sette seg inn i noe de ikke selv har personlige minner fra. Flere av informantene trekker linjer til tidsvitneberetninger som er brukt i undervisning om 2. verdenskrig, og at de ser en merkbar forskjell hos elevene når disse beretningene brukes. Dette mener de har overføringsverdi til undervisning om 22. juli. Dette vil forsøkt beskrevet nærmere i delkapitlet *4.1.3 Koblinger mellom undervisning om 22. juli og undervisning om andre verdenskrig – tidsvitner som læringsressurs*.

«Som pedagoger så tror jeg eierskap til det man underviser om er viktig. Det kan jeg gi dem» - Hilde.

Hilde skiller seg litt fra utvalget ettersom hun arbeider med studenter som skal bli lærere, og ikke elever. Man kan imidlertid finne mange av de samme refleksjonene knyttet til hva hun ønsker å brukes til i undervisning. Hilde ønsker å gi sine studenter eierskap til historien, og ønsker å overføre et mot fra seg selv til sine studenter. Hun forteller også at hun ikke hadde vurdert å dele sin historie dersom hun ikke følte at nedslagsfeltet var såpass viktig. Hilde forteller inngående hvor viktig det er for henne at framtidens lærere tørr å undervise om 22. juli, og hun har også opplevd at kollegaer innenfor academia kommer til henne for å få spesifikke undervisningsråd. Hun forteller at spørsmålene som går igjen er; *Hvordan skal vi undervise i dette? Hva skal vi tørre å undervise om? Hvor mye skal vi snakke om 22. juli? og hvorfor er 22. juli sensitivt å undervise om?*

«Hvis vi lar 22. juli være et sensitivt tema så vil vi bare undervise rundt en materie som gjør at vi egentlig ikke blir klokere. Det blir som å undervise om holocaust og at man sier at, ja det var noe trist som skjedde inne i noen hus» - Hilde

Hilde er veldig klar på man ikke er nødt til å ha vært der selv for å tørre å undervise om 22. juli. Hun velger å bruke ordene *«uten å ha sett hendelsen i hvitøyet»*. Hun forteller videre at det ikke er hensiktsmessig å undervise om 22. juli hvis man ikke tør å se hendelsen i hvitøyet; *[...] ellers er det ikke mye vits i å undervise om konsekvensene av noe uten å fortelle om hva som skjedde, hva situasjonen faktisk var.*

Håvard har ved flere anledninger undervist om 22. juli uten å nevne sin personlige tilknytning til angrepet. Han kan fortelle at han i ettertid synes det har vært litt merkelig å stå foran elevene å snakke om noe som er såpass nært for ham uten at elevene er klar over tilknytningen. Han tror at grunnen til at han ikke har valgt å dele sin personlige tilknytning har vært at han ikke ønsker å være «den læreren» med tilknytning til 22. juli. Ved andre anledninger har han også prøvd å undervise om tematikken der han har delt sin personlige tilknytning. Han kan fortelle at utslaget av de undervisningsøktene har vært totalt forskjellige. Elevene har møtt temaet på en helt annen måte når han har valgt å dele sin personlige historie, sammenlignet med når han ikke har gjort det. Han ser nå verdien i å bruke sin historie i undervisningen, og ønsker gjerne å dele sine minner, slik at det kollektive minnet ikke svinner hen. Han mener også at 22. juli ikke finner sin naturlige plass i skoleåret ettersom datoen finner sted i sommerferien; *«jeg tror at dersom det hadde skjedd i september hadde det vært markering årlig nesten»*.

Tina forteller; *«jeg tror at når elevene får se sårbarheten, og får se den personlige sorgen man sitter med, fører til større forståelse av omfanget»*. Hun utdyper nærmere at

hun tror at elevene er nødt til å få noe håndfast og personlig å forholde seg til å for at de skal klare å se konsekvensene av en stor historisk hendelse, uavhengig av om det er 22. juli eller ikke. Ved formidling av vanskelig historie tror hun at personlige beretninger kan gi elevene et annet bilde av hva som skjer med menneskene bak statistikken enn det de kalde faktaene kan. Hun forteller videre; «*For vi sitter med den erfaringen, en opplevelse som ingen andre sitter på*». Hun tror at dette gir et større læringsutbytte hos elevene, og håper at de sitter igjen med noe mer enn om de bare får høre den kollektive historien.

4.1.3 Koblinger mellom undervisning om 22. juli og undervisning om andre verdenskrig – tidsvitner som læringsressurs

«Det blir litt det samme som å undervise om krigen. De har hørt om det, men de har ikke egne minner. De tilhører ikke den tiden» - Håvard.

Håvard påpeker at man til dagens elever ikke kan spørre «*hvor var du 22. juli?*». Dette fordi de ikke har egne minner om angrepet. Dette mener han får konsekvenser for ham som direkte berørt pedagog. De kan ikke lengre forankre undervisningen til elevenes egne minner, og dette mener han fører til at man som pedagog er nødt til å ha en annen inngang nå enn bare for noen år siden. Han sier videre; «*[...] derfor føler jeg at jeg kan bidra med hvem var enkeltpersonene, og ikke bare tenke på de som et stort tall*».

Tina trekker fram erfaringer hun har hatt med bruk av tidsvitner i undervisning om 2. verdenskrig. Hun føler elevene forstår bedre omfanget av bla. Holocaust når hun velger å bruke tidsvitneutsegn i undervisningen. Dersom hun bare sier «*det var 6 millioner jøder som ble gasset i hjel*» opplever hun det blir for lite håndfast for elevene å forholde seg til, men med en gang man får den personlige inngangen så føler hun elevene forstår på et dypere plan. Hun mener hun kan bidra med den samme forståelsen i undervisningen om 22. juli ved å dele sin personlige historie.

«Det tror jeg at vi kan bidra med til elevene da. En helt annen forståelse. En forståelse av hvor grusomt det faktisk var» - Tina.

Tina forteller også at hun tror at undervisningen om 22. juli kommer til å endre seg, på samme måte som hun tror at undervisning om 2. verdenskrig har endret seg fra 1950-tallet. Hun trekker fram det faktum at når tidsvitnene forsvinner vil også historien fortelles på en annen måte, og at det dermed er viktig at de som er tidsvitner til 22. juli forteller sin historie, både for elevenes skyld og for samfunnets skyld. Hun peker på det faktum at avstand til hendelsen kommer til å påvirke hvordan vi snakker og underviser om angrepet, og at hun tror at hun kommer til å undervise på en helt annen måte når hun nærmer seg pensjonsalder enn hun gjør i dag. Hun er også redd for at elevene kommer til å tulle med 22. juli om noen år, på samme måte som hun har opplevd at elevene tulle med 2. verdenskrig.

Julie har valgt å legge 2. verdenskrig, nynazisme og ekstremisme som et bakteppe når hun underviser om 22. juli. Hun har bevisst brukt dette grepet for å vise hvordan det faktisk kan bli dersom man ikke arbeider med holdninger, og for vise at det faktisk nytter å engasjere seg politisk.

4.1.4 En usikkerhet knyttet til hvor mye som skal deles i undervisning

«Nå må jeg jo ta stilling da, hvor mye jeg skal ta med. Men jeg har i hvert fall bestemt meg for å beskrive det litt mer. Beskrive følelsene jeg følte på enda tydeligere. Beskrive faktisk hva jeg så. Ikke bare at jeg så døde mennesker, men at jeg så at de var skutt i hodet så jeg ikke klarte å kjenne igjen ansiktet, for det var, det var borte da. Men ... jeg har litt lyst til å i hvert fall åpne opp for at det var så kaldblodig ... ja ... det var ikke nok for han å bare å bare skyte ned folk. Han skulle ta de i ansiktet for å være sikker på at de døde» - Julie.

Julie beskriver en tydelig usikkerhet for hvor mye hun synes det er greit å dele med elevene om egne opplevelser på Utøya. Hun forteller at de første årene delte hun kun at hun var på øya, og følte seg fornøyd med det. Etter hvert som årene har gått og hun innser at elevene ikke har egne minner, og at de ikke har den samme forståelsen av angrepet som tidligere elever, skjønner hun at det er behov for å dele mer. Hun beskriver inngående usikkerheten for hvor mye det er greit å dele med 8.klassinger; *«Det er både belastende for meg, men det er heller ikke noe 13 åringer trenger å høre»*. Det virker som det er en selvrefleksjon rundt at hennes historie kan være tøff og brutal å høre for ungdommer, og at hun har reserverasjoner rundt hva hun faktisk kan dele med elevene. Samtidig peker hun på det faktum at dersom hun ikke deler mer detaljer rundt angrepet vil det *bare* ende opp som en kort historie, og kjernen i angrepet, brutaliteten, vil forsvinne over tid.

På den andre siden finner man Tina. Tina har følt på at hun ikke har hatt rett på å dele sin historie. Hun beskriver at hun føler hun er nødt til å dele alt eller ingenting. Både for at elevene skal forstå hvorfor angrepet har preget henne, men også fordi hun føler det blir for snevert dersom hun velger å dele få detaljer.

Håvard kjenner på et ansvar for å dele sitt søskenbarns historie, men føler ikke han har tillatelse til å dele historien til de som var sammen med søskenbarnet på Utøya.

Hilde er veldig klar på at man er nødt til å kjenne på hvor sine personlige grenser går før man velger å dele sin personlige historie i undervisningssammenheng. Hun uttaler videre;

«Jeg tror det heller ikke er så verdifullt med bare en historie om hvor fælt man hadde det. Jeg tror ikke det er nødvendigvis det man skal undervise. For det kan man oppsøke andre steder. Hvis man skal undervise så må man også være trygg i det motet mellom egen opplevelse og det som er poenget med undervisningen» - Hilde.

Det er nødvendig å presisere når Hilde sier *«[...] være trygg i det motet mellom egen opplevelse[...]»*, så mener hun at man som pedagog er nødt til å ha mot til å undervise om egen opplevelse, og at man ser poenget med å dele sin egen opplevelse i undervisningssammenheng.

4.2 22. juli som vanskelig historie i undervisning

Alle informantene har undervisningserfaring med 22. juli der de har brukt sin egen historie eksplisitt. Det er gjennomgående at samtlige har opplevd å få emosjonelle reaksjoner fra elever/studenter underveis, og i etterkant av undervisningen.

4.2.1 Lærernes refleksjoner knyttet til emosjonelle reaksjoner i undervisningssammenheng

Tina opplever at hun er redd for sine egne følelser knyttet til temaet, hun er redd for hvordan hun skal reagere, og hvordan elevene eventuelt kommer til å reagere på hennes

emosjoner. Hun er likevel klar på at de er nødt til å snakke om temaet; «*Vi må ta tak i det selv om det er vondt og sårt [...] det kan være ting jeg ikke klarer å svare på, det kan hende at jeg begynner å grine*». Hun har gjort seg den erfaringen at så lenge hun er åpen med sine elever om sine emosjoner møter hun forståelse, og da blir det også lettere for henne å snakke om det.

Hilde er den som har undervist flest ganger om 22. juli. Hun har prøvd ut flere ulike undervisningsopplegg, og har gjort seg den erfaring at dersom hun skal knytte sin egen historie opp mot teori, er hun nødt til å presentere teorien først. Hun sier: «*[...] poenget er at de skal føle at de får et innblikk i noe de føler at de skal lære av. De må gjerne ha empati, for det er viktig, men de skal ikke produsere sympati*». Den gangen hun presenterte sin egen historie før teori opplevde hun at studentene var emosjonelt overveldet av hennes berettelse, og dermed kanskje ikke fikk like stort utbytte av undervisningen.

«Det med sympati er veldig vakkert og viktig, men det er litt hemmende hvis man ikke tørr å ta i noen problemstillinger for at man er redd for at man skal bli overveldet emosjonelt» - Hilde.

Hun er klar over at hennes familiehistorie kan overvelde studentene emosjonelt. Videre forteller hun at ettersom 22. juli tar utgangspunkt i et høyreekstremt og antidemokratisk budskap er man som lærer nødt til å virkelig diskutere *hva* angrepet har hatt å si for det norske samfunnet, og hvor det kom fra.

Refleksjonene Hilde har gjort seg i etterkant av undervisningen oppsummerer hun slik; «*Det var veldig sterke opplevelser, og veldig mye fine og emosjonelle reaksjoner fra studentene*».

Håvard uttaler følgende om sin undervisningserfaring; «*Halve klassen satt med tårer i øynene, og det var ingen som sa noe som helst nesten, så jeg tror de ble veldig preget*». Han opplevde et annet nivå av refleksjon fra elevene, med kloke og reflekterte spørsmål, sammenlignet med når han har undervist om 22. juli og ikke brukt sin personlige berettelse.

Julie, som eneste overlevende i utvalget, kan nok tenkes blir møtt av elevene på en annen måte enn pårørende blir møtt. Hun forteller at hun synes det er enklere å forholde seg til elevene sine når de vet om hennes historie. Det er klart at selv 10 år etter kan man få emosjonelle og psykiske reaksjoner når angrepet eller terroristen er oppe i media, eller når angrepet skal undervises om. Hun utdyper:

«[...] da ble jeg litt utafør meg selv. Da kunne jeg si til klassen at i dag har jeg en litt dårlig dag, også sa jeg at det var fordi at det var så mye oppe i mediene. Og det var veldig deilig, når det først oppsto at jeg kunne forklare dem kort hvorfor» - Julie.

Det kan virke som det er en trygghet både for elever og for lærere at elevene vet om historien til læreren. På denne måten kan man avverge og forklare emosjonelle reaksjoner som kan oppstå i undervisningen.

4.3 Den kollektive historien om 22. juli

I dette kapitlet vil forskjeller mellom den kollektive historien og lærerens individuelle minne bli undersøkt. Det vil videre bli redegjort for hva informantene mener dagens elever kan om 22. juli, før det til slutt blir skissert opp kritikk rettet mot den kollektive historien om 22. juli.

4.3.1 Forskjeller mellom den kollektive historien og lærernes individuelle minne

Hos informantene tegnes det et bilde av at de føler kjærlighets- og demokratinarrativet er det dominerende narrative når historien om 22. juli fortelles. Dette kjenner de seg ikke igjen i. Flere beskriver en følelse av ensomhet i tiden etterpå, og at det ikke var plass til *andre* følelser enn kjærlighet og raushet i det offentlige ordskiftet. Årsaken til dette adresserer Håvard til medias definisjonsmakt. Han sier «[...] *det er nok en ting som den kollektive historien ikke har hatt så mye fokus på. Brutaliteten*». Tina er den eneste som eksplisitt sier hun følte på den mye omtalte kjærligheten i tiden etter. De andre mener det var mer på et overfladisk nivå, men at de samtidig kanskje ikke var mottakelige for kjærlighet. Det er også gjennomgående at de følte seg etterlatt til seg selv med en gang media sluttet å skrive inngående om angrepet. Håvard sier «*Jeg følte at det gikk veldig raskt fra at man sa at dette skal vi stå i sammen til at man gikk videre til sitt*».

Håvard stiller seg kritisk til den kollektive historien. Han er også til dels kritisk til begrepet kollektivt minne. Han beskriver dypere; «*Det blir så kollektivt at de personlige erfaringene og inngangene blir glemt*». Kritikken mot bruken av begrepet kollektivt minne kan kanskje begrunnes i at det kollektive minnet også etableres som en kollektiv historie. De med personlige innganger trenger ikke nødvendigvis å kjenne seg igjen i den kollektive historien. Det felles minnet og den felles historien vil være sammenvevd med den hensikt å ha et så bredt nedslagsfelt som mulig for å passe den generelle oppfatningen av fenomenet.

Julie har lignende utsagn som Håvard. Hun forteller at hun opplever det som mer traumatiserende enn det som blir framstilt i den kollektive historien. Dette kan nok ha bakgrunn i at Julie tross alt er overlevende, og dermed vil ha en annen inngang enn det den kollektive historien legger opp til.

«Den kollektive sannheten blir litt visket bort, og at man er mer opptatt av det fine samholdet som var etterpå. Men jeg vet jo at jeg opplevde, og at mange opplevde mye sinne og aggresjon. Det har jo ikke kommet så godt fram i den kollektive historien. Det var vel kanskje ikke før rundt 10-årsmarkeringen» - Julie.

Et interessant funn er at informantene snakker om at de ser endringer av den kollektive forståelsen av 22. juli rundt 10-årsmarkeringen. De føler at den kollektive forståelsen nå nærmer seg mer det de har følt på i 10 år.

Hilde forteller om hvordan hun tror den kollektive forståelsen har påvirket hennes egne minner; «*Jeg tror at man indirekte og direkte, og bevisst og ubevisst at man påvirkes av den kollektive forståelsen av noe, helt klart*». Når man rundt 10-årsmarkeringen fikk flere kritiske stemmer i det offentlige ordskiftet vil dette trolig også påvirke den kollektive forståelsen av 22. juli.

«Så på et eller annet pussig vis, så føler jeg at min personlige beretning er mer bevisst de viktige samfunnsutfordringene dette gir oss, enn jeg føler at det kollektive minnet er. Så sånn har det vært i alle 10 årene. Det er ganske frustrerende» - Hilde

Hilde påpeker også at hun har vært kritisk til forståelsen av 22. juli, og at hun hele tiden har hatt et ønske om å korrigere det kollektive minnet, og dermed også den kollektive historien. Hun tror dette kan ha påvirket hennes individuelle minner om angrepet. Dette blir beskrevet nærmere i delkapitlet 4.3.3 *Kritikk rettet mot den kollektive historien om 22. juli*.

Tina etterlyser mer snakk om høyreekstremisme. Hun utdyper;

«Mange ganger føler jeg at når man snakker om 22. juli så snakker man om all kjærligheten, om rosetogene og alt det fine i tiden rett etterpå, også snakker man ikke om at man aldri tok den debatten rundt høyreekstremisme» - Tina

4.3.2 Den kollektive historien om 22. juli i et elevperspektiv

Det er gjennomgående hos informantene at de tror elevenes alder har noe å si for kunnskapsgrunnlaget om 22. juli. Elevene har ikke lengre egne minner, og som lærer kan man ikke spørre *hvor var du 22. juli 2011?* Informantene tror at dette påvirker deres måte å undervise om 22. juli. De er nødt til å gå dypere i angrepet for at elevene skal forstå de samfunnsmessige konsekvensene angrepet fikk, og eventuelt ikke fikk.

«For at det skal fortsette å holde seg som en kollektiv historie, så må man ha de felles indre bildene» - Julie

Julie velger å bruke ordet *indre bilder*. Det er interessant at hun velger å koble kollektiv *historie* til indre bilder. Hun bygger her opp under forståelsen om at historieformidling skaper indre bilder. Dermed vil den kollektive historien være meningsbærende for de indre bildene som blir skapt hos fremtidens elever. Hvordan denne fortelles vil være avgjørende for den framtidige forståelsen av 22. juli.

Håvard peker, som nevnt, på elevenes alder som en mulig årsak til at de møter historien på en annen måte enn de som har personlig inngang. Han reiser bekymringer for at det kommer til å bli en hel generasjon elever som ikke har hatt undervisning om 22. juli. Han omtaler de som en «mellomgenerasjon». De befinner seg mellom de som har egne minner og dagens elever som kommer til å få undervisning om tematikken på bakgrunn av at 22. juli nå er innlemmet i læreplanen. Han peker på tidligere læreres berøringsangst for temaet som en årsak til at elever ikke har fått gjennomgående undervisning om temaet.

«Jeg var sjokkert over hvor lite de kunne» - Tina

Sitatet over illustrerer kanskje resultatet av 10 år med berøringsangst, og realiteten av den såkalte «mellomgenerasjonen» Håvard omtalte. Tina tror, på samme måte som Håvard at lærere har hatt berøringsangst for å undervise om 22. juli. Hun har selv vært en av de lærerne som ikke helt har turt å ta tak i problemet ved roten, da hun blant annet har vært redd for egne reaksjoner. Tina tror derimot at vi nå er på vei mot et skifte. Hun uttaler; *«Vi er mer bevisste på at berøringsangsten ligger der»*. Hun sier at hun tror at mange ikke har turt å undervise om 22. juli i frykt for å såre eventuelle pårørende eller de med sterke minner knyttet til angrepet. Tina tror årsaken til at 22. juli ble innført i læreplanen var fordi man innså at dagens unge ikke har egne minner knyttet til angrepet. Hun håper derfor at dette nå kommer til å snu. Hun legger et særlig ansvar hos skolen som institusjon for opplæringen av dagens elever, og uttaler videre; *«Når vi heller ikke snakker om det får de ikke egne minner»*. Det blir lærernes ansvar å gi elevene egne minner om 22. juli, noe som kan ses i sammenheng med det Julie uttale om *felles indre bilder*.

4.3.3 Kritikk rettet mot den kollektive historien om 22. juli

«Jeg må si at den kollektive berettelsen om 22. juli har vært sjokkerende standhaftig».

Hilde stiller seg kritisk til hvordan den kollektive historien om 22. juli har blitt fortalt. Kritikken retter hun blant annet til hvilke prosesser, reaksjoner og konsekvenser som blir vektlagt. Hun sier; «*Pussig nok synes jeg at den kollektive historien er for lite faglig*». Man kan kanskje ut ifra det samlede inntrykket informantene gir, si at hun forholder seg til et *demokrati-* og *kjærlighetsnarrativ* i denne sammenhengen. Hun føler den tar for lite høyde for forståelsen av hvordan en vestkantgutt kunne ende opp som en terrorist. Hun etterlyser videre en mangel på forståelse fra samfunnet for hva utenforskap kan føre til. Hun er lei av at det skal fokuseres så mye på kjærligheten som ble vist i tiden etterpå, samtidig som hun understreker at hun tror at det var veldig sunt for samfunnet å svare med kjærlighet i dagene rett etterpå. Hun utdyper; «*etter den første uka så synes jeg at det med kjærlighetssvaret har endt opp med å være opp med å være akkurat så naivt som vi hadde lovt at vi ikke skulle være*». Man kan tenke seg at når hun sier «*akkurat så naivt som vi hadde lovt at det ikke skulle være*», kan det ses i sammenheng ved hva Jens Stoltenberg uttalte ved flere anledninger i tiden etter 22. juli; «*Mer demokrati, mer åpenhet, mer humanitet, men aldri naivitet*» (24.juli 2011, Oslo Domkirke). Hilde beskriver nærmere hvordan hun mener kjærlighetsnarrativet oppfattes som naivt;

«*Hvis du faktisk mener at du skal møte ondskap med kjærlighet så må den være klok, grundig og reflektert, den må være mye mer enn kjærlighet. Kjærlighet uten innhold er bare tomt ord, og jeg synes at det innholdet forsvant ganske fort*» - Hilde

«*Ord fører til holdninger og holdninger fører til handlinger*». Hilde føler at samfunnet nå klarer å se sammenhenger mellom ord og handlinger. Hun peker på det faktum at det var en høyreekstremist som gjennomførte angrepet, og at dette endelig har blitt tatt opp og anerkjent i samfunnet, at det ikke bare var en psykisk syk mann. Hun selv føler hun har hatt denne forståelsen av 22. juli hele tiden, men at det er først rundt 10-årsmarkeringen at samfunnet tok debatten som ble lovet for 10 år siden. Hun understreker også at hun tror tid og avstand til angrepet har ført til endring i den kollektive bevisstheten.

Julie peker på boka til kunnskapsminister Tonje Brenna¹⁷ (Ap) som en utløsende årsak til noe hun ser på som en endring i den kollektive bevisstheten; «*[...] spesielt boka til Tonje Brenna. Den kom jo på våren, og den satte en ny standard da, om hva man kan snakke om*»

Hilde beskriver inngående at hun først rundt 10.årsmarkeringen opplevde å se genuine samfunnsmessige refleksjoner koblet til angrepet. Hun føler at tiden etter angrepet kun fokuserte på sympati til de rammede, og at man ikke stilte de kritiske spørsmålene knyttet til samfunnssikkerheten. Hun beskriver detaljert at etter 22. juli endte sympati, og spørsmålet om samfunnssikkerhet opp i to ulike verdener. Hun mener hun nå ser tendenser til det faktum at samfunnet har koblet sammen de ulike dimensjonene sympati og spørsmål om samfunnssikkerhet. Hvis man ser tilbake på de ulike narrativene om 22. juli, kan man koble *sympati* opp mot kjærlighetsnarrativet. Dette kan ses i lys av hva Anne Talsnes¹⁸ har utalt; *Tiårsmarkeringen i sommer var definitivt med på å gjøre noe med den kollektive bevisstheten*. Hilde diskuterer videre; «*å forstå den ene er også å forstå den andre*». Hun understreker at hun tror distansen til hendelsen er en viktig

¹⁷ 22. juli – og alle dagene etterpå (2021).

¹⁸ Personlig kommunikasjon, 30.mars 2022

faktor. Samfunnet er nå i ferd med å se gjerningspersonen som en faktisk person, og har også begynt å ta inn over seg de samfunnsmessige årsakene til angrepet. Hun mener samfunnet har skissert opp en bortforklaringsstrategi med utgangspunkt i at det var et angrep på arbeiderpartiet, og dermed ikke et samfunnsproblem; «*Det er ikke vår feil at han ble som han ble, det er arbeiderpartiets problem*». Hun mener den generelle samfunnsforståelsen har vært at gjerningspersonen var et ondskapens problem, og dermed ikke samfunnets problem. Dette kan videre kobles til kjærlighetsnarrativet, med kjærlighet som motsetning til ondskap.

Hilde snakker også om at hun og hennes familie har følt på et ansvar for å formidle og skissere problemene hun nevner ovenfor. Hun sier de har valgt bort den private sfæren på bekostning av noe de mener er større enn dem selv. De levde slik i 10 år, men bestemte seg for på 10-årsmarkeringen at nå har de gjort nok, nå får samfunnet ta over; «*det følte veldig befriende at vi kan slippe å være, og leve som representanter for 22. juli. For det har vi ikke så lyst til.*»

4.4 Lærernes individuelle minne om 22. juli

I dette kapitlet vil lærerens individuelle minne bli undersøkt. Vi kan se tendenser til at det er ulik beskyttelse og ulik tilgang av og til det individuelle minnet.

4.4.1 Kontinuitet og brudd i de individuelle minnene

Julie sier at det stadig er nye minner som kommer tilbake hver gang hun er på Utøya. Dette omtaler hun som minner hun tidligere har fortrenget, og som kroppen nå aksepterer at eksisterer. Hun forteller videre at hun føler at hun har hengt seg opp i spesifikke detaljer ved sin egen historie. Hun sier;

«Jeg har hengt meg opp i litt rare ting fra min egen historie. Sånn som at jeg gjemte meg bak en dør som gikk feil vei, så jeg kunne ikke forsvare meg, så jeg har hengt meg opp i sånne ting» - Julie.

Dette vil hun si er for snevert til å kunne påvirke den kollektive historien, men samtidig er hun veldig klar på at dette er en del av hennes personlige historie.

I forbindelse med påvirkning av egne minner tror Julie at hennes minner fra tiden rett etter 22. juli ikke er påvirket av den kollektive historien. Hun adresserer årsaken til dette med bakgrunn i at hun skrev ned mange tanker og ga en del intervjuer i tiden rett etter. Dette vil være før man kan si at den kollektive historien hadde befestet seg i befolkningen. Intervjuene med media beskriver hun som veldig dempet i beskrivelsene. Hun utdyper videre; «*Jeg tror heller at jeg har moderert meg hele veien. Kanskje det er for å tilpasse seg den kollektive historien, at man ikke skal være for ærlig*». Det er også interessant at hun nevner at hun hadde interne notater som inneholdt de mer brutale detaljene.

Tina kjenner seg veldig usikker på sine individuelle minner. Hun forteller at hun ikke lengre er sikker på hva som er sine egne minner og hva som er blitt formet av den kollektive historien. Noe av årsaken til dette adresserer hun til at hun har prøvd å skyve 22. juli unna i mange år, da det er først nå nylig at hun har begynt å bearbeide sine egne minner og traumer fra 22. juli. Hun utdyper;

«Mange av bildene som kommer tilbake igjen er sikkert fra den kollektive historien. Bortsett fra de tingene kun jeg har opplevd da. Hvordan reagerte jeg når jeg hørte om det. Hvordan reagerte jeg når jeg fikk telefonen om at de jeg kjente var bekreftet omkommet. Akkurat de tingene tror jeg er helt

mine minner. Mens reaksjonene i ettertid, akkurat samfunnsreaksjonene er nok veldig påvirket av den kollektive historien» - Tina.

Håvard forteller; *«jeg tror, uten at jeg er helt sikker, at min egen historie er såpass tydelig og såpass fremtredende at jeg tror ikke jeg har blitt så påvirket av den kollektive historien»*. Han sier han ikke kjenner seg igjen i den kollektive historien i form av kjærlighetsnarrativet, og har derfor ikke ønsket å identifisere seg med denne historien. Det kan være interessant å reise spørsmål om det er mulig å ikke bli påvirket av samfunnsstrømningene som oppsto i kjølvannet av 22. juli. Det er nok en sannhet i det som Hilde uttaler, og som har blitt kommentert tidligere i studien; *«[...] jeg tror at man indirekte og direkte, og bevisst og ubevisst påvirkes av den kollektive forståelsen»*. Håvard uttaler videre at han synes det er interessant at det er kjærlighetsnarrativet som er rådene når han selv mener at det er mange som ikke kjenner seg igjen i det. Julie har lignende utsagn; *«Det har vært mange følelser som ikke har passet inn i den kjærlighetspakka»*. Man kan stille spørsmål om det er en andel av pårørende, etterlatte og overlevende som ikke kjenner seg igjen i, og dermed får et behov for å motsette seg dette narrativet. Hilde uttaler; *«for min del ble jeg nok veldig påvirket av mitt ønske om å korrigere, eller avkreve offentligheten mer enn bare denne her kjærligheten»*. Berørte av 22. juli vil være en minoritet av befolkningen, og når medias definisjonsmakt har vært med på å bygge opp under kjærlighetsnarrativet, vil det naturlig være det narrativet som er det rådende for majoritetsbefolkningen som kanskje hadde angrepet litt mer på avstand enn de berørte.

4.4.2 Lærernes avstand til egne minner

Ut ifra hva informantene forteller i intervjuene kan man se tendenser til at det er ulike holdninger til egne minner. Dette kan kanskje være på grunn av ulik bearbeidingsgrad av minnene. Ettersom studien har en samfunnsfagdidaktisk vinkling, kommer det ikke til å bli undersøkt nærmere graden av bearbeiding av minnene. Det som er interessant i denne studien vil være hvordan lærerne reflekterer rundt sine minner i undervisningssammenheng.

På bakgrunn av det som ble skissert over kan man dele inn lærernes minner i to kategorier; personlig og privat. Dette skillet vil bli beskrevet nærmere i delkapitlet 4.4.3 *Ulike nivåer av tilgang til individuelt minne – privat eller personlig?* Det er nødvendig å nevne at det bare vil være spekulasjoner om hva som er privat og hva som er personlig hos de ulike informantene, og om de i det hele tatt legger avstand mellom sine private minner og det de forteller. Det vil være vanskelig for andre enn informanten selv å definere om de legger avstand mellom minnene sine og det de uttaler. Likevel kan man se et skille mellom Hilde og de resterende informantene, der Hilde er den som tydeligst skiller mellom privat og personlig. Det betyr ikke nødvendigvis at forskeren ikke får tilgang til de private minnene til de andre informantene. Det kan være at de ikke er like klar på hvor deres grense for privat og personlig går, som det Hilde er.

Julie har tidligere hatt problemer med å forholde seg til elever som vet at hun er overlevende fra Utøya. Ved tidligere anledninger har hun nevnt at hun er overlevende som en siste detalj før hun er ferdig med elevene. Hun har følt det som en trygghet at hun ikke har vært nødt til å forholde seg til elevene i ettertid. Dette skjedde spesielt under hennes utdanningsløp, og når hun arbeidet som vikar. Etter hun har fått fast jobb har hun skjønt at dette er noe hun må forholde seg til, og dermed har ønsket å fortelle elevene sine det veldig raskt. Hun sier selv; *«Jeg har et behov for å ta hull i den ballongen ganske raskt»*.

Hun legger vekt på at gode relasjoner til elevene er viktig for at hun skal klare å åpne seg, og at det stort sett har vært positive erfaringer de gangene hun har gjort det.

Som tidligere nevnt opplever Julie at nye minner kommer tilbake til henne etter hvert som tiden går. Hun beskriver;

«Det var et minne som kom tilbake i høst som jeg ikke huska. At.. det var slike kalde fottrinn som gikk rolig gjennom rommene, etter at han hadde plaffa ned, for å forsikre seg at han tok de. For det hadde jeg ikke kunne fortalt de tidligere, men nå tror jeg at det skal være en del av historien» - Julie.

Dette kan kanskje beskrives som en endring i hennes individuelle minne om 22. juli. Hun opplever at hennes egen historie endrer seg jo mer avstand hun får til angrepet.

Hilde mener det er veldig viktig at man har kontroll over det personlige traumet som har oppstått før man står foran en klasse og forteller om sin historie. Hun forteller videre; *«Jeg ville aldri gått inn i noe som ikke er ferdig bearbeidet mellom meg og mine barn».* Hun trekker en grense ved å fortelle klasser om opplevelsen til sine barn. Dette definerer hun som et personlig traume som hun enda ikke har kontroll over, og dermed føler hun ikke at hennes studenter vil tjene noe på at hun forteller om dette i undervisningssammenheng. Hildes måte å strukturere undervisningen opp mot hennes personlige historie og de samfunnsmessige faktorene er interessant. Hun beskriver hvordan hun arbeidet når hun skulle fortelle om sin historie i undervisningssammenheng; *«Spennet mellom det å være offer og samfunnshendelse, at jeg klarte å fokusere på det i historien».* For henne skal det, som tidligere nevnt, være en nytteverdi å undervise om 22. juli. Hun er veldig klar på at personen man var før 22. juli vil ha mye å si for hvordan man forholder seg til egne minner, hvordan man oppfatter den kollektive historien, og hvordan man kan, og om man vil brukes i undervisningssammenheng. Hun forteller eksplisitt om dette; *«ingen av oss var blanke ark før 22. juli».*

Tina har i 10 år kjent på at hun ikke har rett til å føle på sorg knyttet til angrepet. Det synes som hun ikke har anerkjent at også hun er pårørende av 22. juli, selv om det ikke var hennes aller nærmeste som ble rammet. Hun sier; *«Mine minner er litt utenifra».* Det kan tenkes at det hun legger i at hennes minner er utenifra er nettopp det at hun ikke hadde sine aller nærmeste på Utøya. Hun setter seg selv utenfor historien, selv om hun også kan regnes som et tidsvitne i den grad av at hun de facto er pårørende. Pårørendebegrepet er vidt og kan ikke enkelt defineres. Vil man ikke være pårørende selv om det ikke var ens aller nærmeste som ble rammet? Tina har hatt samtaler med sine elever der hun har snakket om akkurat dette; *«Jeg sa jo til de i fjor at jeg på en måte følte på det at jeg ikke eide den sorgen».* Elevene var enige i det Tina har brukt 10 år på komme fram til, at hun faktisk har lov til å være påvirket av angrepet.

4.4.3 Ulike nivåer av tilgang til individuelt minne – privat eller personlig?

Hilde er den av informantene som i størst grad vinkler de personlige spørsmålene over til et samfunnsnivå. Dette kan ha sammenheng med hennes skille mellom personlig og privat som blir beskrevet nærmere under.

«Jeg brukte sikkert 1 måned på å lage den første presentasjonen. Det var for å se at det jeg formidlet var relevant for andre, at det ikke var for privat, at jeg klarte å være personlig uten å være privat. At det jeg formidlet av min egen erfaringen var noe som var relevant for hva de faktisk skulle lære. [...] For jeg tror det heller ikke er så verdifullt med bare en historie om hvor fælt man hadde det» - Hilde.

Hilde forteller at hennes familie har valgt bort sin private historie fordi de følte det var viktig at offentligheten fikk noen stemmer som fortalte historien slik de følte den var. Det

kan være interessant å diskutere hva det er Hilde definerer som den private sfæren. Hennes private sfære kan skille seg fra de andre informantenes private sfære. Hun sier; «Når man åpner den døra som offer, så åpner man også for masse tanker og refleksjoner etterpå». 22. juli er trolig en tung hendelse å snakke om for mange av de berørte. Derfor kan man stille spørsmål om det er forventet at man som pedagog skal dele kanskje noe av det såreste man har opplevd fordi det kan være et læringsutbytte for elevene? Samtidig er læreprofesjonen en profesjon som det forventes at man er personlig, men forventes det da også at man skal være privat? Dette vil forsøkes drøftes i 5.4.1 *Lærerprofesjonen sett i lys av 22. juli*

Det vil, som tidligere nevnt, være vanskelig for forskeren å si noe om man har fått tilgang til de private minnene hos de resterende informantene. Grunnen til at Hilde blir trukket fram i dette delkapitlet er fordi det kun er hun som eksplisitt nevner skillet mellom det å være personlig eller privat. Det kan være at hun har reflektert mer over hvor hennes skille går, sammenlignet med de andre informantene. Men det kan også hende at man har faktisk fått tilgang til de private, eller bare de personlige minnene til de andre informantene, uten at de eksplisitt nevner dette.

5.0 Drøfting

I følgende kapitler vil funnene fra analyse bli drøftet i lys av de teoretiske perspektivene som forankrer studien. Drøftingen er delt inn i fire hovedkapitler; 5. Å overføre eierskap til minnet, 5.2 Går det individuelle minnet på bekostning av det kollektive minnet? 5.3 den kollektive bevisstheten – kontinuitet og brudd, og 5.4 22. juli som vanskelig historie i lærerprofesjonen. Avslutningsvis vil metodologiske styrker og svakheter ved oppgaven bli drøftet.

5.1 Å overføre eierskap til minnet

Vi har sett både Hilde og Julie påpeke verdien av å gi elevene eierskap til minnet. Julie mener det er nødvendig å skape de felles indre bildene for at historien skal leve videre. Overføring av de felles indre bildene kan peke på hvilken funksjon tidsvitnet kan ha. Hilde snakker om at det er viktig å gi fremtidens lærere motet til å undervise om 22. juli på en fordelaktig måte, og da spesielt de lærerne som ikke har personlig erfaring med 22. juli. Håvard snakker om at han ønsker å være en ressurs for andre lærere i undervisningen, og uttrykker et ønske om å dele sin historie, men på sine egne premisser. Studien har tidligere trukket tråder til undervisning om 2. verdenskrig, og også her kan man se koblinger. *Hvite busser til Auschwitz* har vektlagt at elevene skal møte et tidsvitne under skoleturen. Dette fordi vitnet bidrar til å gi den kollektive historien autensitet (Kverndokk, 2011, s.154). For at den kollektive historien skal leve videre skaper man *witnesses of the witnesses* (Feldman, 2008, s.201-202, s.230-233). Dette er med på å skape de felles indre bildene.

Dagens skole er allerede i den posisjonen at elevene ikke har personlige minner om 22. juli. Dermed blir det lærernes oppgave å skape felles indre bilder hos elevene. Informantene har uttalt at de har vært sjokkerte over hvor lite kunnskap elevene har om 22. juli, og at dette fører til at de er nødt til å legge inn et ekstra lag i undervisningen. Dette ekstra laget kan være å skape *witnesses of the witnesses*. Med bakgrunn i at kunnskap om 22. juli også er kommet inn i læreplanen, kan det kanskje indikere at det er et ønske fra staten at dagens elever skal ha kunnskap om den kollektive historien om 22. juli. Hvilken versjon av den kollektive historien dette blir er imidlertid et annet spørsmål, da man kanskje ser tendenser til at den kollektive historien er i ferd med å endres. Dette vil bli drøftet videre i senere *5.3.1 Ulike narrativer om 22. juli*.

5.1.1 Overføring av det individuelle minnet – et aktivt valg om hva som overføres mellom generasjoner

Tidsvitner kan, dersom de selv ønsker, videreformidle sin personlige historie. Hvordan dette gjøres kan være opp til tidsvitnene selv, men realiteten er vel at mange faktorer påvirker hvordan tidsvitnene formidler historien. Dette kan være både kulturelle, sosiale og politiske strømninger i samtiden, men også publikumet det framføres til. I henhold til Habermas (2002) sin offentlighetsteori vil man tilpasse seg selv ut ifra hvilken kontekst man settes inn i (s.10-17). Dette gjelder særlig skillet mellom det private og det offentlige. I denne sammenhengen vil konteksten være undervisningssituasjonen med elever som publikum. Julies utsagn i 4.1.4 om at hun har moderert sin historie kan kobles direkte mot dette. Læreren vil forhåpentligvis ha autoritet ovenfor elevene sine i undervisningssituasjoner, og når læreren i tillegg står fram som tidsvitne kan man spørre om dette fører til økt autoritet og økt autensitet. Det kan være vanskelig å stille spørsmål ved noe et tidsvitne formidler sett i lys av at tidsvitnene bringer autensitet inn i historien.

Dobbeltrollen som lærer og tidsvitne gir, kan legge opp til en interessant diskusjon, om hvordan og hvorfor de er ulike. Lærerrollen skal fremme kritisk tenkning hos elevene, og tidsvitnet bærer en sannhet som elevene sannsynligvis ikke vil kritisere. En kan spørre om dette gir de mulighet til å overføre den kunnskapen om 22. juli de selv ønsker, og dermed også har mulighet til å rekonstruere det kollektive minnet og den kollektive historien om 22. juli. Dette vil bli diskutert videre i 5.4.1 *Lærerprofesjonen sett i lys av 22. juli*.

Tidsvitner kan være med på å konstruere hegemoniske minnekulturer rundt en hendelse fordi de kan bli sett på som garantister for *sann* og *virkelig* fortelling (Storeide, 2011, s. 105). Det er tidligere beskrevet at det finnes ulike narrativer om 22. juli.

Kjærlighetsnarrativet er det narrative som blir vektlagt i denne studien, og det bli drøftet nærmere i delkapitlet 5.3.1 *Ulike narrativer om 22. juli*.

Ved bruk av tidsvitneberetnelser kan man ikke komme unna det faktum at dette er subjektive narrativer som dannes i fortellerens kultur og sosiale kontekst. Dermed vil den personen man var *før* hendelsen ha mye å si for hvordan man tolker og formidler hva som har skjedd. Dette kan man se i lys av hva Hilde uttaler i delkapittel 4.4.2 *Lærerens avstand til egne minner*. Hun understreker at ingen var blanke ark før 22. juli. Når man som tidsvitne skal berette hva som har skjedd kan tidsvitnet ha kontroll over hva som skal videreformidles og hva han ønsker å utelate. Derfor trenger ikke tidsvitneberetnelser alltid å gjenspeile den kollektive historien. Dette gjelder også 22. juli. Vi har i denne studien sett at flesteparten av informantene ikke kjenner seg igjen i narrative om 22. juli. Dette kan ha sammenheng med at deres subjektive minner om hva som skjedde, står i delvis motsetning til det dominerende narrative. Storeide (2011) skriver at tidsvitneberetnelser ikke kan ses på som identiske avtrykk av virkeligheten, og minnene vil også forandre seg over tid (s.107). Dette kan begrunnes i at den politiske, kulturelle og sosiale konteksten vil forandre seg. Kanskje har den politiske, kulturelle og sosiale konteksten knyttet til minnet om 22. juli endret seg, og at det var derfor man begynte å se tendenser til endring i den kollektive bevisstheten rundt 10.årsmarkeringen.

På tross av problematikken ved bruk av tidsvitner som er skissert ovenfor betyr det ikke at tidsvitner ikke kan være en viktig ressurs i undervisningen. Det som imidlertid er viktig, er å huske at deres beretnelser er uttrykk for subjektive oppfatninger av historien om 22. juli; hva som er, hva som var, og hva som er konsekvensene. Historieforskningen legitimerer i motsetning sin fremstilling gjennom metodiske utledninger av kildene og vektlegger empirisk etterprøvnbarhet (Storeide, 2011, s. 109). Tidsvitnene legitimeres av at det er deres personlige erfaringer og opplevelser. Først når man ikke bare ser på *hva* tidsvitnene forteller, men også *hvordan*, kan tidsvitneberetningene verdsatt i all sin mangfoldighet (Storeide, 2011, s. 109). Det kan klokt å få fram til elevene at de også er nødt til å se på hvordan tidsvitnene formidler. Dersom man sitter i dobbeltrollen som tidsvitne og pedagog, at man poengterer dette til elevene, noe som videre kan gi elevene en opplæring i kildekritikk. I formidling av personlige fortellinger kan det være vanskelig å holde seg objektiv. Formidlingen vil ha spor av den som tolker, og spor av hva man har opplevd. Vitenskapsfaget historie har en ambisjon å oppnå full objektivitet metodisk, men den vil ha spor av den som tolker, og den som formidler. En balansering mellom sin personlige formidling og den historiske (i denne sammenhengen, vitenskapsfaget historie) sin framstilling kan være hensiktsmessig for lærerne. Både for at elevene skal få se personlig innganger, og den rent allmenne framstillingen. For elevene kan det være en nyttig øvelse å se på forskjeller mellom formidlingene, både for å få opplæring i kildekritikk, og for at de kan se at historien kan se ulik ut basert på hvem som har tolket.

I delkapitlet 4.1.4 *En usikkerhet knyttet til hvor mye som skal deles i undervisning* beskriver Julie at hun er redd for at dersom hun ikke deler mange detaljer i undervisningen vil 22. juli ende opp som bare en kort historie. Julie sitter i den posisjonen der hun kan endre på dette. I samme delkapittel er hun også usikker på hva det er greit å dele hos 13.åringer. Hun modererer sin historie på bakgrunn av hvilket publikum hun har i det offentlige rom, i denne sammenhengen; klasserommet.

Julie innehar en autensitet til historien som overlevende. Dette kan forankres i at hun i delkapittel 4.1.1 *Den direkte berørte læreren som ressurs i undervisningen* uttaler;

«Jeg tror livsballast kan være med å gi en annen troverdighet, et annet engasjement og en annen inngang på temaet»- Julie.

Det kan synes å være en profesjonsrettet selvrefleksjon rundt hennes tanker om dobbeltrollen som pedagog og tidsvitne. Hun sier også at det kan gi en annen inngang til temaet. Hun kan velge hvilke personlige minner knyttet til 22. juli hun ønsker å gi til elevene.

Håvard forteller i delkapitlet 4.3.2 *Den kollektive historien om 22. juli i et elevperspektiv* at han er bekymret for at det har oppstått en mellomgenerasjon som ikke har kunnskap om 22. juli. En kan spekulere i om mellomgenerasjonen vil ha et annet kunnskapsgrunnlag om 22. juli enn det dagens elever kommer til å få. Et annet spørsmål her er hvilke minner som kanskje går tapt i denne overgangen? Hvilke minner blir videreført til dagens elever? Hvilke detaljer som blir fremhevet kan føre til ulike forståelser av angrepet. Dette vil bli diskutert videre i delkapittel 5.2.3 *Vil hvordan lærerne forholder seg til den kollektive historien ha noe å si for undervisningen?*

5.2 Går det individuelle minnet på bekostning av den kollektive historien?

Håvard har tidligere uttalt at han ikke tror sitt individuelle minne er påvirket av den kollektive historien. Med bakgrunn i minneteori kan det diskuteres om det er tilfelle, da minneteorien tilsier at det vil være vanskelig å ikke få sine egne minner påvirket av strømninger som kommer fra samfunnet (Halbwachs, 1980, s. 56). Dette blir imidlertid bare spekulasjoner, da det er kun Håvard som kan gi et klart og tydelig svar på hva han mener er sine individuelle minner og hva som kommer fra den kollektive historien. Det er imidlertid interessant at han også uttaler følgende: *«Det blir så kollektivt at de personlige erfaringene og inngangene blir glemt»*. Det faktum at 22. juli er en historisk hendelse som berørte store deler av Norges befolkning er ikke til å komme unna, og det er derfor også naturlig at en kollektiv historie konstrueres. En kollektiv historie etablerer en felles forståelsesramme av fenomenet i samfunnet. Men har Håvard et poeng når han sier at det blir så kollektivt at de personlige erfaringene blir glemt? Står man da i fare for at de individuelle minnene forsvinner under trykket fra den kollektive historien? Håvards utsagn kan også tolkes dit hen at han kanskje mener at hans minner påvirkes, men at de glemmes under trykket fra den kollektive historien. Hegemoniske minnekulturer er definert av de rådene tanker, og er viktig for den nasjonale identiteten (Halbwachs, 1980, s. 56).

Halbwachs (1980) mener også at hva som er egne minner og hva som er politisk eller kulturelt konstruert kan være vanskelig å skille (s.56). Tina og Hilde har utsagn som kan ses i sammenheng med dette. Tina uttaler i 4.4.1 at hun tror at mange av de bildene som kommer tilbake til henne nok er fra den kollektive historien, da særlig

samfunnsreaksjonene. De mer personlige minnene tror hun er på en annen side er upåvirket. Hilde tror at man vanskelig kan komme unna å bli påvirket av samfunnet.

Julie snakker om at hun tror hun kanskje har moderert sin egen historie som overlevende for at den bedre skal passe inn i den kollektive historien. Dette er også et interessant moment. Julie trer inn i den offentlige sfæren der hun representerer 22. juli. Hun modererer kanskje derfor sin historie fordi hun vet hun har publikum som hører på hva hun uttaler. Skillet mellom den private og offentlige sfæren vil bli diskutert mer inngående i delkapitlet 5.4.2 Vanskelig historie i den offentlige sfæren. På en annen side kan det være vanskelig å si noe om hun moderere sine minner for at den bedre skal passe inn i den kollektive historien. Minne og historie er tidligere vist at er delvis overlappende og kan være vanskelig å skille.

5.2.1 Forholdet mellom historien og den personlige historien

I 4.1.2 *Overføring av det individuelle minnet for å fremme eierskap til historien* ble det skissert at samtlige informanter ønsker å gi elevene eierskap til historien, og at de ønsker spesifikt å bruke sin egen historie til dette formålet. Det som er interessant å reise spørsmål om i denne sammenhengen er; hva får dette å si for forholdet mellom historien og den personlige historien?

I spennet mellom *historien* og *den personlige historien* kan det også være at de personlige inngangene blir moderert for å passe i den kollektive forståelsen av en hendelse. I dette tilfellet kan forståelsen av hva 22. juli har å si, splittes opp i flere deler, der spesifikke grupper kanskje vil ha ulik forståelse av angrepet. Gruppen som er en del av det opprinnelige minnet er viktig for forståelsen av hvordan minnet skal opprettholdes og konstrueres (Halbwachs, 1980, s. 40-50). En kan si at alle som fulgte med på TV har et opprinnelig minne om hendelsen, selv om den er mediert, og at disse vil ha påvirkningskraft i å konstruere den kollektive historien. Den opprinnelige gruppen vil her defineres som de som var direkte berørte i form av overlevende, pårørende og etterlatte. Minnene kan imidlertid bli påvirket av hegemoniske diskurser som etablerer seg som nasjonale hovednarrativer (Seeberg, et. al. 2013, s. 3). Dette har vi sett er tilfellet med 22. juli, der det har blitt konstruert fire nasjonale hovednarrativer om angrepet. På en annen side kan man også si at tidsvitner vil påvirke den kollektive historien.

Kommunikasjonen mellom medlemmer av gruppen hjelper den med å definere og redefinere minnet som delt fortid (Barnier, Sutton et, al. 2008, I Seeberg, et al. 2013, s. 3). På grunn av dette kan det være vanskelig å si noe om hva som er *personlige historien* og hva som er *historien*. Man kan heller ikke utelukke at det oppstår ulike undergrupper innad i hovedgruppen. Minnedeling innad i gruppen kan føre til en annen forståelse av fenomenet enn det som man opprinnelig la til grunn. Noe som igjen kan føre til ulike minnekulturer i noe som opprinnelig var den samme gruppen. Den sosiale, private og politiske konteksten kan påvirke hvilken forståelse man får (Halbwachs, 1980, s. 30-40, s. 45-47). Dette kan være noe av bakgrunnen til at ulike individer som er tilknyttet 22. juli kan ha ulik forståelse av angrepet, og ha betydning for hvilket av de nasjonale hovednarrativene man velger å knytte sin forståelse til, eventuelt stille seg kritisk til. Er man tilknyttet en gruppe som i utgangspunktet stiller seg kritisk til kjærlighetsnarrativet, er det nærliggende å tro at man selv også vil ta til seg samme forståelse. Beskrivelsen over kan kanskje favne om alle som er berørte av 22. juli, uavhengig av hvilket narrativ man stiller seg bak. Vi har sett at informantene er kritiske til kjærlighetsnarrativet, og med bakgrunn i dette kan man argumentere for at de selv

kanskje har tilhørt grupper som har vært kritiske, eller har vært av de som har stilt seg i motsetning til narrativet¹⁹, og dermed har de tilegnet seg samme forståelse.

Ved fremstilling av personlige fortellinger har individet et valg for hvordan, og hvilke deler av historien som skal formidles. Det individuelle minnet vil ta hensyn til de delene som passer inn i individets bevissthet (Halbwachs, 1980, s. 45). I delkapittel 4.4.1 *Kontinuitet og brudd i det individuelle minnet* forteller informantene om sine tilnærminger til den kollektive historien. Tina er usikker på hvilke av sine egne minner som er påvirket av den kollektive historien, mens Håvard mener hans minner ikke er påvirket av den kollektive historien. Hvis man legger til grunn at individet selv bestemmer hva som skal være en del av sin historie er dette interessante momenter. Er det naturlig at det vil være forskjeller mellom *historien* og *den personlige historien*?

Det individuelle minnet vil ikke i følge Halbwachs (1980) forholde seg uavhengig av det kollektive minnet (s. 45). Hvordan dette forholdet blir, vil trolig være påvirket av personen man var før fenomenet oppsto. Individet vil ta med seg tidligere erfaringer, minner, etc. inn i sin fortolkningsramme av et fenomen. Man kan se dette i sammenheng med Habermas sin offentlighetsteori, der man i overgangen fra den private til den offentlige sfære vil ta med seg sine private minner, erfaringer og vurderinger (Habermas, 2002, s. 7-20), men at de i den offentlige sfæren gjerne endrer karakter. På bakgrunn av argumentasjonen ovenfor kan man kanskje si at det vil være naturlig at det er individuelle forskjeller mellom historien og den personlige historien. Det kan være vanskelig å konstruere en felles kollektiv historie som tar hensyn til alle individer som er involvert i fenomenet. Dette ser man også hos utvalget, der det er individuelle forskjeller mellom hvordan de oppfatter at deres individuelle minne passer inn i den kollektive historien som er skissert for 22. juli.

5.3. Den kollektive bevisstheten – kontinuitet og brudd

Det er tidligere skissert fire ulike narrativer om 22. juli. Disse narrativene er basert på ulike tolkninger av angrepet. Det man imidlertid har sett er at det dominerende narrativet, kjærlighetsnarrativet, nå kanskje blir utfordret i det offentlige ordskiftet fra kritiske stemmer. Dette kan ha sammenheng med hvordan det individuelle minnet forholder seg til det kollektive minnet. Dette vil bli diskutert i kommende kapittel.

5.3.1 Ulike narrativer om 22. juli

Strid om hva som er det mest grunnleggende i historien kan kobles sammen med ulike teoretiske preferanser eller grunnleggende syn på hvordan verden egentlig henger sammen (Andersen, et, al. 2015, s. 153). En kan diskutere om de ulike narrativene er etablert for å dekke ulike behov i det offentlige rom. Dette fordi de ulike narrativer åpner for ulik forståelse og ulik tolkning av hva angrepet har hatt å si for Norge. Det kollektive minnet etablerer seg i det offentlige rom, og blir påvirket av politisk og litterær innflytelse, og massemedias publisitet (Halbwachs, 1980, s. 30-40, s. 45-47, og Habermas, 2002, s. 28). Vi har tidligere sett at det har vært kjærlighetsnarrativet, og til dels demokratinnarrativet, som har vært det rådende narrativet når historien om 22. juli skal fortelles. Har kjærlighetsnarrativet vært det dominerende nasjonale narrativet på grunn av det kollektive traumat 22. juli påførte befolkningen? Hilde fortalte i delkapitlet 4.4.3 *Kritikk mot den kollektive historien om 22. juli* at hun tror kjærlighetsnarrativet oppsto som en motvekt til ondskapen, og at befolkningen følte et behov for å

¹⁹ Hildes ønske om å korrigere og påvirke den kollektive forståelsen. Uttalt i 4.3.1.

bortforklare at noe så grusomt faktisk hadde skjedd. Vi har også sett at en del av informantene følte på mye sinne i tiden etter, noe også NEG fant i sine undersøkelser høsten 2011. Politikere, media og andre offentlige personers uttalelser i dagene etter 22. juli var med på å gjøre 22. juli til et nasjonalt symbol for et bestemt nasjonalt fellesskap (Døving, 2013, s. 151). Når konge, statsministeren og flere andre offentlige personer velger å formidle at hatet skal møtes med kjærlighet kan det være naturlig at dette blir en del av den hegemoniske minnekulturen, i form av kjærlighetsnarrativet, som er etablert rundt 22. juli. Hegemoniske minnekulturer kan bidra til å forme den nasjonale identiteten. Kanskje er det akkurat derfor kjærlighetsnarrativet har fått bli stående så lenge? Kjærlighetsnarrativet har kanskje blitt en del av den nasjonale identiteten til nordmenn, noe som gjør det vanskelig å endre minnekulturen. Hegemoniske minnekulturer vil også være det som dominerer det offentlige rom, og dermed kan det kanskje være vanskelig å stille seg i motsetning til, eller i det hele tatt vise motstand til det etablerte?

Det kan i tillegg diskuteres om kjærlighetsnarrativet inneholder flere nivå. Ser man på kjærlighetsnarrativet i lys av teori om terrorisme kan den fremstå som terrorismens direkte motsetning. Romarheims (2012) definisjon av terrorisme sier;

«[...] en ikke-statlig aktørs strategiske bruk av vold – eller trusler om vold – mot sivile eller ikke-stridende, med den hensikt å spre frykt, skaffe oppmerksomhet om en politisk sak og å påvirke også andre enn de direkte ofrene for anslaget»

Det offentlige rom ble heller preget av kjærlighet enn frykt, omsorg i stedet for vold, i dagene etter 22. juli – det stikk motsatte av hva terroristen ut ifra Romarheims terrordefinisjon kunne forventes å ville oppnå. Det kan være at offentlige personer hadde dette i tankene i dagene etter angrepet. Et annet spørsmål blir hvordan de individuelle minnet til berørte forholder seg til dette. En kan kanskje si at individet, stiller seg i en viss motsetning til myndighetene og den kollektive historien i denne sammenhengen. Har kjærligheten og den kollektive historien fortrent brutaliteten ved angrepet? Det er tidligere nevnt at samtlige informanter føler den kollektive historien ikke får frem brutaliteten ved angrepet. Kanskje er det også derfor noen berørte har gått aktivt ut i media for å prøve å endre den kollektive bevisstheten knyttet til 22. juli?

Vi har også sett at informantene føler det har vært en endring i den kollektive historien knyttet til 22. juli i forbindelse med 10.års markeringen. Informantene uttaler at de *endelig* føler samfunnet begynner å få samme forståelse for terrorangrepet som mange av de berørte har følt på i 10 år. Det er spesielt Hilde som peker på denne endringen. Hun utalte at hun føler samfunnet nå har klart å koble sammen forløp med hendelsen, og slik hun uttaler; *«Ord fører til holdninger og holdninger fører til handling»*. En kan reise spørsmål om forandringen er fremskyndet av sterke stemmer i det offentlige ordskiftet som ønsker en endring i den fortolkende måten å snakke om 22. juli. To²⁰ overlevende fra Utøya har blitt statsråder, aldri før har det vært så mange overlevende valgt inn på stortinget, og flere har høye stillinger innad i arbeiderpartiet (Brekke og Tønset, 2021). Kanskje enda viktigere er det at kunnskapsminister Tonje Brenna (Ap), selv er overlevende fra Utøya. Julie peker på Brennans bok som en utløsende faktor for endringen hun føler er i anløp rundt den kollektive historien knyttet til 22. juli. Det må nevnes at Brenna ikke var kunnskapsminister da boka ble utgitt, men kanskje har den vært med på å sette en ny standard for hva man vektlegger når 22. juli er tema

²⁰ Kunnskapsminister Tonje Brenna (Ap) og næringsminister Jan Christian Vestre (Ap).

Informantene uttaler at de føler samfunnet nå begynner å få samme forståelse av 22. juli som de har følt på i 10 år. Det kan være naturlig at man får en endring i forståelsen ettersom det har gått 10 år. Tid og avstand kan endre den kollektive forståelsen av et fenomen (Halbwachs, 1980, s. 45). Dette fordi minnet er dynamisk, og vil konstant være i endring på grunn av kulturelle og politiske strømninger. Gruppemedlemmer av et nasjonalt minne kan også gjennom minnedeling definere og redefinere minnet (Seeberg, e, al, 2013, s. 3). Kanskje er det akkurat dette som er i ferd med å skje med minnet om 22. juli? Det kan også være interessant å reise spørsmål om det som ser ut som er en endring i den kollektive bevisstheten er fremskyndet på bakgrunn av prosessene mot at 22. juli ble en del av LK20.

5.3.2 Vil hvordan lærerne forholder seg til den kollektive historien ha noe å si for undervisningen?

De ulike narrativene om 22. juli inviterer til ulik forståelse av angrepet. Dermed kan lærerens valg av narrativ i undervisning ha noe å si for hvilken forståelse elevene får av 22. juli. Vi har også tidligere sett at tidsvitner kan ha definisjonsmakt i framleggelse av sine beretninger. Et tidsvitne som underviser om en hendelse de selv har vært vitne til vil dermed kanskje påvirke forståelsen hos publikumet. Tidsvitnet har selv kontroll på hvordan en ønsker å fortelle historien, men han vil nok også bli påvirket av hvilket publikum som er tilhørere. Hvordan tidsvitnet velger å fremstille historien dannes også av narrative og diskursive former i vitnes kultur og sosiale kontekst en er vokst opp i (Brochmeier og Carbaugh, 2001). Julie er den av informantene som man tydeligst kan se reflekterer rundt hvilket publikum som er tilhørere. Hun er også den av informantene som eksplisitt trekker fram at hun tidligere har moderert sin historie i forhold til hvem som er publikum. Når man innehar dobbeltrollen som både tidsvitne og pedagog vil man kanskje sitte i en særlig maktposisjon ved den videre definisjonen og forståelsen av fenomenet. Zembylas (2014, 2017) funn i sin studie kan kobles til berørte læreres emosjonelle stil i undervisningen om 22. juli. Lærernes egne minner, erfaringer og emosjoner kan være med på å styre hvordan de legger opp undervisningen. Dette kan både ha fordeler og ulemper, så lenge lærerne er bevisste rundt hvordan de knytter sin forståelse til undervisningen. Julie har uttalt at hun er usikker på hvor mye som er greit å dele med elevene. Det virker som det er en aktiv refleksjon rundt at hennes historie kan være tøff å høre for publikum, og hun uttaler selv; *Det er både belastende for meg, men det er heller ikke noe 13-åringene trenger å høre.* Zembylas (2014, 2017) funn om at en åpen bevissthet hos lærerne kan føre til at elevene får en dypere og mer kritisk forståelse for hendelsen kan også gjelde berørte lærere av 22. juli.

Staten søker å regulere det offentlig rom. Reguleringene kan skje gjennom styringsdokument. I skolens tilfelle vil styringsdokumentet være læreplanen. Læreplaner utformet av staten legger føringer for hva skolen skal undervise om, og hva staten ønsker elevene skal ha kunnskap om. Dette vil også si at staten legger føringer for hvilke kollektive historier som videreføres til elevene. 22. juli har blitt en av disse kollektive historiene. Det er derimot ikke spesifisert i læreplanen hva som skal fokuseres på ved undervisning om 22. juli. Lærerne er kun lovpålagt å gi elevene kunnskap om 22. juli. Samfunnsfagets tverrfaglige del om demokrati og medborgerskap sier;

«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 opplæringen om dette» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Dette kan gi hver enkelt lærer spillerom for hva de ønsker å vektlegge i undervisningen. Individuelle forskjeller, erfaringer og holdninger knyttet til tematikken kan spille inn på hva lærerne ønsker å vektlegge. Europarådets læringsressurs «Å undervise i kontroversielle tema» (2016) sier;

«Lærere bør være bevisst hvordan deres egne erfaringer påvirker måten de håndterer kontroversielle tema i klasserommet. Spesielt viktig er det å reflektere over egne overbevisninger og verdier, og hvordan de påvirker måten man møter og samhandler med elevene på; både enkeltvis og i gruppe. En viktig del av denne prosessen handler om å finne ut hvordan man skal balansere det private og det offentlige. Selv om man vil holde enkelte synspunkt for seg selv, kan det av og til være bra å dele personlige erfaringer. Det kan tilføre ny informasjon om et tema og bidra til at elevene får økt forståelse og andre perspektiver» s.22

Vi har tidligere sett at det kan være individuelle forskjeller mellom hva man oppfatter som sin personlige historie, og hva som er definert som den kollektive historien. Europarådet skriver: *«finne ut hvordan man skal balansere det private og det offentlige»*. Som lærere er man da kanskje nødt til å finne balansegangen mellom den personlige og den kollektive historien.

Storeide (2011) skriver at det kan være lettere for elevene å leve seg inn i historieundervisningen i møtet med et tidsvitne, noe som også er ønskelig (s.113). Elevene kan få styrket empatisk evne, men på den andre siden kan en for sterk emosjonalisering og identifisering lett tippe over og stenge av for læring og kritisk refleksjon (Storeide, 2011, s. 113). Det kan tenkes at dette kan settes i sammenheng med hva Hilde uttaler i 4.2.1 *Lærernes refleksjoner knyttet til emosjonelle reaksjoner i undervisningssammenheng*:

«Det med sympati er veldig vakkert og viktig, men det er litt hemmende hvis man ikke tørr å ta i noen problemstillinger for at man er redd for at man skal bli overveldet emosjonelt [...]. De må gjerne ha empati, for det er viktig, men de skal ikke produsere sympati» - Hilde

Dette kan også ses i sammenheng med Europarådets læringsressurs. Lærerne bør være bevisste på og bør reflektere over hvordan deres erfaringer, verdier og overbevisninger påvirker deres samhandlinger med elevene (Europarådet, 2016, s. 22).

«Halve klassen satt med tårer i øynene, og det var ingen som sa noe som helst nesten, så jeg tror de ble veldig preget». - Håvard

Håvard opplevde et annet nivå av refleksjon hos elevene enn han hadde sett tidligere. Det kan kanskje være at han klarte å finne balansegangen i bruk av sin personlige historie. Elevene oppnådde styrket empatisk evne, uten å bli emosjonelt overveldet.

Julie har uttalt at hun velger å legge 2. verdenskrig, nynazisme og ekstremisme som et bakteppe de gangene hun skal undervise om 22. juli. Dette har hun valgt for at elevene skal skjønne at det nytter å engasjere seg politisk. Vi kan se dette opp mot samfunnsfagets tverrfaglige del; *«[...] elevene kan delta og videreutvikle demokratiet, og forebygge ekstreme holdninger»* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplanen sier videre at kunnskap om 22. juli skal inngå i dette. Det at 22. juli har kommet inn i læreplanen vil si at lærerne må undervise om dette, men spørsmålet er hvordan skal de gjøre det? Det vil trolig finnes mange ulike løsninger på denne problematikken, og tendenser de siste årene er at lærere har vist en viss reservasjonsangst mot å undervise om 22. juli. Julie har også valgt å spille inn sin historie på lydfil for så å dele denne med andre lærere. Her velger hun å gi elever og andre lærere et innblikk i sin personlige historie. Hun trer ut av den private sfæren og inn i den offentlige der hun representerer

sin personlige historie i lys av å være en overlevende fra 22. juli. Dette eksemplet er det mest eksplisitte eksemplet som kommer fram i intervjuene på hvordan en direkte berørt lærer kan være en ressurs i undervisningen som tematiserer 22. juli.

5.4. 22. juli som vanskelig historie i lærerprofesjonen

I læreryrket kan man si at det ligger en forventning til grunn at man skal være personlig med sine elever, men ikke privat. Grensene for hva som er personlig vil variere fra individ til individ. Hva som er relevant å formidle i profesjonell sammenheng av sine personlige erfaringer vil også variere fra tematikk til tematikk. Hvor ligger skillet mellom personlig og privat?

22. juli defineres som vanskelig historie i undervisningssammenheng, og det er nærliggende å tro at for berørte lærere kan det være vanskeligere å undervise om tematikken en for ikke-berørte lærere. Vi har sett tidligere i studien at lærerne ønsker å bruke sitt individuelle minne om 22. juli for å overføre eierskapet til hendelsen til sine elever. Men hvilke minner er det egentlig de overfører? Overfører lærerne det kollektive eller det individuelle minnet til elevene?

I følgende kapittel vil det bli diskutert hvor skillet mellom det personlige og private ligger, og hva man som privatperson tar med seg inn i det offentlige rom.

5.4.1 Lærerprofesjonen sett i lys av 22. juli

Det er tidligere blitt nevnt at lærerne i denne studien har en dobbeltrolle i undervisningen om 22. juli. På den ene siden er de pedagog, mens på den andre er de berørt. Som pedagog skal de gi kunnskap om angrepet til elevene. Resultatet av prosessene mot LK20 førte til at 22. juli ble innført i læreplanen, og det er dermed et pålegg fra staten at lærere skal gi elevene kunnskap om terrorangrepene. Som berørte kan de ha sterke meninger eller emosjoner knyttet til angrepene. Vi har sett at informantene er bla. kritiske til kjærlighetsnarrativet, og en kan kanskje undre i om dette er noe de kommer til å vektlegge i sin undervisning.

Ved bruk av minnemateriale i undervisning er det viktige momenter å tenke på; minnene er skrøpelige. Etter en tid vil man glemme viktige detaljer. Faktainformasjon kan derfor være nødvendig å kontrollere mot andre kilder. Men samtidig åpner bruk av minner for flere nyanser, og man kan få andre perspektiver frem enn det kun faktainformasjon åpner for. Tidsvitner er ikke en garanti for historisk sakkorrekthet (Storeide, 2011, s. 112). Det er viktig å skille mellom ulike nivå av kompetanse. Mange av tidsvitnene kan ha en egeninteresse i å ha kunnskap om fenomenet, og kan dermed ha et bredt spekter i kunnskap (Storeide, 2011, s. 112). For andre trenger ikke dette være tilfellet. Det fremgår av analysen at informantene reflekterer ulikt om 22. juli. Hilde er den informanten som peker seg ut som den med mest kunnskap og refleksjon knyttet til det å undervise om 22. juli. Dette kan kanskje kobles til lengre erfaring med undervisning. Samtidig er det viktig å understreke at Hilde er den eneste som arbeider i academia, og at de kan tenkes at dette medfører en mer aktiv refleksjon rundt ulike tematikker. De andre informantene fremstår ikke ureflekterte, tvert imot. De reflekterer rundt sine egne minner på et mer personlig nivå enn det Hilde gjør. Hilde er den som kan fremstå som den med mest faglig kunnskap rundt tema. Storeide (2011) skriver: «[...] i utgangspunktet bør tidsvitnene betraktes som det de nettopp er: Tidsvitner som forteller om egne opplevelser og formidler sin forståelse og fortolkning av historien». Vi har

tidligere vært inne på dobbeltrollebegrepet. Bringer dette fram en diskusjon om lærere som er berørte av en tematikk burde undervise om det alene?

Som pedagog er man en representant for skole og stat. Som berørt av 22. juli kan man bli sett på som en representant for sann kunnskap om angrepet. I det offentlige rom, i denne sammenhengen, undervisningssituasjonen, vil de ta med seg sine private minner, erfaringer og vurderinger inn i undervisningen. De vil kanskje moderere sine minner i henhold til hvilket publikum de møter. De fremstiller sine personlige erfaringer i offentligheten, men kanskje ikke de private erfaringene. I læreryrket er det en forventning om at lærerne skal være personlige med sine elever, men hvor personlige skal man være? Skal man dele sine innerste tanker knyttet til 22. juli? Hilde har uttalt; «[...] at jeg klarte å være personlig uten å være privat. At det jeg formidlet av min egen erfaringen var noe som var relevant for hva de faktisk skulle lære [...]». Det er nok et viktig moment at det man formidler av sine personlige erfaringer om tematikken faktisk har et læringsutbytte for elevene. Julie har utviklet lignende tanker, da hun nå har innsett at elevene skal sitte igjen med noe etter hun har delt sin historie. Men man kan stille videre spørsmål; Hvor rensket for private erfaringer kan man egentlig være i møtet med vanskelig historie som man selv er berørt av i undervisningen? Er det en fordel å ha erfaringsbasert førstehåndskunnskap om temaet man skal undervise om? Eller gjør det det vanskelig å ha analytisk distanse og objektivitet til tematikken? Er det i det heletatt nødvendig å være objektiv i undervisning om 22. juli? Dette sett i lys av spennet mellom vitnerollen og lærerrollen.

Kanskje er det ikke så farlig å ikke ha analytisk distanse til en tematikk som 22. juli. Informantene skisserer opp et bilde av at det kan være en fordel å dele de personlige inngangene med elevene, og at de har erfaring med at elevene setter pris på at lærerne er personlige med dem. Her vil det trolig være forskjeller innad i utvalget, og også i lærerprofesjonen ellers, i hvor personlig en er komfortabel med å være til sine elever.

Tina, som nevnt i 4.1.1, er den eneste som snakker eksplisitt om både fordeler og ulemper med å være direkte berørt i undervisningen. Dobbeltrollen hun møter i undervisningen kan både være problematisk og en ressurs mener hun. Hun sier: «kanskje det er lettere for elevene å være åpne når de vet at den som svarer er en fagperson kontra et tidsvitne». På en annen side verdsetter hun den personlige inngangen i undervisningen også; «Det tror jeg at vi kan bidra med til elevene da. En helt annen forståelse. En forståelse av hvor grusomt det faktisk var».

5.4.2 Vanskelig historie i den offentlige sfæren

Offentlighetsteorien skiller mellom en privat og en offentlig sfære, der det offentlige er det som er tilgjengelig for alle (Habermas, 2002, s. 1). I overgangen mellom den private og offentlig sfære vil individet ta med seg sine private minner, erfaringer og vurderinger. De vil omformes i møtet med det offentlige rom og med dets publikum. Derfor er det uunngåelig at forståelsen av 22. juli, og hvordan man velger å formidle historien blir påvirket av individets private sfære. Når Hilde uttaler «ingen var blanke ark før 22. juli» kan dette ses i lys av offentlighetsteorien. En persons forforståelse, erfaringer og tidligere minner vil påvirke hvordan en forstår 22. juli, hvorfor det skjedde, og hva som var konsekvensene.

Hilde uttaler i delkapittel 4.3.3 *Kritikk rettet mot den kollektive historien om 22. juli*:

«Vi hadde en markering jeg om mine barn på 10 årsdagen. Der vi bestemte at nå har vi gjort nok, nå får samfunnet ta over. Og det føltes veldig befriende at vi kan slippe å være, og leve som representanter for 22. juli. For det har vi ikke så lyst til. Men da føler jeg også at jeg avkrever å bli hørt» - Hilde.

I henhold til offentlighetsteori mener Habermas at det ikke finnes noen form for representasjon i det offentlige rom som er en «privatsak» (Habermas, 2002, s. 7). Dermed kan man stille spørsmål om hvis Hilde velger å uttale seg om 22. juli offentlig; kan hun gjøre det *uten* å bli sett på som en representant for de berørte av 22. juli? Dette kan ses i sammenheng med dobbeltrollen informantene innehar. Man er ute i offentligheten som et individ, med alle tidligere erfaringer, minner etc.

Julie har kommet fram til at hun de første årene modererte sin egen historie for at den bedre skulle passe inn i den kollektive historien. Hun føler sin egen historie de første årene inneholdt lite av brutaliteten i angrepet, noe som hun i dag ser på som kjernen ved sin historie. Dette går igjen hos samtlige informanter. Hun forteller også at hun har interne notater som inneholder de skildringene hun ikke har delt for offentligheten. Her kan man kanskje se et skille mellom hennes private og personlige grenser. I dag føler hun for å dele mer detaljer knyttet til angrepet. Man kan stille spørsmål om bakgrunnen i dette ligger i at hennes private grenser er flyttet, eller at hun i dag føler det offentlige rom og dets publikum er mer mottakelig for hennes historie.

5.5 Metodologisk drøfting – svakheter og begrensninger ved studien

Refleksivitetsprosessen innebærer at jeg som forsker har reflektert rundt min egen rolle og min egen subjektivitet i interaksjon med forskningsdeltakerne, og med tematikken som er i fokus (Postholm og Jakobsen, 2018, s. 108). Gjennom arbeidet med denne studien har jeg etterstrebet å ha personlig refleksivitet for hvordan jeg kan ha påvirket studien. Det er tidligere skrevet at informantene innehar en dobbeltrolle når de underviser om 22. juli, der de både er pedagog og berørt. Dette gjelder også for meg. I denne studien er jeg både forsker og berørt av 22. juli. Jeg har søkt å ha et objektivt syn på datamaterialet, men det er ikke til å komme unna at tidligere erfaringer vil påvirke min forståelse av hva informantene uttaler. Ved etablering av kontakt med informantene uttalte de at de synes det var positivt at annen berørt av 22. juli skulle utføre en slik studie, ettersom de føler jeg i større grad klarer å kjenne meg igjen i hva de snakker om. Det kan være at jeg har fått tilgang til andre minner enn det en utenforstående hadde fått. Man kan imidlertid stille spørsmål om det hadde vært bedre om en ikke-berørt av 22. juli hadde utført samme studie, da man da i større grad kommer unna problematikken med objektivitet i arbeidet med empiri.

Relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere kan påvirke forskningens reliabilitet (Postholm og Jakobsen, 2018, s.225). Gjennom det tre dager lange kurset på Utøya ble jeg kjent med informantene før intervjuene ble gjennomført. Dette kan ha påvirket hvordan informantene forholder seg til meg i intervjusituasjonen, og hvordan jeg tolker og analyserer deres svar. Ved analyse av datamaterialet har jeg stilt meg selv spørsmålet flere ganger, om jeg har påvirket informantene med min bakgrunn, og med vår relasjon. Det må nevnes at det er et tidsrom på flere måneder mellom kurset ble arrangert og gjennomføring av intervju. Jeg har stoppet opp og forhørt meg med utenforstående om de ser de samme mønstrene som meg selv, eller om jeg tolker og analyserer svarene til informantene i lys av hva jeg vet om de fra før.

Denne undersøkelsen presenterer kun fire berørte lærere av 22. juli. Derfor kan man ikke statistisk generalisere funnene til alle lærere som er berørt av 22. juli. Det kan også være at informantene er «farget» av kurset på Utøya, da det kommer fram i intervjuene at mange trekker tråder direkte til dette. Det hadde vært interessant å gjennomføre samme studie med berørte lærere som ikke har vært deltakere på samme kurs for å se om det er vesentlige forskjeller mellom hva de uttaler. Ved kvalitative studier blir det lagt stor vekt på kontekst, samspillet mellom aktører og fenomener. Dette for å gi tykke beskrivelser av det som undersøkes. Derfor kan man si at det er gjort et forsøk på naturalistisk generalisering i denne studien (Postholm og Jacobsen, 2018, s.238).

I kapittel 3.2 *forskerrollen og forskningsetikk* ble det trukket fram at det ikke kan utelukkes at det forekommer bias og blinde flekker i oppgaven. Kjærlighetsnarrativet har blitt trukket fram i studien som det dominerende narrative om 22. juli, og det har også blitt kritisert i studien. Det er ikke til å komme unna at jeg selv og min familie også har vært kritiske til kjærlighetsnarrativet. Kjærlighetsnarrativet ble ikke trukket fram av meg selv under intervjuene, dette var det informantene selv som gjorde. 22. julisenteret og informantene har mye av de samme tankene som har gått igjen hos meg og min familie. Kritikken var både samstemt og påfallende fra informanter og 22. julisenteret.

6.0 Avsluttende refleksjoner og oppsummering

Å undervise om 22. juli som direkte berørt kan være utfordrende for de involverte på flere nivå. 22. juli er vanskelig historie i undervisningen. I klasserommet skal man skape trygge rammer, og sørge for at elevene sitter igjen med et læringsutbytte etter endt undervisningsøkt. Samtidig skal man som lærer være trygg i egen undervisning.

Jeg har i denne studien ønsket å forstå hvordan direkte berørte lærere forholder seg til egne minner i undervisning som tematiserer 22. juli, og hvordan den kollektive historien og det individuelle minnet brukes i klasserom. Det korte svaret er at lærerne ønsker å brukes som en ressurs i undervisningen, og at de mer enn gjerne stiller sin historie til disposisjon så lenge de føler seg komfortable med elevene, og at de føler elevene får et læringsutbytte av den personlige historien. Flere poengterer også at de ønsker å gi ikke-berørte lærere tilgang til sin historie slik at de kan få mot til å undervise om 22. juli. Et sentralt funn i oppgaven er ønsket om å skape felles indre bilder. Dette kan kobles opp mot *witnesses of the witnesses*. Ved å skape *witnesses of the witnesses* sikrer man at historien føres videre. Det er derimot viktig når man innehar dobbeltrollen som pedagog og tidsvitne at man er klar over, og reflekterer over om hvor preget av sin individuelle forståelse man er i sin formidling til elevene. Det kan være et viktig poeng å understreke for elevene at fordi man er direkte berørt kan man ha andre synspunkter enn det en ikke-berørt kanskje har. Håvard er den av informantene som har uttrykt bekymring for at det har oppstått en mellomgenerasjon med elever som ikke har kunnskap om 22. juli. Dagens elever har heller ikke kunnskap om angrepet, og her kan berørte lærere stå i en særstilling og en særlig maktposisjon i forhold til hvilket narrativ, og hvilke minner de ønsker å formidle til elevene. Dette sett i lys av at tidsvitner har en særlig autensitet og autoritet i formidling av den personlige historien. Poengene skissert ovenfor kan man sette i sammenheng med Europarådets læringsressurs om undervisning i kontroversielle tema (2016) som sier at det er viktig at lærere er bevisste på hvordan deres erfaringer, verdier og overbevisninger påvirker samhandlingen med elevene (s.22). Ved bruk av det individuelle minnet i klasserommet kan det være viktig å finne balansegangen mellom læringsutbytte og hvor personlig man ønsker å være i undervisningen. Elever som opplever å bli emosjonelt overveldet kan stenge av for læring og kritisk refleksjon. Det er også viktig for lærernes del å kjenne sine grenser for hvilke minner de er komfortable med å dele med elevene. Her er det naturlig at det kan være individuelle forskjeller mellom berørte lærere. En kan også tenke at man kan bruke både det individuelle minnet og den kollektive historien i undervisningen som et grep i å gi elevene opplæring i kildekritikk, og for å sammenligne eventuelle ulike framstillinger av historien.

Jeg har også ønsket å forstå hvordan lærerne reflekterer rundt forholdet mellom det individuelle og kollektive minnet. Her har vi sett at det kan være naturlig at det er en forskjell mellom det individuelle og kollektive minnet, men at det også vil være likhetstrekk. Det kollektive minnet skapes i samhandling med den opprinnelige gruppen, men det kan også oppstå ulike undergrupper innad i hovedgruppen. Vi har sett at informantene er kritiske til kjærlighetsnarrativet som det dominerende nasjonale narrative om 22. juli, og det er reist spørsmål om dette er fordi de har tilhørt en gruppe som har vært kritisk. De adresserer også den kollektive historien om 22.juli som så vid at den mister de personlige inngangene. I henhold til Habermas sin offentlighetsteori vil man tilpasse seg sitt publikum i møtet med offentligheten. Dette ser vi at flere av informantene har gjort. Julie har moderert sin personlige historie i møtet med offentligheten de tidligere år. Tina tror mange av minnene knyttet til samfunnsreaksjoner

i tiden etterpå er påvirket av den kollektive historien, mens de mer private minnene føler hun er upåvirket. Håvard er ganske sikker på at hans minner fremdeles er hans egne individuelle, upåvirket av den kollektive historien. Hilde er klar på at man ikke klarer å unngå å bli påvirket av den kollektive historien. Vi har også sett at informantene tegner tendenser til at det er i ferd med å skje en endring i den kollektive bevisstheten knyttet til 22. juli. Det er imidlertid vanskelig å peke konkret på hva som er årsaken til dette. Vi kan peke på tre mulige årsaker til hva som kan ha ført til endringen 1) avstand til hendelsen, 2) kritiske stemmer i det offentlige ordskiftet fra overlevende og berørte, og 3) 22. juli er innført i læreplanen. Det er også blitt pekt på at tidsvitner kan ha en definisjonsmakt, både under konstruksjonen, og under en eventuell rekonstruering av et minne.

6.1 Forslag til videre forskning

I arbeidet med teorikapitlet i denne oppgaven kom det fram interessante funn. Det tegner seg tendenser til at det oppsto en begynnende endring i den kollektive bevisstheten rundt 22. juli i 2013-2015. Det hadde vært interessant å undersøke nærmere hva som førte til denne endringen.

Vi har også sett at det virker som det er en mer radikal endring i den kollektive bevisstheten i forbindelse med 10-årsmarkeringen til 22. juli. En mulig årsak til dette har blitt adressert i studien, men det er umulig å konkludere med noe på bakgrunn av de undersøkelsene som er blitt gjort i denne studien.

Det er også nevnt at det kan være mulig at informantene i denne oppgaven har blitt farget av kurset til EWC på Utøya. En mulig ny undersøkelse kan være å undersøke direkte berørte lærere av 22. juli som ikke har vært deltakere på kurset, for å se om det er signifikante forskjeller mellom utvalgene.

Litteratur

Avhandling

- Leithe-Rief, H. E. (2021). *Lærerrollen i møtet med 22. juli-senteret. En kvalitativ undersøkelse av hvordan lærere forholder seg til egne minner i møtet med undervisning og skolebesøk til 22. julesenteret (Masteroppgave)*. MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, Oslo.
- Åsenden, S. H. (2016). *22. juli – et utgangspunkt for demokrati læring – en kvalitativ studie av ungdomsskolelærerens bruk av 22. juli i demokratiundervisningen (Masteroppgave)*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

Avisartikler

- Brekke, A. A. T, & Tønset, A, E. (2021, 18. september). Aldri før har flere Utøya-overlevende blitt valgt inn på Stortinget. *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/seks-utoya-overlevende-pa-stortinget--en-seier-over-terroren-1.15657042>
- Gjelsvik, A. (2021). Ordene vi bruker. *Adressa*. Hentet fra: <https://www.midnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2021/07/22/Ordene-vi-bruker-24298089.ece>
- Hjorthol, K. M. (2012, 11. april). Utøya-overlevende: - Vil ikke være offer. *ABC-nyheter*. Hentet fra: <https://www.abcnyheter.no/nyheter/2012/04/11/149394/utoya-overlevende-vil-ikke-vaere-offer>
- Huuse, C. F. Lien, K & Bergo, I, G. (2016, 22. juli). Den store skuffelsen- fem år etter 22. juli: Hva skjedde med et mer åpent og tolerant samfunn? *VG*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/62gQe/den-store-skuffelsen-fem-aar-etter-22-juli-2011-hva-skjedde-med-et-mer-aapent-og-tolerant-samfunn>
- Huuse, C. F. (2016, 21.juli). Avtrykket etter 22. juli. *VG*. Hentet fra: <https://www.vg.no/spesial/2016/22juli-portrett/#lisbeth-royneland>
- VG, spesial. 22. Juli. (2022) Hentet fra: <https://www.vg.no/spesial/2021/22-juli/>
- VG, meninger. (2014, 22. juli). Tre år siden bomben smalt. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/o58pV/tre-aar-siden-bomben-smalt>

Faglitteratur

- Agedahl, O. Botvar, P, K. & Høyey, I, M. (2013). Den offentlige sorgen. I Agedahl, O. Botvar, P, K. & Høyey, I, M. (Red.), *Den offentlige sorgen – markeringer, ritualer og religion etter 22. juli*. (1.utg. s.9-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, A, Rosland, S, Ryyim, T, Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida – innføring I historisk forståing og metode*. (2. utg). Oslo: Det norske samlaget.
- Assmann, Jan & Czaplicka, John 1995. Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique* nr. 65, Cultural History/Cultural Studies. (Spring – Summer, 1995), s. 125–133.
- Botvar, P. K. (2013). Folkets svar på terroren – sosiale, kulturelle og politiske aspekter ved masse mønstrengene. I Agedahl, O. Botvar, P, K. & Høyey, I, M. (Red.), *Den offentlige sorgen – markeringer, ritualer og religion etter 22. juli*. (1.utg. s.26-47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. Introduction. I Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (Red), *Narrative and identity: Studies in Autobiography, self and culture*. (s.1-22). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Delbo, C. (1970), sitert etter: Davies, C. (1999). Reviewing memory: Wielse, testimony and self-reading. I Peitsch, H., Burdett, C. og Gorrara, C. (Red.), *European memories of the second world war*. New York, Oxford: Berghahn Books. (s.122-130).
- Dessingué, A. & Knutsen, K. (2020). Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (Vol. 10, Nr. 3: 2020). Hentet fra: <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22111/19837>
- Døving, C, A. (2013). «Små barn av regnbuen» - ulike fremstillinger av det norske fellesskapet i minnemarkeringer og i pressen I Agedahl, O. Botvar, P, K. & Høyey, I, M. (Red.), *Den*

- offentlige sorgen – markeringer, ritualer og religion etter 22. juli.* (1.utg. s.151-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Enebakk, V, Ingjerd, H. & Refsdal, N, O. (2016). Introduksjon – forskningsetikk og de berørte etter 22. juli. I Enebakk, V, Ingjerd, H. & Refsdal, N, O. (Red.), *De berørte etter 22. juli - forskningsetiske perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske forlag.
- Feldman, J. (2008). Above the death pits, beneath the flag. Youth voyages to Poland and the performance of Israeli national identity. Oxford: Berghahn Books.
- Gleiss, M, S. Og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter – å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Grønstad, L. (2013). Atterhald ved minnemarkeringene. Når den offentlege sorga vert ekskluderende. I Agedahl, O. Botvar, P, K. & Høy, I, M. (Red.), *Den offentlige sorgen – markeringer, ritualer og religion etter 22. juli.* (1.utg. s.47-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (2002). *Borgerlig offentlighet.* (3.utg). Trondheim: Gyldendal forlag As.
- Halbwachs, M. (1980). *The collective memory.* New York: Harper & Row
- Johannesen, L. E. F. Rafoss, T, W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner.* (2.Utg). Oslo: Novus forlag.
- Kverndokk, K. (2011). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo.» På skoletur til Auschwitz. I Lenz, C. & Nilssen, T. R (Red.), *Fortiden i nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie.* (s.145-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning, volum 17 (nr.1).* s. 89-106.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: Historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I Lenz, C. & Nilssen, T. R (Red.), *Fortiden i nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s.11-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere.* (5.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M, B. & Jacobsen, D, I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanning.* Oslo: Cappelen Damm Akademiske forlag.
- Romarheim, A. G. (2012). Terrorismens tiår. *Internasjonal politikk, Vol. 70. (utg. 1),* s.86-96. Doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1757-2012-01-05>
- Seeberg, M, L. Levin, L & Lenz, C. (2013). Introduction: The Holocaust as active memory. I Seeberg, M, L. Levin, L & Lenz, C. (Red.). *The Holocaust as active memory – the past in the present.* (s.1-15). Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Seixas, P, (2017), Historical Consciousness and Historical Thinking. I Carretero, M. et. Al (Red) *Palgrave handbook of research in historical culture and education.* (s.59-72). London, Palgrave MacMillan.
- Smith-Solbakken, M. og H-J, W. Weihe. (2021). «Mayday Mayday Kielland velter» – redning og arbeidssolidaritet. *Arbeiderhistorie, Vol, 25. (utg. 1).* s. 153-178. Doi: <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5879-2021-01-10>
- Stuggu, O, S. (2008). *Historie I bruk.* Viborg: Det norske samlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Zembylas, M. Charalambous, C. og Charalambous, P. (2014). *The schooling of emotion and memory: Analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices.* Cyprus: European university Cyprus. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.0.01>
- Zembylas, M. (2017). Teacher resistance to engage with 'alternative' perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 38:5,* 659-675, DOI: 10.1080/01596306.2015.1132680

Læreplaner

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Tverrfaglige temaer*. (SAF01-04). Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering etter 10.trinn*. (SAF01-04).

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>

Nettbaserte artikler

Breivega, M. (2021). Terrorangrepet mot Norge 22. juli 2011. *Folk og forsvar*. Hentet fra:

<https://folkogforsvar.no/terrorangrepene-mot-norge-22-juli-2011/>

Heir, T. Stang. L. Ryste. M. E. Njølstad, O. Refsdal, N. O. Og Kärki, F. U. (2022).

Terrorangrepene i Norge 22. juli 2011. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra:

https://snl.no/terrorangrepene_i_Norge_22._juli_2011

Kerr, David og Ted Huddleston (red) 2016. "Å undervise i kontroversielle tema. Undervisning i

kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og

menneskerettigheter" (*EDC/HRE*)". Storbritannia: Citizenship Foundation

<https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>

Furan, S. (2022). Hva vet vi om de berørte etter 22. juli? *22-julisenteret*. Hentet fra:

<https://22julisenteret.no/ressurs/hva-vet-vi-om-de-berorte-etter-22-juli/>

Taler

Stoltenberg, J. (2011a). *Sjokkerende og feigt*. Tale av statsminister Jens Stoltenberg fredag

kveld, 22.07.11. Regjeringen, tilgjengelig på:

[https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/Nyheter-og-](https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2011/sjokkerende-og-feigt/id651774/)

[pressemeldinger/nyheter/2011/sjokkerende-og-feigt/id651774/](https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2011/sjokkerende-og-feigt/id651774/) (lest 05.04.22).

Stoltenberg, J. (2011b). *Tale i Oslo Domkirke*. Tale av statsminister Jens Stoltenberg, 24.juli

2011. Regjeringen, tilgjengelig på:

[https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-](https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2011/tale-ved-statsminister-jens-stoltenberg-/id651789//)

[artikler/2011/tale-ved-statsminister-jens-stoltenberg-/id651789//](https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2011/tale-ved-statsminister-jens-stoltenberg-/id651789//) (Lest 05.04.22).

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide.

Intervjuguide

1. Oppvarmingsspørsmål

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
 - o Fagkombinasjon
 - o Trinn
 - o Roller

2. Personlig om undervisningen

- Hvilken tilknytning har du til 22. juli?
- Har du snakket med dine elever om hva som skjedde med deg/din familie? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - o Hvordan gjør du det?
- Hva er erfaringene? Hva er bra? Hva er vanskelig?
- Hvordan kan dine undervisningsfag bidra til undervisning som tematiserer 22. juli?
- Har du reflektert rundt hvilke av dine personlige minner du ønsker å dele med skoleelever? I så fall: hvordan og hva ønsker du å dele?
- Har du gjort deg noen refleksjoner i etterkant av undervisningen dersom du har brukt din egen erfaring? Hvilke?
 - o Har du endret noe til neste gang du har undervist om temaet?
- Har elevers oppfatning og kunnskap om 22. juli endret seg over tid?
 - Hva tror du påvirker elevers oppfatning og kunnskap over tid? Hvorfor? Hvordan?
- For elevene er 22. juli i ferd med å bli kollektiv historie og ikke selvopplevd minne, har du reflektert om dette har noen konsekvenser for deg som lærer?
- Føler du at det er noen forskjell mellom den kollektive historien og dine erfaringer fra 22. juli? Hva består de forskjellene av?
- Tror du at den kollektive historien om 22. juli har påvirket dine egne minner? Hvordan i så fall?

3. Ressurser

- Hva kan dine personlige minner og erfaringer i ettertid bidra med til elevene om forståelsen av 22. juli som kanskje andre lærere ikke kan bidra med? Kan du bidra? Hvorfor, hvorfor ikke?
 - o Hva kan du bidra med til andre lærere?
 - Vil du gjøre det? Hvorfor, hvorfor ikke
- Har den personlige tilknytningen du har til 22. juli noe å si for undervisningen?
 - o Er det forskjeller på en direkte berørt lærer og en «normal» lærer i undervisningen?
 - o Kan det være problematisk/utfordrende at du som personlig berørt skal undervise om 22. juli?
- Har du reflektert rundt om den kollektive fortellingen om 22. juli har forandret seg i løpet av årene?

- Hvorfor tror du det? Hvordan
- Har dette noe å si i forhold til din undervisning?

4. Avrundingspørsmål

- Har du noe mer du ønsker å tilføye?
- Hva synes du om intervjuet?

Vedlegg 2: NSD godkjenning.

Referansenummer

793661

Prosjekttittel

Minne og historie: å undervise om 22. juli som direkte berørt

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jakob Maliks, jakob.maliks@ntnu.no, tlf: 92697963

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sandra Hestø Ness, sandrane@ntnu.no, tlf: 91322580

Prosjektperiode

01.01.2022 - 22.05.2022

Vurdering (1)

24.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 22.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om deltakere på Utøya 22. Juli, og vil forekomme ved intervju av lærere til deltakere, eller pårørende. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende. Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse. Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse. Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: • om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet. DE

REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Olav Rosness, rådgiver.

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informantene.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Minne og historie: å undervise om 22. juli som direkte berørt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan det er å undervise om 22. juli som direkte berørt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan det er å undervise om 22. juli som direkte berørt lærer. Hvordan forholder lærerne seg til sine egne minner, og hvordan kan man eventuelt være en ressurs i undervisningen som tematiserer 22. juli?

Prosjektet er en mastergradstudie i samfunnsfag ved institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning, samfunnsfagseksjonen ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

I løpet av skrivingen kommer også 22. juli-senteret til å involveres for å få innspill.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er enten overlevende eller pårørende av terrorangrepet 22. juli og fordi du arbeider som lærer i skolen.

Jeg har kommet i kontakt med deg via kurs for direkte berørte lærere av 22. juli arrangert av Det Europeiske Wergeland senteret 20-22. september 2021 der du som kursdeltaker fikk forespørsel om du ønsket å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i prosjektet vil du bli intervjuet av undertegnede. Intervjuet vil ta deg ca. 1. times tid. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan det er å være direkte berørt lærer og samtidig undervise om 22. juli. Intervjuet vil det bli gjort lydopptak av via taleopptakappen Nettskjema utarbeidet av UIO. Nettskjema sikrer sikker lagring av lydopptaket. Det kan også være relevant å ta notater under intervjuet.

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. Det vil bare være meg som har tilgang til lydopptakene gjort under intervjuene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres og gis fiktive navn. Datamaterialet lagres på Nettskjema, før de slettes etter bruk. Intervjuet vil bli transkribert etter gjennomførsel.

Du vil ikke bli gjenkjennbar i prosjektet. Opplysningene som publiseres vil være hvilke fag du underviser i og hvilken tilknytning du har til 22. juli (overlevende/pårørende/annen tilknytning).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.mai 2022. Personopplysninger og opptak vil slettes når oppgaven er godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Sandra Hestø Ness, sandrane@ntnu.no

Veileder for oppgaven ved NTNU, Jakob Maliks, jakob.maliks@ntnu.no

NTNUs personvernombud Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sandra Hestø Ness

Mastergradstudent i samfunnsfag ved institutt for lærerutdanning, NTNU.

Mail: Sandrane@ntnu.no

Mobil: xxx

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Minne og historie: å undervise om 22. juli som direkte berørt*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjon til informantene i forkant av intervju.

Du har samtykket til å delta i dette masterprosjektet ved NTNU. Studien undersøker hvordan det er å undervise om 22. juli som direkte berørt, og har en inngangsvinkel til hvordan personlig berørte lærere forholder seg til egne minner i undervisningen. Intervjuet vil derfor undersøke hvordan du forholder deg til dine egne minner i din undervisning. Intervjuet skal ikke handle om eventuelle tredjepersoner, men dersom tredjepersoner kommer opp, burde dette gjøres på en ikke-identifiserbar måte. Fokuset vil også ligge på hvordan du som personlig berørt kan tenkes å være en læringsressurs i undervisningen. Studien ser også på det faktum at 22. juli er i ferd med å bli kollektiv historie, og ikke noe selvopplevd minne for store deler av elevmassen og øvrig deler av befolkningen.

