

## R

# Undervisning om kriser og katastrofer. Et pedagogisk mulighetsrom?

Astrid Strandbu og Jon-Håkon Schultz

### Sammendrag

Artikkelen utforsker pedagogiske mulighetsrom for læring og danning når elever er eksponert for skremmende beskrivelser og bilder gjennom media. Det empiriske materialet er intervjuer med 30 lærere som høsten 2011 tok imot elever etter terrorangrepet og massedrapene i Norge 22. juli. Ved skolestart fikk lærerne i oppdrag av skolemyndighetene å gjenreise elevenes opplevelse av trygghet. Det ble anbefalt å markere terroren og massedrapene på alle klassetrinn og følge elevene opp i tiden fremover. Det var store variasjoner med tanke på hvordan lærerne tilrettela for undervisning og danning. Manglende eller utydelig mandat fra lokal skoleledelse, lærernes sterke emosjonelle reaksjoner på terroren, manglende kunnskap om elevenes sårbarhet og manglende avklaring når det gjaldt lærerens pedagogiske rolle, ser ut til å ha betydning for hva lærerne foretok seg i klasserommet.

### Abstract

The article studies pedagogical opportunities for learning and education when students are exposed to frightening images and descriptions through the media. The empirical material includes interviews with 30 teachers who welcomed students in the fall of 2011 in the wake of the terror attack and mass murder that had occurred in Norway on July 22nd. At the beginning of the academic year, school administrators gave teachers the mission of resurrecting the students' sense of safety. It was recommended to mark the terror and mass murder at all levels and to follow up with the students throughout the year. There were considerable variations in relation to how teachers facilitated the education. Insufficient or unclear mandates from local school administration, the teachers' own strong emotional reactions to the terror, lack of knowledge about students' vulnerability and insufficient explanations when it came to the teachers' pedagogical role seem to have been significant factors for teachers in taking on this mission.

## Introduksjon

Barn og ungdom som blir eksponert for kriser og katastrofer gjennom massiv mediedekning, utgjør en sårbar gruppe fordi de mangler kognitive ressurser og livserfaring for å gjøre hendelsen forståelig og håndterbar (Antonovsky 1979, Norris, Friedman og Watson 2002). Barn er særlig

utsatt for krisepregede nyheter som omhandler barn og unge på deres egen alder da disse nyhetene kan gi høy grad av identifikasjon (Vettenranta 2005). Påkjenningen av indirekte eksponering gjennom media er særlig stor for de som bor i nærheten av hendelsen eller *føler* nærhet til det som har skjedd (Vettenranta 2008). Ungdommene som var på Utøya kom fra hele

landet. Så godt som alle kjente, kjente til, eller visste av noen som hadde en relasjon til noen som var berørt. Terrorangrepet 22. juli<sup>1</sup> omtales som et nasjonalt traume alle følte nærhet til, også barn i barneskolealder (Ommundsen 2013).

På Utdanningsdirektoratets nettsider (2015) anbefales lærere å innta en proaktiv rolle i forhold til kriser og katastrofer som gis massiv mediedekning. Både under Irak-krigen i 2003, i etterkant av den asiatiske tsunamikatastrofen i 2004 og etter terroren 22. juli 2011, ble det gitt føringer fra skolemyndighetene om hvordan krisene skulle håndteres av lærerne. Før skolestart høsten 2011 og i forkant av rettssaken våren 2012, ble det sendt ut skriv fra skolemyndighetene (Kunnskapsdepartementet 2011, Schultz og Raundalen 2011, Raundalen, Schultz og Langballe 2012). Lærerne skulle innta både et *terapeutisk perspektiv* ved å gjenreise elevenes opplevelse av trygghet, og et *pedagogisk perspektiv* ved å gi informasjon og stimulere til kunnskapsutvikling. De to ulike perspektivene ble presentert som nært forbundet og gjensidig avhengig av hverandre. Uten å gjenreise elevenes opplevelse av trygghet, er det vanskelig å legge til rette for læring. Og uten å støtte elevenes forståelse og læring, er det vanskelig å gjenreise tryggheten. I kommunikasjonen fra skolemyndighetene dominerte det terapeutiske perspektivet. I denne artikkelen retter vi fokus mot lærernes pedagogiske håndtering i møte med elever som var berørt av terroren og massakren den 22. juli 2011 gjennom massiv mediedekning.

I sin artikkel om danning til demokrati etter terroren den 22. juli, synliggjør Løvlie (2011) relevansen av danning i en pedagogisk tilnærming til terroren. Danning handler om hvordan vi er og handler i verden, om menneskets dømmekraft og integritet. Løvlie trekker frem at politisk dann-

ing gjerne begynner midt i tingene, stadfestet og tidfestet. Samtidig er det ikke slik at engasjement for fellesskap og samfunn oppstår plutselig. Det vokser frem gjennom oppdragelse og hvordan individet er formet gjennom det samfunnet individet har vært en del av. Løvlie (2011: 52) skriver: "Fortiden risses fra barnsben av inn i kropp og sinn som holdninger, vaner og begreper. Men det er hendingen som tenner opplevelsen av det historiske, som gjør en forskjell og tilmed kan bli sjelsettende. Utøya var en av dem." *Tenningen* Løvlie her skriver om, kan knyttes til Pattons begrep om "teachable moments". Patton (2008) er opp-tatt av "teachable moments" i forbindelse med kriser og katastrofer som gis massiv mediedekning. Patton (2008: 11) omtaler "teachable moments" som svært potente muligheter for læring og danning. Hun skriver videre: "Such moments are necessary for examining how and why crises occur, our responses to them and what they reveal about the future." I denne artikkelen spør vi: Hvilke pedagogiske mulighetsrom eksisterer for undervisning og danning når elevene er eksponert for kriser som gis massiv mediedekning? Datagrunnlaget for å studere denne problemstillingen er fokus-gruppeintervjuer med 30 lærere som underviste elever i 5., 6. og 7. klasse skoleåret 2011/2012.

## Danning som pedagogisk nøkkelbegrep

Begrepet danning ble ikke eksplisitt nevnt i skrivene fra skolemyndighetene før skolestart høsten 2011. En av årsakene kan være at danning er vanskelig å definere. Steinsholt og Dobson (2011: 8) skriver: "Ofte betraktes dannelse som noe viktig og betydningsfullt; begrepet ligger på alles lepper. Men det er nesten ingen som lenger vet hva

dannelse er." Peters (1972) definisjon av begrepet har funnet sin klangbunn i en norsk kontekst (Dale 1992; Opdal 1998; Løvlie 2009; 2011). For at undervisnings- og oppdragelsesinteraksjoner skal kunne defineres som danning må ifølge Peters (1972) tre kriterier innfris. For det første er danning en bevisst handling mot noe vi anser som en verdifull mental tilstand. Danning handler om det som gjør at oppdragelse og undervisning er noe ønskverdig og verdifullt i seg selv. Når Peters (1972) trekker frem det normative aspektet ved danning, støtter han seg til Kant, Sokrates og Platon som hevdet at det finnes objektive normer og universelle verdier som mennesket skal søke etter. For det andre må det foreligge et minimum av forståelse og frivillighet hos den som skal dannes. Dette ekskluderer indoktrinering. For det tredje knytter Peters (1972) danning til en kognitiv dimensjon. Danning impliserer utvikling av et integrert helhetlig kunnskapsperspektiv, både i bredde og dybde. Peters skiller mellom *trening*, det å lære opp i spesifikke ting og *danning*, noe som angår hele personen. Det er forskjell på å vite *hvordan*, noe som omhandler ferdigheter, og å vite *at*, noe som berører vår forståelse.

Når Peters (1972) skal forklare hvordan danning foregår anvender han en innvielsesmetafor: Barnet er født med en uddifferensiert bevissthet. Følelser, ønsker og tro på noe er enda ikke utviklet men utvikles i barnets nære relasjoner og i en samfunnsmessig kontekst. Ifølge Peters må den som skal innvies være under kyndig veiledning. Danning som innvielse forutsetter at læreren målbærer de absolutte verdier for å støtte barnet i prosessen med å oppdage og internalisere det ønskverdige. Som engelsk tradisjonist betraktet Peters barnet som passiv, et objekt som skulle innvies i middelklassens borgerlige vaner

(Løvlie 2011). Nyere syn på barn som meningsbærende og meningsberettigede subjekter, anerkjenner at barn allerede fra fødselen av er parate til aktiv kommunikasjon. En slik forståelse av barnet ligger til grunn når Steinsholt og Dobsons (2011: 8) forklarer hvordan danning foregår. Ifølge dem kan det være vanskelig å danne andre nettopp fordi danning krever "pågangsmot, en egen (indre) aktivitet uten et bestemt mål". Steinsholt og Dobsons (2011) beskriver danning som en indre drevet prosess og legger vekt på individets forming av seg selv gjennom individets *engasjement* og *ønsket* om kunnskap.

*Lærerne var opptatt av å forholde seg til elevenes følelser og tanker på det flere omtalte som "den riktige måten".*

I Løvlies (2011) tilnærming til danning vektlegges både elevens engasjement og pågangsmot (jmf Steinsholt og Dobson 2011), forståelse og et integrert kunnskapsperspektiv og elevens samhandling med læreren (jmf Peters 1972). Løvlie (2011: 57) argumenterer for at lærere (og foreldre) tar ansvar for det han omtaler som en tidlig og flersidig skolering til kritisk tenkning gjennom en praksis som lærere og elever deler over tid. I skolens danning til demokrati i etterkant av 22. juli, argumenterer Løvlie (2011: 64) for at elevene "lærer å forholde seg spørrende, å se påstander som hypoteser som må prøves i diskusjonen, og se resultatet av argumentasjonen som foreløpige og åpne for videre diskusjoner." Ifølge Løvlie (2009: 31) er danning "den reflekterte tenkning i kontekst av språk og samtale." Danning må derfor knyttes til konteksten og individets refleksive forhold til egne og andres innspill. Oppsummert er

følgende aspekter sentralt i en dannelsingsprosess: lærerens innvielse av eleven i det ønskelige, tid og rom for refleksjon og diskusjon, elevens engasjement til å danne seg selv og et integrert kunnskapsperspektiv. Disse aspektene ved danning står sentralt i analyse av data og vår diskusjon av et pedagogisk mulighetsrom for danning i etterkant av 22. juli.

## Forskningsmetode

Våren 2012 tok vi kontakt med rektorer ved ni forskjellige byskoler i ulike deler av landet. Ved de syv skolene der vi fikk tilgang, plukket ledelsen ut de 30 lærere som stilte til intervju. Det var like mange kvinner og menn. Noen arbeidet som klasseforstandere, andre som timelærere. Majoriteten hadde mer enn 5 års undervisningserfaring, mens to av lærerne hadde sin første arbeidsdag høsten 2011. Gjennom fokusgruppeintervju, med maksimalt syv lærere i hver fokusgruppe, utforsket vi lærernes pedagogiske håndtering av terroren 22. juli ved skolestart og skoleåret 2011/2012. Fokusgruppeintervju som forskningsmetode egner seg når forskeren er ute etter data som oppstår i diskusjon og refleksjon mellom flere informanter. Forskeren innleder med noen generelle spørsmål, og lar deretter gruppen i størst mulig grad fortelle og diskutere seg imellom uten forskerens inngripen (Halkier 2012). Dataproduksjon i fokusgrupper avhenger av deltakernes sosiale interaksjon med hverandre (Halkier 2012). Tema av relevans for undervisning relatert til terroren, var kontroversielle og sensitive (Knapstad 2012). Vi valgte fokusgruppeintervjuer da vi forventet at lærerne ville trigge hverandres refleksjon. I intervjuene rettet vi fokus mot formelle og uformelle elevsamtaler og didaktikk. Videre var vi opptatt av begrunnelser for lærernes valg

og ledelsens prioriteringer knyttet til tematisering eller ikke tematisering av terroren. Vi stilte spørsmål om dilemma i undervisningen og elevenes engasjement, holdninger, kunnskap og reaksjoner. I alle fokusgruppene erfarte vi at lærerne var engasjerte og bidro i utforsking av spørsmålene vi stilte. Intervjuene varte i om lag en time og ble gjennomført på skolen. Ved to skoler var det elever og/eller lærere som var direkte berørt av tragedien. Dette omtales i artikkelen, dersom dette påvirket klassens kollektive erfaring.

## Analyse

Artikkelforfatterne gjennomførte henholdsvis tre og fire gruppeintervjuer hver. Alle intervjuene er transkriberte og lyttet igjennom av begge forfatterne. I analysene, som er gjennomført i et samarbeid, har vi gjennomført temasentrerte analyser (Thagaard 1998). Tilnærmingen i temasentrerte analyser er induktiv, hvor data gir føringer for hvilke teoretiske begreper som er relevante (Charmaz 2006). Vi spurte for eksempel ikke lærerne eksplisitt om danning. Danning aktualiserte seg som relevant teoretisk begrep og mål for undervisningen i forbindelse med analysen av data. Sammen med en induktiv tilnærming, hadde vi også forhåndsbestemte spørsmål og tema vi ville undersøke. Med bakgrunn i disse temaene har vi i analysen sammenlignet skolene og sett på mulige sammenhenger mellom ledelsesstrategier, lærernes pedagogiske praksis og elevengasjement. I presentasjon av empirien, innleder vi med å presentere resultater fra denne sammenligningen, før vi trekker frem noen sentrale tema relatert til pedagogiske utfordringer. Disse diskuteres i lys av sentrale aspekter ved danning som teoretisk begrep.

## Lærernes erfaringer fra skolestart og skoleåret 2011/2012

Majoriteten av lærerne vi intervjuet opplevde det som utfordrende å snakke med elevene om terroren og massakren, særlig fordi de selv var sterkt følelsesmessig preget. De brukte uttrykk som at de var "rystet til det innerste". Flere beskrev at de var triste. Noen av lærerne fortalte at de var redde, andre at de var sinte og kjente sterk avsky mot gjerningsmannen. Majoriteten av lærerne fortalte også om elever som var redde, både for gjerningsmannen og for at terroren kunne ramme på nytt. Lærerne var opptatt av å forholde seg til elevenes følelser og tanker på det flere omtalte som "den riktige måten". De var redde for å si både for lite og for mye. Mange opererte med en sårmetafor, og fryktet at det å snakke om terroren og massedrapene ville gjøre det vanskelig å få såret til å "gro". Ledelsens strategier ved de syv skolene så ut til å ha hatt stor betydning for hvorvidt tema relatert til terroren og massakren ble gjort til gjenstand for samtale i klasserommet.

### Tid og rom for samtale og diskusjon

Ved to av skolene ble det gitt *klare instruksjoner* fra rektor om at skoleåret skulle starte med å rette oppmerksomhet mot terroren. Det ble arbeidet med planer for dette. Ved den ene skolen formidlet rektor et pedagogisk formål med dette; terrorhendelsene var en god anledning til å undervise om demokrati. Ved den andre skolen fikk sosiallæreren i oppgave å lage undervisningsopplegg for småskolen og mellomtrinnet. Oppleggene inneholdt fem tiltak: Alle skulle tenne lys, se en dokumentar produsert av Supernytt, syng sanger som var blitt sunget under minnemarkeringer og gjennomføre klassemøter om terroren. Det femte tiltaket

var dialog med foreldrene. Det ble satt av tid på hvert av trinnene til å planlegge første skoledag og den videre oppfølgingen. Kontrasten til et slikt strukturert opplegg var skolen der rektor manet til forsiktighet og definerte skolen som et fristed – der elevene skulle få slippe å forholde seg til terroren. Rektor mente det var foreldrenes ansvar å avgjøre hvor mye elevene skulle eksponeres for terrorhendelsen. I tillegg mente rektor at det var gått lang tid fra 22. juli til skolestart i midten av august slik at det ikke lenger "passet seg" å snakke så mye om det som hadde skjedd. En av lærerne ved denne skolen uttrykte det som at terrorhendelsene ved skolestart var "litt passé". Rektor argumenterte også med at skolen hadde elever der nære familiemedlemmer var rammet, slik at det å snakke om terroren potensielt kunne skade elevene. Rektor var tydelig på at eventuell oppmerksomhet skulle styres av elevenes initiativ, ikke lærerens. Også i forbindelse med rettssaken ble denne vent-og-se strategien fulgt:

Hvis det kom spørsmål så skulle vi svare, og det skulle være åpenhet for å undre og lure og spørre, men vi skulle ikke lage noe veldig stor greie av det. Det skulle på en måte ikke være *vi* som hadde utspillet. Vi skulle svare på spørsmål men ikke utbrodere.

Ved tre skoler ble lærerne oppfordret til å snakke med elevene uten at rektor kom med føringer for hvordan dette skulle gjøres. En av lærerne forteller at rektor ikke "gjorde noe nummer ut av 22. juli" på planleggingsdagen. En annen beskriver rektor som knapp: "Det skulle ikke være noe sånn veldig stort, og man skulle se på behovene i de enkelte klassene." Lærerne ved den syvende skolen fikk utdelt dokumentene fra Utdanningsdepartementet, men ingen infor-

masjon eller føringer ut over dette. Lærerne ved denne skolen beskriver rektors åpnings- tale for elevene høsten 2011 som "veldig kort og konstruert".

*Enkelte elever stilte spørsmål ved fors-  
varerens rolle, og om det å være fors-  
varer betød at forsvarerne støtter  
gjerningsmannen.*

Ved skolene der rektor i stor grad overlot til lærerne selv å vurdere hvorvidt de skulle bruke tid på terroren og massakren i under- visningen oppsto det uenighet i kollegiet om hvilken rolle skolen skulle ta. Mens noen lærere mente at gjerningsmannen ikke skulle få noe oppmerksomhet men "ties i hjel", mente andre at skolen som en del av samfunnet måtte tematisere terroren, mas- sedrapene og ikke minst rettssaken:

Vi er jo en del av samfunnet. Vi kan ikke lukke øynene når vi vet at det blir et trøkk i media. Det er vår rolle å følge opp og forklare, på vår måte. Jeg er ikke enige med lærere ved vår skole som har sagt at de ikke vil ta det opp, skolen skal være et fristed. Det valget synes jeg ikke vi har som lærere og som skole. Vi kan ikke si at denne saken ønsker vi ikke å snakke noe mer om nå, for den er vi "ferdig" med.

Lærerne ved de tre skolene som fikk de klareste rådene og instruksene fra rektor, både der det ble jobbet frem et planarbeid og der skolen skulle være et fristed, var mest fornøyd med ledelsens håndtering av terrorhendelsene. Lærerne der de opererte med de fem tiltakene sier at de var godt for- beredt og følte seg trygge ved skolestart. Den samme tryggheten ble formidlet av lærerne der skolen ble definert som et

fristed: "Jeg ville ikke klart å trekke grensa selv. Jeg er veldig glad for den infoen som kom ifra rektor. Det ville vært fryktelig vans- kelig å snakke om dette i femteklasse." Læreren opplevde rektors styring som om en stor bøl ble tatt fra hans skuldre.

### **Elevengasjement**

Engasjementet til elevene varierte ved de syv skolene. En av lærerne ved skolen som ble definert som et fristed, forteller om svært lavt engasjement. Det endret seg frem mot rettssaken. Læreren fortolker dette som nysgjerrighet ved at terrorhend- elsene fikk en form for underholdningsverdi. Flere av guttene var opptatt av våpen og bombens sprengkraft. Læreren fant det vanskelig å finne en pedagogisk inngang til å snakke med elevene:

Jeg synes det er vanskelig å få elevene til å si hva de føler og hva de tenker og sånn. Det blir mer fokus på hva han gjorde. De henger seg opp i detaljer. De forstår ikke helt det store bildet. Det blir kanskje for voldsomt for ungene. Det blir nesten ufattelig. Du klarer ikke å sette deg inn i hva dette her betyr.

Lærerne ved skolen der de opererte med de fem definerte tiltakene, erfarte at elevene i større grad var kunnskapssøkende og opp- trådte verdig og respektfullt. En av lærerne forteller om samtalen han hadde med elevene første skoledag som noe helt spesielt:

Det er sjelden jeg har opplevd klassen min så undrende og så fokuserte. De satt i 1,5 timer og fulgte med. Veldig merkelig opplevelse. De merket på meg at jeg var prega og jeg merket at de var prega. De fikk stilt spørsmål og luket bort en god del vrangforestillinger.

Læreren forteller at dette engasjement vedvarte utover skoleåret og ble en inngang til å undervise om demokrati, ytringsfrihet og rettssikkerhet. Også ved andre skoler der det ble satt av tid til spørsmål og samtaler forteller lærerne om engasjerte elever som hadde mange spørsmål og meninger, særlig i forbindelse med rettssaken. Noen lurte på hva som var poenget med en rettssak, alle visste jo hvem som hadde drept alle disse menneskene. Andre spurte hvorfor gjerningsmannen skulle bli forsvart, og hvorfor han skulle ha *fire* forsvarere. Enkelte elever stilte spørsmål ved forsvarerens rolle, og om det å være forsvarer betød at forsvarerne støtter gjerningsmannen. Flere var opptatt av straff, hevn og rettferdighet og lurte på hvorfor aktor og rettspsykiaterne hilste på gjerningsmannen i rettssalen. Noen mente også at det var svært urettferdig at gjerningsmannen skulle ha det så fint i fengselet, når han hadde gjort så mye urett mot andre. I flere klasser ble det også brukt tid på å snakke om tilregnelighets-spørsmålet. I den forbindelse kom det spørsmål om psykologiske begreper, som for eksempel paranoid schizofreni som læreren brukte tid på i undervisningen.

Lærerne evaluerer tiltak ved skolestart og utover skoleåret forskjellig. Enkelte var tilfredse, mens andre sier at de kunne hatt mer fokus mot terrorhendelsene, både som lærer og som skole. Ingen argumenterte for at skolen skulle brukt mindre tid på terrorhendelsene. I noen tilfeller virker det som at det var ubalanse mellom hva lærerne valgte å gjøre og hva som var elevenes behov og engasjement. Dette indikeres av følgende sitat:

I min klasse er det som å hive en fyrstikk i tørt gress – huissj – så begynner diskusjonen. Det har ikke blitt sånn etter jul at det er blitt satt av en time eller noe på

å faktisk bearbeide dette. Så når det først kommer opp så har jeg opplevd at det liksom har tatt av... Da har vi måttet bruke store deler av timen på å snakke om det.

Denne læreren hadde ikke planlagt å snakke noe særlig om terrorhendelsene med elevene. Det var elevene selv som satte det på agendaen i forbindelse med elevenes valg av "dagens nyhet".

I klasser der lærerne satte av tid til terroren og massakren i undervisningen, sto universelle verdier som solidaritet, empati og menneskeverd sentralt. Respekt for og ivaretagelse av andre var i sentrum i en klasse der en av elevene hadde mistet nabogutten på Utøya. Læreren forteller at eleven ofte var trist på skolen. Med bakgrunn i dialog med eleven og foreldrene, snakket læreren med resten av klassen om hvordan de kunne være en støtte i sorgprosessen. Læreren definerte denne situasjonen som en mulighet for læring og forteller hvordan han forsøkte å forklare de andre elevene hvordan denne eleven hadde det: "Selv om det ikke er broren han har mistet, så var han så glad i han, og er det fremdeles. Derfor gråter han." Når eleven ble lei seg og begynte å gråte, observerte læreren at flere av medelevene var støttende og benyttet strategier de hadde snakket om i klassen. Ifølge læreren ble elevene utfordret i forhold til å gi sorgstøtte, en egenskap læreren opplevde som vanskelig men viktig å lære fra seg. Læreren erfarte at elevene etter hvert forsto bedre hvilket tap denne medeleven bar på.

### **Fakta og et integrert kunnskapsperspektiv**

Lærerne trekker frem at det var vanskelig å undervise og svare på spørsmål fordi de selv var usikre når det gjaldt fakta. Det var

utfordrende å gi elevene riktig og balansert informasjon:

Det er fanken ikke så lett å sitte som lærer i denne her mediestormen som har vært og sortere ut. Jeg sitter jo ikke med noen fasit. Hvis jeg skulle ha analysert alt som har blitt sagt i den retts-saken for å kunne gi et riktig bilde ... Du kan selvfølgelig luke vekk sånne åpenbare vrangforestillinger. Det er vanskelig å stå som et orakel og svare på det ungene spør om. Det er ikke sikkert at det jeg sier er rett.

Lærerne sier at de manglet bearbeidet pedagogisk materiell både for å stimulere elevenes utvikling av integrert kunnskaps-perspektiv og for i større grad å vekke elevenes følelsesmessige engasjement:

Jeg skulle gjerne hatt et dikt eller en novelle eller et eller annet. Jobbe med det på den måten. Da kan du på en måte gå litt forbi disse hylende nyhetsbildene. Altså en litt annen tilnærming som jeg tror griper mer inn i ungene og få dem til å skjønne litt mer.

Denne informanten etterlyser noe mer enn det seremonielle, og trekker paralleller til egne opplevelser da han som barn så TV-serien "Da far var på Grini": "Jeg tror sånne ting griper bedre inn i en unge. For de kan identifisere seg med at faren ble tatt vekk fra dem og de måtte klare seg bare med mor." Informanten satte sin lit til at forfattere og kunstnere på sikt ville bidra til dette. Flere var opptatt av at tragedien som rammet enkeltmennesker og hele landet måtte inkluderes i planer og undervisnings-opplegg, og at personer med kunnskap om elevens sårbarhet med tanke på kriser og katastrofer måtte bidra i utforming av slike:

Sånn sett er det kanskje enklere å undervise i dette om noen år, når det er noe som skjedde den gangen for noen år siden. Når dette skal skrives om og det skal lages undervisningsopplegg, så vil jeg tro det vil være i nøye samarbeid med folk som har greie på barn og barns håndtering av sånne ting. Vi har hatt lite undervisningsopplegg å støtte oss til. Det har blitt veldig opp til den enkelte lærer.

Oppsummert forekom det markante variasjoner i hvor mye oppmerksomhet terrorhendelsene ble gitt i undervisningen og hva som var i fokus. Funn i vår studie samsvarer med hva Knapstad (2012) finner i sine intervjuer med lærere som underviste i videregående skole om terroren den 22. juli: I mange klasser var elevene svært engasjerte men dette potensialet ble kun i begrenset grad utnyttet. I overkant av halvparten av de 30 lærerne vi intervjuet tematiserte terrorhendelsene, og trakk frem Supernytt, TV2 Skole og de to veilederne fra skolemyndighetene som viktig støtte. De forteller samtidig om betydelige pedagogiske utfordringer både når det gjaldt tid og rom for samtaler, elevengasjement og i stimulering til et integrert kunnskapsperspektiv.

## Diskusjon – et pedagogisk mulighetsrom for undervisning og danning?

I skolens formålsparagraf, vedtatt av Stortinget høsten 2008, står historisk innsikt og kulturelt mangfold sentralt. Verdier som respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd, demokrati, likestilling og solidaritet fremheves. Det fremgår videre at skolen skal fremme engasjement, kritisk tenkning, lærelyst og danning. Formålet med å rette fokus mot 22. juli i undervisningen var



slik vi tolker skolemyndighetene i hovedsak rettet mot å berolige elevene. En utfordring flere av lærerne trekker frem var usikkerhet med tanke på hva elevene skulle eksponeres for. De var redde for at det å snakke om terroren kunne skremme elevene ytterligere. Både skoler og enkeltlærere valgte ikke å berøre terrorhendelsene, ut over minnemarkeringen ved skolestart, med formål om å ivareta elevene. Manglende tid og rom for diskusjon vanskeliggjør danning (jmf Løvlie 2011). Det kan også diskuteres om begrenset tematisering av terroren i undervisningen gjorde det vanskeligere for elevene å gjenerobre tryggheten. Jørgensen, Skarstein og Schultz (2015) intervjuet 54 elever i alderen 6 til 8 år om hvordan de forstod massakren på Utøya syv måneder etter 22. juli 2011. De fleste var bekymret og hadde mange ubesvarte spørsmål. Hovedkilden til informasjon var jevnaldrende og massemedia og i mindre grad foreldre og lærere.

En utfordring som ble løftet frem i de veiledende dokumentene fra Kunnskapsdepartementet var å finne balansen mellom elevenes behov for å snakke om terroren for å gjenreise tryggheten, og å komme i gang med skolehverdagen igjen. Ifølge Patton (2008: 11) er for stort fokus mot rask normalisering til hinder for å tre inn i det pedagogiske mulighetsrommet:

One of the most pressing challenges when facilitating a conversation of human crises is the normalizing push to move forward and avoid living in the past (...) When conversations about human crises are ignored or rushed through, the learning process is stunted. Students lose a valuable opportunity to develop empathy and cultural competence.

Lærerne som ønsket å snakke med elevene om terrorhendelsene den 22. juli, opplevde

det som en utfordring at de manglet undervisningsopplegg med bearbejdede fremstillinger av tema relatert til terroren og massedrapene. Et integrert kunnskapsperspektiv er sentralt når det gjelder danning. Som Løvlie (2011: 59) skriver: "Kunnskap er nå som før danningens første bud, og imøtegåelse med grunnlag i fakta er danningens første tjener." Både Peters (1972) og Løvlie (2009) løfter frem fag som historie, litteraturvitenskap og filosofi som fag som kan utvikle helhetlige kognitive strukturer. En barriere for å kunne tre inn på den pedagogiske banehalvdelen i skolens håndtering av terrorhendelsene, var lærernes usikkerhet når det gjaldt fakta og didaktiske utfordringer knyttet til å sette terroren inn i en større kulturell, historisk og politisk kontekst. Skolens formålsparagraf peker både fremover: "opne dører mot verda og framtida" og bakover: "gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring." Skoleåret 2011/2012 skulle undervisningen også reflektere det som foregikk her og nå og det var utfordrende å undervise i et nytt kapittel i norgeshistorien før det var skrevet. For at læreren skal identifisere og utnytte "teachable moments" i undervisningen forutsettes kunnskap om og trygghet knyttet til tema det skal undervises i.

En annen forutsetning er at læreren er trygg på seg selv og innehar en viss emosjonell distanse til temaet det skal undervises i. Straume (2011) er opptatt av lærerens egen dannelsesprosess som forutsetning for å kunne legge til rette for elevens danning, og det som Peters (1972) omtaler som innvielse. Straume (2011: 9) skriver: "En lærer som ikke kan gjenkjenne sine egne fordommer, vil heller ikke oppfatte at han eller hun viderefører disse, eller diskriminerer dem som tenker annerledes." Flere av lærerne vi intervjuet beskriver at de

selv var sterkt berørt. For mange ble etablerte verdier når det gjaldt rettferdighet, straff og demokratiske prinsipper satt på prøve. Dersom emosjonell nærhet til terroren skygger for lærerens analytiske og didaktiske tilnærming er det vanskelig for læreren både å gjenreise tryggheten hos elevene og legge til rette for kunnskapsutvikling og danning. For å kunne møte elevenes spørsmål og reaksjoner og bidra til læring og danning, fordres en bakenforliggende prosess der lærernes egne reaksjoner gis rom for bearbeiding. I tilrettelegging for lærerens egen dannelsesprosess står tydelig ledelse og kollega-veiledning sentralt. Dette var særlig etter-spurt av lærere som startet sin lærer-karriere høsten 2011, men også mer erfarne lærere uttrykte behov for mer tid og rom til bearbeiding og støtte fra kollegaer. En av lærerne sier at hun først i fokusintervjuet oppdaget hvilke didaktiske grep hun kunne ta i håndteringen av terrorhendelsene i sin klasse. Denne oppdagelsen burde ideelt sett ha kommet på bakgrunn av tydelig lederskap som pekte ut en retning, samt gjennom oppfølgende samtaler og didaktiske refleksjoner med kollegaer.

Engasjement og den indre aktivitet som er en forutsetning for danning (jf. Steinholt og Dobson 2011), mobiliseres når subjektet blir vekket som emosjonelt vesen og stimuleres til å uttrykke seg i samtaler med andre. Elevenes engasjement varierte, noe som ser ut til å være påvirket av skolens og lærerens prioriteringer. I materialet er det imidlertid flere eksempler på "teachable moments" der elevene var engasjerte, vekket emosjonelt og i modus til å søke kunnskap og forståelse. Et eksempel er fra klassen der en av medelevene sørget over tapet av nabogutten. Læreren beskriver hvordan situasjonen fordret medfølelse, solidaritet og empati. Forutsetningen for at

slik medmenneskelighet kunne utvikles og utøves var lærerens tilrettelegging for dette. Som Patton (2008: 11) skriver: "Helping students grapple with emotions such as fears, frustrations, anxiety, confusions, and anger can lead to transformative conversations that push them to their intellectual, moral, and emotional capacity." Når elever gjør erfaringer og oppnår innsikt i å gjenkjenne og forstå sine egne reaksjoner og lærer hvordan en kan støtte andre og seg selv i kriser, er vi inne på kunnskapsområder som faller inn under danning.

Et annet eksempel på et "teachable moment" var læreren som aldri hadde opplevd elevene så undrende og fokuserte som under samtalen om terroren. Læreren fulgte systematisk opp med lignende samtaler og stimulerte på denne måten elevenes dannelsesprosess. Han opplevde at klassen utviklet en verdig måte å diskutere på, hvor elevene gradvis stilte relevante og reflekterte spørsmål. I materialet er det også eksempler på at "teachable moments" var innen rekkevidde, men uten at de ble utnyttet i undervisningen. Et eksempel er klassen der læreren formulerer det som å "hive fyrstikker i tørt gress" når elevene bragte inn terrorhendelsene. Læreren opplevde klassesdiskusjonene som ukontrollerbare, uverdige og preget av underholdningsverdi og ønsket derfor ikke å videreføre diskusjonene. Vi vurderer at denne uverdige situasjonen oppstod som et resultat av en pedagogisk mulighet som ikke ble benyttet og at elevene derfor gikk glipp av verdifull kunnskap og indre ønske om forståelse som forutsetninger for danning. Elevenes oppmerksomhet knyttet til 22. juli forble for disse elevene på et underholdningspreget nivå, fremfor å nå et mer avansert, refleksivt kunnskapsnivå.

Vi har diskutert "teachable moments" som muligheter både for formidling av

kunnskap og for igangsetting av prosesser i eleven som kan knyttes til skolens oppgave om å legge til rette for danning. Giddens (1991) opererer med begrepsparet primær-erfaringer og sekundærerfaringer, og kritiserer skolen for i for stor grad å bygge på sekundærerfaringer. Kriser som gis massiv mediedekning kan være potensielle lærings situasjoner, nettopp fordi tema er aktuelt og omhandler noe elevene er opptatt av. Ifølge Beck (2013), må pedagogikkfaget i større grad enn hva som er situasjonen i dag, åpne seg mot og forankres i samfunns- virkeligheten. Sammenlignet med tsunamien i 2004, var terroren 22. juli planlagt og utført av et menneske, en nordmann som noen år tidligere hadde vært elev i norsk skole. Terroren og massedrapene var et angrep både på enkeltmennesker og verdier i det norske demokratiske samfunnet. Men det kunne også oppleves som et angrep på unge menneskers engasjement. Alle, både elever og lærere, var berørt av terrorhendelsene. Tragedien på Utøya og i Regjeringskvartalet tente i noen klasserom elevenes opplevelse av det historiske (jmf Løvlie 2011), og det oppsto et engasjement – et utgangspunkt for å gjøre det abstrakte mer konkret og det usynlige mer synlig. For å stimulere til dette, må verden få komme inn i klasserommet. Patton (2008: 13) skriver: "Individuals who are closest to tragedy are the most likely to take important lessons from it, while others who are more removed may miss such lessons unless educators facilitate their learning."

## Konklusjon

Skolens pedagogiske rolle i etterkant av terrorbomben og massakren den 22. juli 2011 kan oppsummeres som å hjelpe elevene videre fra sjokk, frykt og sorg, til trygghet, engasjement, kunnskap, for-

ståelse og kritisk tenkning. Lærerne vi intervjuet formidlet at de ved skolestart og i skoleåret 2011/2012 sto overfor en utfordrende oppgave når de skulle realisere anbefalingene fra skolemyndighetene. Ulike forhold hindret eller reduserte lærernes proaktivitet i å undervise om tema relatert til terroren og massedrapene. Vi har pekt på følgende forhold: Manglende eller utydelig mandat fra lokal skoleledelse, lærernes egne sterke emosjonelle reaksjoner på terrorhendelsene, manglende kunnskap om elevenes sårbarhet og behov ved eksponering for krisepregede nyheter samt manglende støtte og avklaring når det gjaldt lærerens pedagogiske rolle. Tidligere erfaringer fra norske skolers pedagogiske håndtering av flomkatastrofen i Asia indikerer at kunnskap om barns reaksjoner på krisepregede nyheter, trygghet i lærerrollen og klare rammer fra skolens ledelse er viktige for å fremme læreres proaktivitet i håndtering av krisepregede nyheter (Schultz, Raundalen og Havik 2005). De samme funnene underbygges i vår studie. Variasjonen i lærernes forståelse av lærerrollen i etterkant av terrorhendelsene var påfallende stor. Materialet gir en sterk indikasjon på at de lærere som systematisk la til rette for samtaler opplevde at elevene opptrådte verdig og var engasjerte, selv om de støtte på flere utfordringer i sin pedagogiske tilrettelegging. De elevene som ikke mottok systematiske pro-aktive pedagogiske tiltak over tid ble beskrevet som i større grad å være opptatt av "underholdningsverdien" i terroren og det spektakulære i bombebruk og våpen. Verdigheten i diskusjonen, kunnskapssøkende holdninger og fremvekst av kritisk tenkning kan forklares som et resultat av pro-aktive pedagogiske strategier fremfor å være et resultat av elevenes modenhet. De pedagogiske strategiene leder frem til det vi kan definere

som aspekter av danning: opparbeidelse av en verdig diskusjonsform og en kunnskaps-søkende holdning som fremmer refleksiv og kritisk tenkning. Vi argumenterer for at lærere i større grad er pro-aktive og utnytter de potensielle læringssituasjonene som ligger i krisepregede nyheter. Det er særlig to forhold vi mener vil kunne stimulere ytterligere til en slik utvikling: tydelige rammer fra sentral og lokal skoleledelse samt at didaktikk for håndtering av krisepregede nyheter integreres i lærerutdanningen og synliggjøres for praktiserende lærere. Et økt fokus på innhold og relevans

av begrepet danning i dette arbeidet kan stimulere lærere til mer begjærlig å gripe mulighetene for undervisning og danning som ligger i "teachable moments".

### Takk

Denne studien er delfinansiert av Kunnskapsdepartementet. Vi vil takke Åse Langballe, Åse Strandbu og Svein-Erik Andreassen for å ha bidratt med diskusjoner og kommentarer. Vi vil også takke tidsskriftets redaksjon og to anonyme fagfeller for konstruktive innspill til revidering av artikkelen.

### Noter

<sup>1</sup> Den 22. juli 2011 eksploderte en bombe i Regjeringskvartalet i Oslo der åtte mennesker ble drept og mer enn 100 skadet. Gjerningsmannen reiste videre til Utøya, utenfor Oslo hvor ungdomslaget til det norske Arbeiderpartiet hadde sin årlige samling med 564 deltakere. Utkledd som en politimann fikk gjerningsmannen adgang til Utøya og gjennomførte en massakre der 69 personer ble drept.

### Litteratur

- Antonovsky A. 1979. *Health, Stress and Coping*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Beck, C. W. 2013. Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 23(4–5): 304–314.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Dale, E. L., red. 1992. *Pedagogisk Filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-identity*. Cambridge: Policy Press.
- Halkier, B. 2012. Fokusgrupper. I: S. Brinkmann og L. Tanggaard, red. *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Jørgensen, B. F., Skarstein, D. og Schultz, J.-H. 2015. Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011. *Psychology Research and Behavior Management* 8: 51–61.
- Knapstad, I. 2012. *22. juli i samfunnsfagundervisningen. En utforskende studie*. Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Håndtering av tragedien på Utøya og i Oslo den 22. juli 2011 ved skolestart*.
- Løvlie, L. 2009. Dannelse og profesjon. I: *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning: 28–38.
- Løvlie, L. 2011. *Politisk danning etter 22. juli*. *Utbildning & Demokrati* 20(3): 51–65.
- Norris F. H., Friedman M. J., og Watson P. J. 2002. 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry*. Fall: 65(3): 207–239.

- Ommundsen, Å. M. 2013. Nasjonal traumebearbeiding i sanglyrikk for barn og unge etter 22/7. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics* (4): 1–13.
- Opdal, P. M. 1998 *Danning gjennom utdanning. R.S. Peters pedagogiske filosofi*. Avhandling for graden Dr. Philos. Universitetet i Tromsø.
- Patton, L. D. 2008. *Learning Through Crisis: The Educator`s Role*. Wiley InterScience (www.inter-science.wiley.com). DOI: 10.1002/abc.233.
- Peters, R. S. 1972. Education as initiation. I: R. D. Archambault, red. *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Raundalen, M., Schultz J. H. og Langballe, Å. 2012. *Innspill til lærere om å trygge elevene under rettssaken om 22. juli – Refleksjoner om beskyttelse og involvering*. Kunnskapsdirektoratet.
- Schultz, J.-H., Raundalen, M. og Havik, T. 2005. "Den store katastrofen" – en vurdering av skolers pedagogiske håndtering av flomkatastrofen i Asia. Utdanningsdirektoratet.
- Schultz, J.-H. og Raundalen, M. 2011. *Krisepedagogikk. Innspill til bearbeiding og videre arbeid i skolen etter terror på Utøya og i Oslo, 2011*. Kunnskapsdirektoratet.
- Steinholt, K. og Dobson, S. red. 2011. *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Straume, I. 2011. Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95(1): 5–17.
- Thagaard, T. 1998. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vettenranta, S. 2005. *De unge og katastrofenyheter*. Abstrakt forlag.
- Vettenranta, S. 2008. Ofrenes smerte, seernes ubehag – etiske utfordringer i katastrofenyheter. *Etikk i praksis* 2(1)

Astrid Strandbu er utdannet lærer med doktorgrad i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser omhandler samtidens barndom og foreldreskap, og barns innflytelse i beslutninger som angår barn. Hun har blant annet forsket på implementering av barns rett til å bli hørt i barnevern og ved mekling mellom foreldre som skiller lag. Eksempler på publikasjoner: Krüger, V., Strandbu, A. og Stige, B. "Musikterapi som ettervernstiltak i barnevernet – deltakelse og jevnalderfellesskap (*Norges Barnevern*) og Strandbu, A. *Barnets deltakelse. Hverdagslige og vanskelige beslutninger* (Universitetsforlaget 2011).

Astrid Strandbu, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge (RKBU-Nord), UiT – Norges arktiske universitet, NO-9037 Tromsø, Norge. Email: astrid.strandbu@uit.no

Jon-Håkon Schultz er utdannet som allmennlærer med doktorgrad i spesialpedagogikk. Han er ansatt som seniorforsker ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) og ved Institutt for lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø. Forskningstema er hvordan kriser og traumer påvirker elevers læringsforutsetninger. Eksempler på publikasjoner: Jørgensen, B. F., Skarstein, D. & Schultz, J. H. (2015). "Trying to understand the extreme: school children's narratives of the mass killings in Norway July 22, 2011" (*Psychology Research and Behavior Management*) og Schultz, J.H., Langballe, Å. & Raundalen, M. (2014) "Explaining the Unexplainable: designing a national strategy on classroom communication concerning the 22 July terror attack in Norway" (*European Journal of Psychotraumatology*).

Jon-Håkon Schultz, Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, Pb 181 Nydalen, NO-0409 Oslo, Norge. Email: j.h.schultz@nkvts.unirand.no