

Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor

**– om betydningen av at lærere hjelper elevene
til å forstå krisepregede nyheter**

Magne Raundalen

Jon-Håkon Schultz

Små barn stiller store spørsmål

1 Krisepedagogikk

- Ulike kriser
- Uttrykksfasen
- Faktafasen
- Handlingsfasen

2 Reaksjoner på krig i media

- Elevers reaksjoner på to kriger på 1990-tallet
- Hvorfor tror du det ble krig?
- Støtter du krigen?
- Hva kan barn og unge gjøre?
- Oppsummerende kommentarer

3 I klasserommet

- Tiltak i klasserommet
- Lærerens dilemmaer
- Motstandsfaktorer

4 Hjelp til elever som har opplevd krig og krise

- Elever som er berørt av krigen
- Elever som har opplevd krig og flukt
- Det blir ikke farligere fordi om vi snakker om det

5 Praktiske eksempler fra Irak-krigen

- Prinsipper for god kommunikasjon
- Hva kan vi si til de minste elevene?
- Klassen som nyhetsredaksjon
- Menneskerettigheter og solidaritet
- Demokratiopplæring

6 Planlegging av nyhetsarbeidet

- Vi mangler erfaringer
- Materiell og metoder
- Evaluerings
- Hvor skal jeg gjøre av mine egne meninger?

Morgendagens demokratibyggere

V/ Helga Hjetland, Norsk Lærerslag

Nyttige nett-adresser

Litteraturliste og anbefalt litteratur

Små barn stiller store spørsmål

Allerede i 1976 skrev den finske barnepsykiateren boken *Växa till fred*, der hun offentliggjorde intervjuundersøkelser med førskolelærere. De kunne fortelle henne at de nesten daglig opplevde at små barn i 5–6-årsalderen snakket om alvorlige og globale problemer i barnehagen: ulykker, mord, branner, sykdommer, krig, sult, nød, katastrofer, fattigdom, overbefolkning og atomvåpen. Det var media som satte dagsordenen hos de finske førskolebarna for mer enn 25 år siden.

I begynnelsen av 1979, det vil si i Barneåret, startet to journalister i svenske Dagens Nyheter en intervjuiserie med barn under tittelen «När jag blir stor». Senere gav de ut en bok med samme tittel, men i forordet skriver de at de ble så sjokkert over møtet med 8–10-åringenes framtid frykt at de hadde overveid å kalle boken *Om jag blir stor*.

Atomfrykten på 1980-tallet

Begynnelsen på 1980-tallet ble dominert av at Ronald Reagan var blitt valgt til president i USA, og at han begynte å snakke om «førsteslag» og «megabodies», som var betegnelsen for en million mennesker. Det vil si hans regnestykke over atomprisen en måtte betale for å utrydde de ondes imperium, nemlig det kommunistiske og truende Sovjetsamveldet. Media satte dagsordenen igjen, og atomfrykten ble dominerende for verdens barn.

Da en av oss i 1984 snakket med ugandesiske barn, som levde under president Obotes terrorvelde, var kjernefysisk vinter («nuclear winter») en reell frykt. De var redde for at atombomben ville skape så langvarig tett røyk at de kom til å fryse i hjel fordi røyken ville skygge for ekvators brennende sol.

Hullet i ozonlaget

Mot slutten av 1980-tallet vek atomfrykten for den store trusselen fra hullene i ozonlaget og global oppvarming, også kalt drivhuseffekten. Disse begrepene ble en del av mange norske 6-åringers vokabular. Det ble til fulle bekreftet i en hovedoppgave ved Psykologisk fakultet i Bergen. Dette skiftet i tema for framtid frykt nr. 1 ble også bekreftet for høyere aldersgrupper, inkludert elevene i ungdomsskolen. Foran miljøkonferansen i Rio i 1990 var det mange av dem som oppgav et framtidsperspektiv på 10 eller 30 år. Deretter var alt over for moder jord. En majoritet av de mer enn ett tusen barna og ungdommene vi intervjuet, fryktet det verste.

Tsjernobyl-katastrofen hadde funnet sted i slutten av april 1986. Om høsten samme år besøkte en av oss 1.-klasser i bergensskolen og hadde strukturerte samtaler med dem om hva som var i nyhetene. De var opptatt av to ting: atomkraft og aids. De var sikre på to ting. Det ene var at Norge hadde mange atomkraftverk, særlig på Vestlandet. Det andre var at aids var en barnesykdom. I noen av klassene brøt det ut gledesscener når disse forestillingene ble ettertrykkelig korrigeret. Til vår store overraskelse kunne enkelte fortelle at barn kunne få aids dersom de fikk ukontrollerte blodoverføringer!

Generasjonsplikten

Etter hvert ble det skrevet fagbøker om å mestre «atomtabuet» i hjem og skole. I den sammenheng anvendte psykologene et viktig begrep som har samme tyngde i sitt budskap i dag. De kalte kjernepunktet sitt «generativity». Med det mente de den iboende menneskelige praksis å overføre innsikt, kunnskap og ferdigheter til neste generasjon. Vi har oversatt begrepet med generasjonsplikten. Det vil si vår plikt til å gjøre den oppvoksende slekt til kompetente, konstruktive og livsfriske individer. Det påfallende er at voksenverdenen utøver sin generasjonsplikt med liv og lyst når det gjelder klær, språkbruk, høflighet og all verdens andre ferdigheter og mestringstrategier, mens de abdiserer overfor det åpenbare faktum at små

barn er blitt verdensborgere foran den lille TV-skjermen. Forståelsen av de globale problemene blir et svart hull i barnas bevissthet. Vi utfører ikke vår generasjonsplikt.

Hvorfor spør de ikke foreldrene?

Da Vappu Taipale skrev *Växa till fred* i 1976, reiste hun først og fremst denne problemstillingen: Hva gjør vi voksne med dette? Det ene spørsmålet dreide seg om en skulle regulere noe av tilgangen barna hadde på åndelig føde fra media. Det andre spørsmålet var om i hvor stor grad en var i stand til å tilsette denne føden elementer av voksenbevissthet, slik at all verdens problemer ikke ble liggende ufordøyd hos de små barna.

Når vi samtaler med barn om krisepregede hendelser, blir det helt umulig å unnlate å gi dem oppmuntrende informasjon, om ikke annet så at mange voksne bryr seg om jordens framtid, og om dem som sulter i verden. Når vi til slutt spør barna: «Snakker du med mamma og pappa om alt dette skremmende du går og tenker på?» svarer de nesten alltid nei. På spørsmål om hvorfor de ikke gjør det, er svarene nokså enslydende: fordi de vet ikke hva de skal si. De hadde altså prøvd seg, i all forsiktighet, men trukket seg når de møtte glassveggen i form av direkte eller indirekte avvisning.

Hvem kan vi snakke med?

Da vi spurte ett tusen skolebarn etter Golfkrigen i 1991 og like mange under bombingene av Kosovo i 1999, var angsten stor, særlig under Golfkrigen. Mange ungdomsskolelever tvilte på at de noen gang kom til å bli voksne. De etterlyste mer dialog og informasjon fra foreldrene og skolen, særlig skolen, men de kunne fortelle at de fikk lite eller ingenting.

Mye tyder på at det er tilfældighetene og enkeltinitiativene som har bestemt den hjelp og støtte elevene har fått på skolen til å regulere og fordøye 11. september 2001 og Bin Laden, Irak-krigen i 2003 og den truende SARS-epidemien.

Fra veileder til håndbok

Under Irak-krigen i 2003 skrev vi på oppdrag fra Læringscenteret en krisepedagogisk veiledning til lærere med råd for håndtering av krigen i Irak. Etter krigen ønsket Læringscenteret at vi skulle skrive en mer omfattende håndbok, der vi også presenterte konkrete eksempler på hvordan en kan arbeide pedagogisk med internasjonale konflikter. Sammen med lærere ved Skranevatnet skole i Bergen har vi prøvd ut ulike praktiske forklaringsmåter som vi presenterer i denne boken.

I tillegg til praktiske eksempler legger vi også fram resultatene fra en omfattende spørreundersøkelse av over ett tusen elever fra 7. til 10. klasse om deres reaksjoner og tanker på krigen i Irak. Gjennom intervjuer med lærere på alle trinnene i grunnskolen har vi hentet fram de gode eksemplene på hvordan krigen i Irak ble håndtert på hvert trinn. Det er gode eksempler på krisepedagogikk.

Hvorfor krisepedagogikk?

Vi har satt «Krisepedagogikk» som overskrift på det første kapittelet i denne boken. Det har vi gjort fordi skolen etter vår oppfatning er blitt meget dyktig på den umiddelbare håndteringen når krisen rammer skolen. Vårt mål er å utfordre lærere til å utvide dette perspektivet til å gjelde kriser som befinner seg langt utenfor skolen, men som kommer oss nærmere gjennom omfattende mediedekning.

Vi utfordrer lærere og skoler til å tenke igjennom og lage en strategi for håndtering av krisepregede internasjonale, nasjonale og lokale hendelser som får stor mediedekning. Denne pedagogiske håndteringen av krisesituasjoner kaller vi krisepedagogikk. Vi skriver ikke om terapi i denne sammenheng. Håndteringen består i å få satt viktige ting på plass, slik at den normale hverdagen kan fortsette som før. Det multikulturelle klasserommet utfordrer oss ved

at flere elever kommer fra de landene som er i krig og konflikt, og elevene har ofte nære familiemedlemmer som er midt i krigen. Disse elevene befinner seg i en krise.

Kunnskap, trygghet og rammer

Kunnskap om sorg og krise påvirker vår måte å være på. Spørsmålet vi sender til deg som lærer med denne boken, er om du har en lukket eller åpen holdning til barn i krise. Vår erfaring fra de siste årenes møter med utallige lærere på kurs og i veiledning er meget klar. Lærere ønsker kunnskap, og de er motivert til å skaffe seg den. Kunnskapen gir vilje og mot til å gå inn i barns sorg og kriser som et medmenneske. Medmenneskeligheten har lærerne fra før, det de ofte mangler, er kunnskapen, tryggheten og rammene. Slik vi ser det, er det å ha en mediehandteringsstrategi for pedagogisk håndtering i klassene det første steget, slik at en er beredt til å være der når elevene trenger det mest.

Krisesituasjoner som framstilles i media, er potensielle lærings situasjoner som kan bearbeides slik at eleven sitter igjen med ny og viktig kunnskap framfor ubegrunnet angst og redsel. Ved å være der med åpenhet og omsorg setter lærerne eksempel for eleven, et eksempel som eleven kanskje aldri vil glemme.

Som leser ønsker vi deg velkommen og håper boken vil gi deg ny motivasjon til å gå i dialog med elevene om de vanskeligste hendelsene.

Vi vil takke våre kollegaer Berit H. Johnsen, Torun Smedseng og Siw Askheim for at de har lest gjennom manus og gitt oss nyttige kommentarer underveis i arbeidet.

Oslo – Bergen – Hjørtedal, sommeren 2003

Jon-Håkon Schultz

Magne Raundalen

Kapittel 1

Krisepedagogikk

Psykologien har lenge hatt et eget fagområde for krisepsykologi. Psykiatrien har også sin krisepsykiatri, men pedagogikken mangler sin krisepedagogikk. Det er underlig når vi tenker

på at på skolen sitter det hver eneste dag elever som nettopp har mistet mor eller far, de har mistet nære venner, foreldrene er nylig skilt, en søster har fått kreft, en klassekamerat er blitt voldtatt, eller en lærer har dødd av hjerteanfallet foran klassen sin. I mange klasser er det flere elever som har opplevd krig og flukt. Denne oppramsingen kunne dessverre vært mye lengre. Fellestrekket i eksemplene er at elevenes opplevelser skaper pedagogiske konsekvenser som lærerne må forholde seg til. De dramatiske hendelsene virker direkte inn og endrer elevens læringsforutsetninger ved at elevens kapasitet til å lære reduseres.

Når vi anvender begrepet krisepedagogikk i denne sammenheng, gjør vi det for å ta fram prinsipper som vi vet fungerer i terapi. Vi henter fram velkjente og virksomme tenkemåter fra terapirommet og plasserer dem i klasserommet. Med det mener vi ikke at pedagoger skal gjennomføre terapi, men vi ser det som nødvendig at lærere anvender prinsipper og metoder som kan gi elevene en terapeutisk effekt. Det vi først og fremst har i tankene, er terapiens grunnelement, nemlig det å finne ord, setninger og fortellinger som rydder, ordner og arkiverer det som har hendt som en håndtert fortid. Dette handler om å legge opplærings situasjonen til rette for positiv og konstruktiv læring, slik at elever som befinner seg i kriser, får den opplæringen de har krav på etter opplæringslovens paragraf om tilpasset opplæring.

I det første avsnittet tar vi for oss vi hendelser som vil kunne skape store oppslag i media, og som kan oppleves som en krisesituasjon. De tre påfølgende avsnittene gir en kort beskrivelse av og begrunnelse for begrepet krisepedagogikk og hvordan arbeidet i skoleklassen kan planlegges som en trapp med tre trinn: gi uttrykk for og snakke om hendelsen, legge fram fakta og skape forståelse og til slutt bearbeide hendelsen og sette i verk konkrete handlinger.

Ulike kriser

En krise er en hendelse som overvelder personen på en slik måte at de vanlige mestringsstrategiene settes ut av funksjon. Barn og unge reagerer ofte annerledes enn voksne. Barn har en tendens til å gå inn i og ut av sorg og kriser, og dermed er ikke reaksjonene alltid like lette å få øye på. Denne tilsynelatende av-og-på-reaksjonen er nok en av årsakene til at en lenge trodde at barn ofte var meget kortvarig påvirket av krisesituasjoner, og at de på en eller annen merkelig måte var beskyttet mot inntrykkene fordi de ikke var modne nok til å forstå. I dag vet vi at det ikke stemmer. Dette er blitt mer enn tydeliggjort innen traume psykologien. Så lenge en spurte foreldre og lærere og andre voksne som kom i kontakt med utsatte barn, forble traumevirkningene undervurdert. Når en spurte barna selv og fulgte dem over tid, ble bildet et helt annet.

Den type krisehendelser vi fokuserer på i denne boken, er hendelser som i utgangspunktet foregår et annet sted, men som gjennom mediedekning bringes nærmere. Det vil si at vi som enkeltmennesker blir mer eller mindre involvert og kommer nær krisen til tross for stor fysisk avstand. Eksempler på slike hendelser:

- *Skolemiljø*: elever i skoledistriktet blir innlagt med smittsom hjernehinnebetennelse
- *Lokalt*: brann med flere omkomne, frykt for at en pyroman går løs
- *Nasjonalt*: drap av barn (Baneheia), far tar livet av familien og seg selv
- *Internasjonalt*: krig i Irak, atomkraftulykke, SARS på vei til Norge

I de neste kapitlene bruker vi eksempler fra krigen i Irak for å vise hvordan elever kan oppleve noe som skjer langt borte, som en krise. Krigen i Irak kan oppleves som en krisesituasjon fordi de ikke har utviklet mestringsstrategier for å takle situasjonen. I tillegg mangler en del elever fora for å diskutere hendelsene ut fra sine behov, og de mangler ofte

veiledning og faktainformasjon fra voksenverdenen, og har dermed ingen reell mulighet til å forstå det som skjer.

I arbeidet med barn og kriser, enten krisene er nære og mest smertefulle, eller de er fjerne, men likevel angstfylte, balanserer vi voksne mellom to til dels motstridende oppgaver. Først og viktigst er det at vi er omsorgsfulle, støttende og trygghetsskapende. Den andre oppgaven består i å hjelpe barnet videre, ta de første stegene, det vil si utfordre dem til selvstendighet og mestring. De verken vil eller kan leve et liv i armkroken vår. Et afrikansk (nigeriansk) ordtak illustrerer dobbeltsporet omsorg og utfordring: «Det barn som blir båret på ryggen, vet ikke hvor lang veien er.» Barnet er framme ved målet, men det er kommet dit uten vesentlige erfaringer og ferdigheter.

Språk og blyant

Krisepedagogikkens sentrale virkemiddel er språket. Med en interessert lytter eller med blyant i hånden har barnet bokstavelig talt et verktøy som kan skape orden i kaoset. Ulike skrivemetoder er etter hvert blitt evaluerte hjelpemidler i krisepsykologien (Pennebaker 1997, Dyregrov 2002). Fra traumeforskningen kommer nye innsikter. En av dem består i en beskrivelse av hvordan den språklige bearbeidingen – fortelle, skrive, tegne og spille rollespill – synkroniserer to hukommelsessystemer i hjernen. Kort forklart fører den språklige bearbeidingen til at det forferdelige som har skjedd, opphører som konstant urosenter i emosjonshjernen når det blir arkivert i den kognitive hukommelsen som en beskrivbar hendelse som hører fortiden til. Hendelsen blir ikke glemt, den fortsetter å være en ond hendelse, men den slutter å være en kronisk, angstskapende påkjenning. Fra krisepsykologien vet vi at en loggbok, anvendt som en kommunikasjonskanal mellom elev og lærer, noen ganger har gjort hele denne jobben.

Selv om det med rette kan hevdes at det er store forskjeller mellom den nære og den fjerne krisen, og at den førstnevnte krever et helt annet engasjement, er både prinsippene og virkemidlene de samme. I tillegg sitter det mange i klasserommene dagen etter at et nyhetsoppslag har uroet oss alle, med et opprevet sinn fordi oppslaget vekket assosiasjoner til egen krise. Tydeligst ble det illustrert under krigen i Irak hos alle dem som hadde egen krig og flukt i sterk erindring. For manges vedkommende var deres egne traumer fortsatt ubearbeidede.

Vi lærer av alt

Det unike med den krisepedagogiske tilnærmingen er at vi lærer av alt. Resultatet av kriselæring kan imidlertid bli meget dårlig: Jeg må være på vakt, jeg må unngå alt som minner meg om krisen, det er best å holde alt for meg selv. Dette er et eksempel på negative mestringsstrategier som på sikt vil kunne være direkte skadelige. Målet er å få fram konstruktive mestringsstrategier gjennom omsorg, støtte og utfordringer. Læringen fra krisesituasjonen kan dermed bli til mot og mestring.

En lærer (33) som hadde fått telefon fra moren (57) midt i skoledagen, om at hun hadde fått en meget dystre kreftdiagnose, fortalte denne historien:

Jeg ble helt nummen. Min mor var jo så livsfrisk og ungdommelig. Jeg gikk på toalettet og tok kaldt vann i ansiktet, vendte tilbake til klassen, skrev noe på tavlen og begynte å gråte. Etter en stund sa jeg at jeg trodde de måtte ta fri resten av dagen. Da reiste en av guttene seg (11) og sa: «Vi vet at du har fått vite noe trist. Du trenger ikke å gå. Du kan være her.» Jeg ble, og det var egentlig det eneste riktige. Da jeg senere fortalte dette på lærerværelset og la til «og så en gutt!», spurte en av de andre lærerne: «Hvem var det?» Da jeg svarte Andreas, sa han kort og stille at Andreas hadde mistet

moren sin for tre år siden. Han hadde fått god oppfølging fra psykologen på sykehuset, som samarbeidet meget nært med klassestyreren.

I krisepedagogikken er det tre hovedfaser som blir utgangspunkt for framgangsmåter og premisser for hvordan elevene best mulig kan arbeide seg igjennom en potensiell krisesituasjon, med et hovedmål om å komme igjennom situasjonen med et konstruktivt læringsutbytte:

- 1 *Uttrykksfasen*: Læreren legger til rette for et trygt samtaleklima, elevene får ordet.
- 2 *Faktafasen*: Sortering, moderering og supplering av fakta, læreren tar ordet, elevene får spørre.
- 3 *Handlingsfasen*: Videre bearbeiding, elevene får mulighet til å vise solidaritet og konstruktivt engasjement.

Uttrykksfasen

Den viktigste praktiske forutsetningen for denne fasen er tid og sted. Det vil si at en må kunne arbeide uavbrutt og uforstyrret med tid nok til at de som vil, kan lette sitt hjerte. Rent konkret begynner det med at elevene forteller hva de tenkte og følte da de fikk høre og i tillegg lese på førstesiden i avisen at to fra skolen var lagt inn for smittsom hjernehinnebetennelse. Eller elevene får anledning til å uttrykke tanker og følelser da det ble meldt i nyhetene at bombingene av mål i Bagdad hadde begynt.

En kan først ta en frivillig runde i klassen, der elevene i tur og orden forteller hvordan de fikk greie på det som skjedde, hvor de var, og hvem som fortalte om hendelsen. Slike konkrete spørsmål er gjerne greie å forholde seg til. Ved å spørre om hva elevene tenkte, og hvordan de reagerte, får en fram ulike opplevelser og reaksjoner. Læreren kan peke på variasjonen i reaksjonene og forklare at det er mange mulige måter å reagere på. Gjennom en slik dialog bidrar hun til å skape forståelse for og normalisere elevenes reaksjoner. I faglitteraturen kalles gjerne slike samtaler avlastningssamtaler. Nærmere beskrivelse av hvordan en kan lede gruppeprosesser etter kritiske hendelser, finner en i boken *Psykologisk debriefing* (Dyregrov 2002).

For å avslutte uttrykksfasen kan elevene skrive ned det viktigste og verste ved situasjonen. Uttrykksfasen får dermed to nivåer: det spontane, ustrukturerte uttrykket, og det mer oppsummerte som peker framover mot neste fase, innhenting av fakta.

Faktafasen

En krisesituasjon blir ofte forverret av usikkerhet, rykter, feiloppfatninger og fantasier om det verst tenkelige. Det er på denne bakgrunn læreren og skolen bør skaffe seg mest mulig pålitelige førstehåndsopplysninger. Om det gjelder smittsom hjernehinnebetennelse, må opplysninger både om den innlagtes tilstand og trusselen om smitte innhentes fra sykehuset.

Det kan virke som en overdramatisering å bringe inn en av legene, og dessuten er de ikke pedagoger. Med andre ord blir det lærerens jobb å skaffe de nødvendige opplysningene og formidle dem i klassen. Når det gjelder dramatiske nyheter om krig, som i Irak, der vårt eget land og forsvar kan bli involvert, er data for faktafasen et mer langsiktig pedagogisk fellesarbeid i skolen. Her må lærerkollegiet samarbeide og tilpasse faktaformidlingen til hvert alderstrinn.

Handlingsfasen

I situasjoner som internasjonale konflikter, SARS-epidemi og pyromaner som vandrer fritt rundt, er det behov for kontinuerlig oppdatering av informasjon. Klassen kan forvandles til en nyhetsredaksjon som gjennom faste rutiner samler inn, sorterer og organiserer strømmen av ny informasjon (se praktiske eksempler i kapittel 5). Samtidig som elevene samler informasjon, blir de aktivisert og forholder seg aktivt til hendelsen. Dersom det er en pyroman som ennå ikke er pågrepet, er det hensiktsmessig å gjennomgå rutiner for varsling av brann og samtidig innhente informasjon om den økte beredskapen hos politiet og brannvesenet. Elevene får dermed vite at politiet og brannvesenet er i alarmberedskap og ser alvorlig på hendelsen. Denne framgangs medvirker til omskape angst og usikkerhet til trygghetsskapende atferd: «Jeg vet hva jeg skal gjøre dersom det blir brann – og jeg står ikke alene.»

I tillegg bør skolene la elevene få mulighet til å vise solidaritet med barn i nød. Det har en egenverdi å kanalisere solidaritet og engasjement som ellers ville renne ut i likegyldighet. Målet er å motarbeide følelsen av at «det nytter ikke å gjøre noe, det er ikke noe å gjøre for oss, vi er bare barn og dermed tilskuere».

Elever i krise – brudd i kontinuiteten

Det å oppleve sammenheng i livet blir ansett som et viktig element for å styrke og bevare den mentale helsen. Opplevelsen av brudd, at morgendagen på ingen måte er som gårdsdagen, er et sentralt kjennetegn ved en krise. Med dette understøtter forskningen betydningen av å gjøre en ekstrainsats for å styrke barns opplevelse av kontinuitet og sammenheng i livet når en åpenbar krisesituasjon oppstår. Når vi skal omsette dette til barnepsykologiske retningsgivere for praktisk hjelp til barn i krise, er det en del tiltak som sier seg selv, som det å snakke med barnet om slik det var før, og hvordan situasjonen er nå og i et framtidsperspektiv. I tillegg må vi hele tiden informere og hjelpe barnet til å beholde kontinuitetsfølelsen. Målet med samtalen er å skape sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid.

I klasserommet blir uttrykksfasen, faktafasen og handlingsfasen en konkretisering av hvordan læreren er med på å skape kontinuitet i hendelsene, slik at opplevelsen av krisen blir begripelig og håndterbar for elevene. Avsnittet «Prinsipper for god kommunikasjon» i kapittel 5 inneholder konkrete eksempler på hvordan de tre fasene gir konsekvenser for håndtering av Irak-krigen i klassen.

I det neste kapitlet presenterer vi de viktigste funnene vi har gjort i forhold til hvilke reaksjoner elevene fikk under krigen i Irak, hva de tenkte, og hvilken forståelse de hadde av krigen.

Kapittel 2

Reaksjoner på krig i media

Under krigen i Irak i 2003 gjennomførte vi en omfattende spørreundersøkelse om ungdomsskoleelevers tanker og reaksjoner på denne krigen (Dyregrov, Raundalen og Schultz 2003). Totalt svarte 1270 elever på en rekke spørsmål om hvordan de reagerte på krigen, hvor de fikk informasjon fra, og hvem de snakket med. I tillegg fikk elevene tre spørsmål formet som kortsvarsoppgaver der de med egne ord skulle beskrive krigen og gi sine tanker om den. Elevene ble utfordret til å svare på følgende tre spørsmål: «Hvorfor tror du det ble krig?», «Støtter du at USA og England gikk til krig mot Saddam Hussein og Irak 18. mars?» og til slutt «Hva kan barn og unge gjøre for å hindre at det blir krig og for å hjelpe dem som blir rammet av krig og uro i verden?» Svarene på disse spørsmålene blir presentert i hvert sitt avsnitt.

Det første avsnittet viser elevenes reaksjoner på krigen. Vi sammenligner disse resultatene med erfaringer fra tidligere undersøkelser fra Golfkrigen i 1991 og Kosovo-krigen i 1999, der vi også spurte en rekke elever de samme spørsmålene (Dyregrov, Raundalen og Schultz 2003).

Elevers reaksjoner på to kriger på 1990-tallet

Golfkrigen i 1991 og Kosovo-krigen 1999

Under begge krigen svarte henholdsvis 830 og 753 elever i bergensskolene på et åttesiders spørreskjema om deres reaksjoner på krigen. Alle som var til stede på skolene den dagen, svarte på skjemaene som ble delt ut i klassene. Elevene var mellom 12 og 15 år.

Når det gjaldt informasjon om krigen, rapporterer elevene at den fikk de først og fremst fra fjernsynet. De anså verken venner, foreldre eller lærere som viktige informasjonskilder. Nokså nær halvparten skriver at læreren har snakket om krigen i klassen «en del eller mye» (Golfkrigen 56 %, Kosovo-krigen 47 %), men det generelle inntrykket de gir, er at dette var svært overfladisk. En majoritet av elevene ønsker at læreren skulle ha snakket mer om bakgrunnen for det som skjedde. Over en tredjedel gir direkte uttrykk for at de voksne svikter. De opplever at voksne unngår å snakke skikkelig med barna sine om det dramatiske som hender, til tross for at Norge, om enn indirekte, er involvert i krig og krigshandlinger. Det er påfallende at det snakkes mindre om Kosovo-krigen i 1999 enn tilfellet var under Golfkrigen i 1991.

Kunnskapsløshet

Elevene har svart på åpne spørsmål om bakgrunnen for krigen og årsakene til den. Disse svarene røper en påtakelig kunnskapsløshet. Alder hjelper dem lite, det er nesten like galt i de høyere klassene i ungdomsskolen som det er i 6. klasse i barneskolen. Mange elever innrømmer dette åpent og i til dels anklagende vendinger. Resultatet av denne bristen i kunnskap og forståelse er at de ender opp med et personifisert fiendebilde: «Det er gale og farlige mennesker som Saddam 'Satan' Hussein og Slobodan Milosovic som har skylda, og som derfor bør tas, koste hva det koste vil.» Dermed er krigen personifisert og rettfærdiggjort på en «enkel og grei» måte.

Det blir uttrykt sinne og protestreaksjoner rettet mot krigens opphavsmenn og soldater hos en majoritet av de spurte. Av dem som sier de «føler sterk aggresjon mot de ansvarlige for

krigen», er det flest jenter: 79 % av jentene og 66 % av guttene under Golfkrigen føler sterk aggresjon. Tilsvarende tall for Kosovo-krigen er 58 % og 38 %. Generelt førte Golfkrigen til langt mer uro hos de unge enn tilfellet var under Kosovo-krigen.

Vår forståelse og forklaring på denne forskjellen i elevenes opplevelse av uro ligger i bakgrunnen for de to krigene. Det virker som at elevene betraktet «oljekrigen» i Kuwait, med Israel og resten av araberlandene involvert, samtidig som Sovjetrepublikken gikk i oppløsning, som langt mer alvorlig og farlig for resten av verden. Bombingen i Kosovo opplevde de som mindre farlig fordi den ble gjennomført av et samlet NATO og med Russland bare som en passiv motstander av krigen.

Vi har nå presentert et sammendrag av elevenes opplevelser og reaksjoner på to av krigene på 1990-tallet. Så blir spørsmålet: Hvordan ble elevene møtt flere år senere, i 2003, under den neste store mediekrigen? Har foreldre og lærere møtt dem på andre måter denne gangen? Har elevene blitt bedre ivaretatt?

Krigen i Irak i 2003

Under Irak-krigen i 2003 gjennomførte vi en ny spørreundersøkelse som ble besvart av 1270 elever fra Bergen og Oslo. 330 av dem har innvandrerbakgrunn.

Elevene rapporterer en beskjedent økning fra Kosovo-krigen om hvorvidt læreren har tatt opp krigen som tema. I forbindelse med Golfkrigen i 1991 var tallene 56 %, og for Kosovo-krigen 47 %. For Irak-krigen i 2003 forteller 52 % av elevene at den ble tatt opp «en del eller mye» i klassen. I forhold til Kosovo-krigen er det imidlertid en betydelig økning av at elevene snakker mer om krigen med venner og foreldre. Det registreres ingen merkbar økning når det gjelder elevenes samtaler med lærere eller diskusjoner i klassen. I forhold til Kosovo-krigen i 1999 er det for Irak-krigen i 2003 dobbelt så mange elever som krysser av på at de kunne ønske at lærerne snakket mer om krigen på skolen. Under Irak-krigen, som i de to andre krigene, er det fortsatt fjernsynet som er elevenes viktigste informasjonskanal. Majoriteten av elevene opplever verken skole eller foreldre som leverandører av faktakunnskap om krigen.

Det rapporteres større uvirkelighetsfølelse overfor krigen i 2003 enn det som var tilfellet under Kosovo-krigen. Informasjonen om krigen framstår for elevene som uvirkelig og oppleves som vanskelig å ta inn over seg. Om lag halvparten av dem kunne ønske seg egne sider i avisene om krigen, skrevet for skoleelever.

Når det gjelder elevenes framtidstro, er tallene de samme som under Kosovo-krigen: De er dystre. Hele 40 % opplyser at de er litt redde, og 35 % sier de er en del redde og mye redde. Noe over halvparten sier de har vært redde for at Norge skal bli trukket med i krigen. Om lag 30 % sier de ble redde for at det skulle hende noe med dem selv eller familien, når de hørte på nyhetene.

Elevene ble spurt om krigene hadde gjort dem mer usikre på om de som nå var barn, ville leve til de ble voksne. Det var betydelige kjønnsforskjeller i disse svarene. For Golfkrigen svarer 50 % av jentene ja på dette spørsmålet, mens 24 % av guttene svarer bekræftende. Uansett er det etter vår oppfatning høye og dramatiske tall. For Kosovo-krigen 1999 er japrocenten for jentene 34, og for guttene er den 19.

Disse tallene burde være mer enn nok til at skolen i framtiden tar elevenes signaler på alvor og utarbeider en strategi for håndtering av kriser med stor mediedekning.

Manglende støtte og svekket framtidstro

Undersøkelsene fra de tre krigene gir et klart inntrykk av at barna ville hatt stor nytte av at voksenverdenen, med foreldre og lærere i hovedrollen, hadde tatt deres uro og deres behov for mer kunnskap på alvor. For å si det med våre ord sviktet de voksne generasjonsplikten sin. Voksenverdenen hadde verken kunnskap, innsikt eller ferdigheter i å takle tre mediekriger, og foreldre og lærere gav ikke nødvendig støtte til elevene i en vanskelig tid.

Blant de mest signifikante reaksjonene er de unges sviktende, eller i alle fall vaklende, framtidstro. Kommer de til å vokse opp, er dette begynnelsen på slutten? Hva er vitsen med alt når det så likevel går nedennom og hjem? Egentlig tror vi ikke at den bristende framtidstroen går på livet løs, men uroen og de negative tankene er der. Og dette regner vi som en meget viktig og relevant pedagogisk utfordring. Den svekkede framtidstroen kan føre til energitap når det gjelder langsiktig planlegging, det vil si motivering for skole og skolegang. Når vi likevel sier at reaksjonene ikke stikker dypt på lang sikt, er det fordi barna fortsetter på skolen. De lukker ikke igjen skoleboken, men de føler seg svakere og svekket. Elevenes læringskapasitet blir redusert.

I de neste avsnittene ser vi nærmere på de tre spørsmålene med utfyllende besvarelser. I det første spørsmålet var vi ute etter å avdekke elevenes forståelse av bakgrunnen for og årsakene til krigen.

Hvorfor tror du det ble krig?

Personifisering

Hovedvekten av svarene på dette spørsmålet hadde en høy grad av personifisering. Konflikten var tydelig personifisert ved at det ble henvist til George Bush og Saddam Hussein som personer. Elevene opplever at det er de to statsledernes personlige meninger om hverandre som danner grunnlaget for krigen. De to lederne misliker hverandre og mener at den andre har gjort noe galt. De tre svarene nedenfor viser eksempler på personifiseringen. Svarene er skrevet av elever på tiende trinn.

Jeg tror det ble krig fordi maktsyke Bush var helt bæsjet i skallen og ville ikke finne noen annen løsning på problemene. Dessuten har han noe personlig imot Saddam fordi faren til Bush tapte mot Saddam under Golfkrigen.

Krigen er unødvendig. Det ble krig fordi Bush bare ser krig som løsning, og fordi han vil ha hevn for det som skjedde 11. september 2001.

Bush hater Saddam og vil drepe ham.

I disse eksemplene blir selve årsaken til krigen forklart ved at elevene peker på de to lederne som ikke liker hverandre. Svarene bærer preg av et svart-hvitt-perspektiv der den ene har rett og den andre feil. I tur og orden beskrives de to statslederne som eksempelvis dumme, idioter, maktsyke, drittsekker og krigsforbrytere, og med ord som går på det å ha psykiske lidelser.

Masseødeleggelsesvåpen, olje og maktpolitikk

I de mer analytiske forklaringene av bakgrunnen for krigen nevnes en rekke mulige årsaker som alle har vært behørig diskutert i media. De hyppigst nevnte årsakene i disse mer avanserte svarene er terrorsituasjonen, kjemiske våpen, diktatur og vanstyre, kamp om olje og USAs maktpolitikk. Svarene nedenfor er fra to 9.-klassinger.

Jeg tror det ble krig fordi USA tror at Irak er med i terrornettverket Al-Qaida, og fordi de «har» masseødeleggelsesvåpen, og fordi Irak har verdens nest største oljereserver.

Imperialismen begynner å gripe taket rundt verden! Maktbalansen mellom USA og Sovjet har opphørt. FN mister sin makt til å stoppe krig. USA kommer til å kunne terrorisere akkurat så mye de vil. Krig er uunngåelig. Den er et ledd i historien. Krig er kapitalismens kriseløsning. En kamp om ressurser og makt.

Støtter du krigen?

Nei til krig, men Saddam må fjernes

Når elevene blir bedt om å si hvorvidt de støtter krigen, gjenspeiler svarene en gjennomgående oppfatning av at Bush har gått for fort fram, men at Saddam Hussein må fjernes. Langt over 50 % av informantene er sterkt imot krigen.

Noen framholder at de er usikre på om krig er den rette framgangsmåten, men sier videre at de ikke vet hvordan en skal blitt kvitt Saddam Hussein. Andre gir uttrykk for at krig er unødvendig, men at soldater skulle ha gått inn og drept lederen. Det etterlyses framgangsmåter som er direkte rettet mot Saddam og ikke hele landet. Svarene nedenfor gir ikke støtte til krigen.

Nei – jeg er imot krigen. Med krigføringen rammes bare sivile. En bedre taktikk ville være å vinne irakernes hjerter og ha deres støtte. USA gikk til krig på feil tidspunkt, og på feil måte med feil grunnlag. Altså: Alt ble feil.

Jeg synes de burde ventet litt lenger. Våpeninspektørene burde ha gjort ferdig sitt arbeid, og hvis det nå likevel skulle bli krig, skulle FN vært innblandet. De burde ikke gått alene uten støtte fra FN.

Krig som eneste utvei

De som støtter krigen, er i klart mindretall og utgjør færre enn ¼ av informantene. De gir alle sin støtte til USA. Flere av dem som argumenterer for krig, benytter argumentet om at Saddam er i besittelse av ulike former for våpen: raketter, kjemiske og biologiske våpen og atomvåpen. Svarene nedenfor gir støtte til krigen.

Ja, på en måte støtter jeg krigen. Saddam gir seg jo ikke, så det er best å ødelegge ham før han får ødelagt andre. (8.-klassing)

Ja. Saddam dreper en hel landsby bare for å se om den nye gassen fungerer. En slik leder kan ikke styre et land. Støtter Bush sånn sett, men ikke hvis det går ut over veldig mange sivile. (9.-klassing)

Majoriteten av dem som støtter krigen, oppgir imidlertid ingen argumenter for hvorfor de gjør det. Godt over 50 % av elevene er motstandere av krigen. Det er en klar tendens til at de som er imot krigen, i større grad enn de som er for krigen, baserer seg på argumenter og forklaringer. Det er dermed grunnlag for å hevde at de elevene som er imot krigen, begrunner sitt standpunkt på en mer nyansert måte enn de som er for krigen.

Hva kan barn og unge gjøre?

Det siste spørsmålet var formulert slik: «Hva kan barn og unge gjøre for å hindre at det blir krig, og for å hjelpe dem som blir rammet av krig og uro i verden?»

Om lag 1/3 av elevene oppgir at de ikke vet hva de kan gjøre, eller de lar være å svare. Av de resterende svarene er det en gruppe som er entydig pessimistiske i forhold til at barn har påvirkningskraft. De sier at det ikke er noen vits i å prøve, fordi de ikke blir tatt på alvor, og uansett hva de gjør, vil det ikke endre noe. Et betydelig antall av svarene har imidlertid en viss positiv tro på at noe kan gjøres. Svarene fordeler seg dermed på en skala fra at ingen ting nytter, til at det nytter. Hovedtyngden av svarene er på den optimistiske halvdel av skalaen.

Nedenfor har vi hentet fram eksempler på sitater som fordeler seg innenfor skalaens gradering fra pessimisme til optimisme.

Entydig pessimistisk

Barn og unge har for liten livserfaring og kunnskap til å blande seg inn i krigen. De kan gjerne ha egne meninger, men de bør helst holde dem inne i seg. (10.-klassing)

Ingen ting. Vi får ikke uttale oss om en dritt på TV eller annen media. Det er ingen som tar oss på alvor. (10.-klassing)

Framtidspessimisme

På grunn av det som har skjedd i verden, er jeg blitt mye mer oppgitt og skuffet over menneskene, og mye mer pessimistisk. Jeg har ikke lenger tro på at det er mulig å få varig fred noen gang! (10.-klassing)

Vet ikke, men noe må gjøres

Vi kan ikke gjøre så mye, men jeg har ofte lyst til å gripe inn og stoppe det! Hvordan vi kan gjøre det, det vet jeg ikke. Jeg synes vi bør snakke mer om krigen på skolen. (8.-klassing)

Hakke peiling. Det eneste små barn kan gjøre, er å lage tegninger som blir vist på TV. Snakke om det, sende brev til USA og gå i demonstrasjonstog, sende leger og medisiner og lignende til Irak. (9.-klassing)

Nøktern optimisme

Barn kan egentlig ikke gjøre så veldig mye, for de har så liten innflytelse. Men de kan likevel vise at de er imot krigen. (10.-klassing)

Vi barn og unge kan jo ikke forhindre krig når ikke engang FN kan. Men vi konfirmantene skal samle inn penger som skal gå til Kirkens nødhjelp, og pengene går til ofre i Irak. (9.-klassing)

Optimisme, det nytter

Demonstrere, samle inn penger til fredsbevarende organisasjoner, være åpen og fordomsfri mot alle. Hvis en vil endre verden, så må en starte med seg selv. Sende brev til statsledere. (9.-klassing)

Vi kan gi penger til nødakasjoner. Hvis det er klesinnsamling, kan vi gi gamle eller fravokste klær. Vi kan oppmuntre foreldrene våre til å gi penger. Vi kan ta klar avstand fra krigen. (10.-klassing)

Vi kan lære av det som skjer, og tenke på hvordan vi vil ha verden når vi blir voksne.
Vi kan også prøve å hjelpe andre barn og unge. (10.-klassing)

Oppsummerende kommentarer

Rasismeskapende uvitenhet

Det er et barns privilegium å kunne forholde seg til internasjonal storpolitikk med en viss distanse, og det er ikke å vente at barn skal ta inn over seg all verdens elendighet, bekymringer og lidelser. Under internasjonale konflikter som Irak-krigen, med en slik massiv mediedekning, er det imidlertid en illusjon å tro at elever fra 1. klasse og oppover vil være upåvirket av det som skjer. Det er umulig å skjerme dem helt for det som skjer, og det er etter vår oppfatning heller ikke ønskelig.

Når mange av elevene personifiserer krigen sterkt og beskriver Bush og Saddam som dumme, er det en måte å håndtere en kompleks situasjon på når ingen andre årsaksforklaringer fungerer. Når barna ikke har tilgang til logiske resonnementer, tyr de til enklere argumenter som forklarer situasjonen ved at partene er «tjukke i hue». I sin ytterste konsekvens mener vi at det er en uheldig form for uvitenhet, en uvitenhet som er rasismeskapende i sin natur. Med uvitenhet som eneste ballast kommer en skjevt ut med en svak politisk forståelse. Som lærere, foreldre og voksenpersoner er det vår generasjonsplikt å erstatte uvitenhet med kunnskap. Elevene trenger kunnskap, veiledning og forklaringer på det som skjer. Slik vi opplever elevenes svar i undersøkelsen, er det svært mange som mangler adekvate forklaringer, de mangler forklaringer på det som skjer, og hvorfor det skjer.

Når vi sammenligner elevenes svar på de åpne spørsmålene fra Golfkrigen og Irak-krigen, er det vi ovenfor kalte rasismeskapende uvitenhet, aller tydeligst i den første undersøkelsen. Her var det ikke bare hatske utsagn mot Saddam «Satan» Hussein. Det ble etter hvert direkte plagsomt å lese alle utfallene mot araberne og de hemningsløse oppfordringene om å bombe Bagdad sønder og sammen. Selv om de negative beskrivelsene av et helt folk er noe nedtonet i svarene på spørsmålene i Kosovo-krigen i 1999 og krigen mot Irak i 2003, er de slett ikke fraværende. Vår konklusjon er ganske enkelt den at frykt kombinert med uvitenhet fører til slike irrasjonelle, rasismeskapende tanker og holdninger.

Et levende engasjement

På det nærmest håpløse spørsmålet om barn og unge kan gjøre noe for å hindre at det blir krig, er forbausende mange av svarene positive. På spørsmålet: «Hva kan barn og unge gjøre for å hindre at det blir krig og for å hjelpe dem som blir rammet av krig og uro i verden?» svarer en 8.-klassing slik:

Ganske mye tror jeg, men en må ha engasjementet til det. Det blir enklere hvis noen voksne engasjerer seg og hjelper til med å organisere, sånn at barna kan gjøre noe for å hjelpe de irakiske barna.

Gjennomgående viser elevene et imponerende engasjement. Samtidig ber de voksenverdenen om assistanse. De ber om hjelp til å kanalisere sitt engasjement til meningsfylt handling, slik at de kan delta. De ønsker å delta. De etterlyser samtalepartnere fra voksenverdenen. Utfordringen går til foreldre og lærere.

I tillegg til å stille et stort antall elever spørsmål ved hjelp av spørreskjemaer har vi gjennomført en omfattende intervjuundersøkelse med lærere for å finne ut hvordan de opplevde det å være lærere under Irak-krigen i 2003. Hvilke dilemmaer kommer lærerne ut

for, og hvordan opplever de utfordringene på de ulike trinnene? Hva er det egentlig som skjer i klasserommene?

Kapittel 3

I klasserommet

Fra tidligere internasjonale konflikter og kriger vet vi at det kan være svært forskjellig hvordan lærere vurderer elevenes behov for å bearbeide i klassen det de har hørt om krisen. Det er ulike syn på om en i det hele tatt skal ta opp problematikken i klassen, hvor mye tid som skal avsettes, og hvordan en bør snakke om det. For å få en oversikt over hvilke utfordringer lærere møtte under Irak-krigen, intervjuet vi 15 klassestyrere, fordelt på alle trinnene i grunnskolen. Vi var spesielt interessert i å finne ut

- a) hva lærerne hadde gjort i klassene
- b) hvordan de vurderte elevenes informasjonsbehov
- c) om de hadde diskutert pedagogiske konsekvenser av krigen med kollegaer

Intervjuene fant sted to til tre uker etter at krigen var avsluttet. Bare to av disse klassene var uten elever med innvandrerbakgrunn. I de øvrige klassene var om lag halvparten av elevene barn av innvandrerforeldre.

Vi gir først en oversikt over hvilke tiltak som ble iverksatt i de ulike klassene. Deretter ser vi nærmere på dilemmaer som lærerne beskrev når de vurderer hvordan de skal bringe krigen inn i klasserommet. I avsnittet om psykologiske barrierer analyserer vi motstanden mot å snakke om Irak-krigen i klassen.

Tiltak i klasserommet

Da de 15 klassestyrerne fortalte om hvordan de hadde tatt opp Irak-krigen i klassene sine, varierte det fra omfattende tiltak til ingen tiltak. I en klasse hadde ikke lærerne nevnt krigen med ett ord, andre hadde snakket noe om krigen, og i andre klasser hadde læreren lagt til side all annen undervisning og i perioder bare arbeidet med Irak-krigen.

Det er naturligvis stor forskjell på å være lærer i småskolen og lærer i ungdomsskolen. Ikke minst varierer det hvor mye elevene forstår, noe som gir store forskjeller i hvordan en bør trekke krigen inn i klasserommet. Nedenfor skisserer vi tiltakene på de ulike trinnene.

Småskolen

På trinnteamet i 1.-klasse har lærerne diskutert i hvilken grad de skal ta opp krigen i klassene. De ble enige om at de ikke skulle ta initiativ til diskusjoner, men dersom elevene stilte spørsmål, skulle de følge opp dette initiativet.

I den ene 1.-klassen var det ingen som nevnte krigen, og det ble derfor ikke snakket om dette i klassen. Under intervjuet undres lærerne over at ingen av elevene har nevnt krigen. En av lærerne sier: «Her oppe på vestkanten er foreldrene veldig flinke til å snakke med ungene sine, så kanskje det meste av pratingen er gjort hjemme.» Den andre læreren føyer til:

Jeg sitter vel egentlig med en følelse av at vi kanskje burde lagt opp til et opplegg slik at elevene kunne fått snakket om krigen og fått fram tankene sine. Det er jo selvfølgelig noen av de 25 som har sett litt på Dagsrevyen, eller ser bilder i aviser. På en eller annen måte får de jo med seg deler av nyhetsbildet. Det ville jo være rart om de var helt skjermet fra krigen, selv om jeg tror at mange har vært godt skjermet.

I den andre 1.-klassen har lærerne observert at elevene har lekt «Bush og Saddam» i friminuttet. Ved en anledning har de snakket om krigen i samlet klasse. Årsaken til det var at klassens bamse, som hver helg blir med en av elevene hjem, hadde på sitt hjemmebesøk fått en forklaring på krigen fra 1.-klassingens eldre bror. Det bamsen opplever i helgen, må gjenfortelles på skolen, og 1.-klassingen forklarte at bamsen hadde fått høre at krigen handlet om våpen, og at det var uenighet om våpnene fantes eller ikke. Klassestyreren forteller at hun da tok opp temaet i klassen:

Jeg sa litt kort om krigen, men det virket som at alle elevene allerede kjente til det jeg sa, og etter denne gangen har det ikke vært noe tema i klassen. Det viktigste jeg sa, var at krigen ikke kommer til Norge og at dere kan sove trygt om natta. Det gjelder ikke oss. (...) Men det er klart at dersom vi hadde spurt elevene mer og tatt det opp, så hadde det jo kommet litt av hvert. Men vi har valgt ikke å gjøre det da. Vi har valgt å ta det opp bare dersom ungene selv kommer og innleder en samtale om det. For de er jo veldig flinke til å komme med det dersom det er noe.

Lærerkollegaen føyer til: «Jeg synes det skal komme fra ungene, og at vi ikke skal trøe noe ned over dem når de ikke er klare.»

Klassestyreren i en 2.-klasse forteller at de satte av tid den første dagen til å snakke om krigen. «Jeg hadde tenkt å gi klassen en enkel forklaring på det som hadde skjedd i forhold til krigen, og jeg tenkte at det ville bli med denne ene forklaringen. Da jeg hadde gitt min forklaring og slapp til elevene, kunne de så mange navn og detaljer fra krigen at det var tydelig at de hadde sett TV eller hørt fra foreldrene.» Læreren bestemte seg da for å gi grundigere og mer detaljerte forklaringer og valgte å følge opp med flere oppklaringsamtaler utover i krigen. I tillegg til samtalene tegnet elevene gjentatte ganger fra krigen.

Klassestyreren i en 3.-klasse forteller at den første dagen i krigen snakket elevene om krigen hele tiden, og det var umulig ikke å ta opp temaet i timen. De satte seg da i en ring og snakket om det elevene hadde hørt. «Og da var det elevene som snakket mest, jeg bare lyttet. Det jeg opplevde i klassen, var ikke først og fremst at jeg måtte forklare, men at det var de som måtte fortelle.» Noen dager senere tok læreren initiativ til å snakke om krigen på nytt, og elevene tegnet etter diskusjonen. Læreren forteller at hun er usikker på om hun burde åpnet for at elevene kunne snakke mer om krigen.

Mellomtrinnet

I en 5.-klasse innførte de tidlig en fast struktur ved at de hver morgen benyttet drøye fem minutter på at elevene fortalte hva de hadde sett på TV, hva de hadde hørt, hva de hadde snakket med foreldre og venner om, og hva de tenkte på i forhold til krigen. Ordet var fritt, og læreren styrte diskusjonen. Morgenseansene ble avsluttet med stillhet og tenning av lys for å «vise respekt overfor dem som lider i Irak».

Læreren tok initiativ til å invitere Redd Barna til å komme til klassen og fortelle om hvordan de hjelper barn i Irak under krigen, og hvordan de planlegger å hjelpe etter krigen. Organisasjonen forklarte hvordan elevene kunne bidra ved å starte en innsamlingsaksjon. I formingstimene begynte elevene å produsere fredsduer som de solgte, og pengene ble overlevert til hjelpeorganisasjonen. Før påske hadde klassen benyttet om lag 15 timer på planlegging, produksjon og salg. Denne 5.-klassen var den eneste på skolen som hadde besøk av Redd Barna. Noen uker senere ble det imidlertid holdt en stor basar på skolen, der alle klassene deltok og inntektene gikk til barna i Irak.

Læreren i en 7.-klasse lot elevene tegne inntrykk fra krigsutbruddet etter at de hadde diskutert det de hadde hørt på nyhetene. Senere i uken bad elevene om å få diskutere krigen på nytt, og det ble da gjennomført en ny diskusjonsrunde med avklaring av spørsmål. Etter dette forteller læreren at elevene ikke var interessert i krigen lenger. Klassestyreren vurderer i ettertid at han er fornøyd med omfanget av fokuset på krigen, og at det fungerte godt at krigen kom på dagsordenen når elevene selv bad om det.

I en annen 7.-klasse forteller klassestyreren at de tok krigen opp inngående i undervisningen før den brøt ut. «Vi tok det mye opp i forkant, før krigen brøt ut. Elevene gikk jo og ventet på at noe skulle skje, men hva som skulle skje, var det vanskelig å sette ord på. De snakket om alt fra jordens undergang til en ny verdenskrig, og de snakket om en liten krig som kunne vare i 7 dager.» Når krigen så brøt ut, forteller læreren at hun hadde jevnlig samtaler med klassen om det som skjedde, og de hadde flere konkrete diskusjoner om medias rolle i en krig. I faget KRL ble temaet tatt opp i en dobbeltime, og det ble fulgt videre opp gjennom skriftlige oppgaver.

Tre av elevene søkte om å få fri noen timer fra skolen for å delta i en organisert demonstrasjon i byen, noe klassestyreren innvilget i samråd med elevenes foresatte.

Ungdomsskolen

På trinnmøtet for 8.-klasselærerne ble det ikke diskutert noen felles strategi for å inkludere krigen i undervisningen. Den første dagen i krigen brukte 8.-klassen mye tid på å snakke om krigen med klassestyreren. Noen av elevene gav imidlertid klar beskjed om at dette var unødvendig tidsbruk, og at det var bedre å holde seg til den opprinnelige planen. Læreren forteller at de også brukte noe tid de neste dagene, men at det gradvis ble mindre og mindre: «Krigen ble etter hvert liksom borte i den daglige rutinen.» Klassestyreren sier videre: «Jeg følte at vi manglet en helhetlig planlegging om hvem som skulle ta opp hva i hvilke fag. Det kan nok hende at vi alt i alt har tatt opp krigen for lite i klassen.»

På en av skolene ble krigen løftet inn i et pågående prosjektarbeid på 9. trinn. Det førte til at trinnteamet debatterte inngående hvordan krigen skulle integreres i det tverrfaglige prosjektarbeidet i samfunnsfag, norsk og KRL. De hadde allerede planlagt å lese fra *Anne Franks dagbok*, se filmen *Liten Ida* og ta opp samenes historie som etnisk minoritet. Prosjektet varte gjennom hele krigen og gav ifølge læreren utallige muligheter til å belyse den dagsaktuelle situasjonen i Irak.

Noen elever i klassen tok initiativ til å starte en innsamlingsaksjon. Klassestyreren mente at de ikke skulle gjøre det på grunn av manglende tid, og at de i stedet skulle gi penger til eksisterende aksjoner. I intervjuet begrunnet læreren det med at hun ikke hadde tid til dette, da hun etter all sannsynlighet var den som ble sittende igjen med mye ekstrarbeid. Hun sier seg fornøyd med måten de fikk integrert krigen på i flere fag, slik at de hver dag gjennom hele perioden på en eller annen måte hadde Irak på dagsordenen.

På en annen skole var det også allerede planlagt et prosjektarbeid om 1. og 2. verdenskrig i en 9.-klasse. Klassestyreren forteller at Irak-krigen ikke ble tatt opp som et selvstendig tema i prosjektperioden, men hun fulgte opp elevenes spørsmål og kommentarer knyttet til Irak.

Klassestyreren i en 10.-klasse ved samme skole opplyser at lærerne ikke hadde tatt initiativ til å debattere krigen i klassen. Noen ganger hadde imidlertid elevene selv startet diskusjoner, og da hadde lærerne fulgt opp. Klassestyrerne i både 9. og 10. klasse var enige om at det kjentes bedre og riktigere at elevene selv tok initiativ til å snakke om krigen, enn at lærerne skulle gjøre det.

Elevene i 10. klasse tok selv initiativ til en demonstrasjon mot krigen i Irak. De laget bannere av hvite laken og søkte politiet om tillatelse. Alle nødvendige forberedelser gjorde de på egen hånd, og det ble gjort i skjul fordi de tenkte at skolens ledelse ikke ville godta at elevene gikk i demonstrasjonstog i skoletiden. For å «beskytte» lærerne ble heller ikke de informert om det som ble planlagt. Elevene møtte så opp på skolen, informerte lærerne om at de streiket, og gikk i demonstrasjonstog til den amerikanske ambassaden med plakater og bannere. Da lærerne fortalte om dette, gikk det klart fram at elevene hadde valgt rett strategi. Hadde de spurt, ville de blitt stoppet.

Det ble også organisert en annen demonstrasjon av en av de nasjonale elevorganisasjonene. Klassestyrerne fra de fire klassene på ungdomstrinnet forteller at det var noen elever i hver klasse som søkte om fri fra skolen for å delta. De to skolene valgte å la elevene få fri og delta dersom de hadde med skriftlig samtykke fra foresatte.

I de ulike klassene var det i alt 12 elever som kom fra Irak. Noen av dem hadde opplevd krigen i 1991 og kom deretter som flyktninger til Norge, andre var født i Norge av irakiske foreldre. De aller fleste barna med bakgrunn fra Irak hadde fortsatt nær familie og bekjente i Irak under krigen i 2003. I svært mange av klassene var det også fra andre land elever som tidligere hadde opplevd krig og flukt, eller de hadde foreldre som hadde opplevd det. Hvordan klassestyrerne forholdt seg til disse elevene, blir beskrevet i kapittel 4.

Elever på alle trinn har spørsmål

Når vi oppsummerer tiltakene som lærerne har beskrevet, virker det rimelig å hevde at elever på alle trinn i grunnskolen hadde spørsmål om Irak-krigen. På alle trinn hadde elever plukket opp deler av nyhetsdekningen. Det er også et framtrekkende trekk at elevene, spesielt på mellomtrinnet og oppover, ønsket å gjøre markeringer, og i flere tilfeller der lærerne ikke tok aktivt initiativ, var det elevene selv som tok initiativ til å demonstrere, gå i tog eller sette temaet på dagsordenen i klassen.

Det synes også klart at lærerne vurderte svært forskjellig hvorvidt de skulle bringe Irak-krigen inn i klasserommet eller ikke. Det ser ut til å være en utstrakt vente-og-se-holdning. Intervjuene viser også at det er store variasjoner fra lærer til lærer om hvorvidt de har diskutert mulige pedagogiske konsekvenser av Irak-krigen med kollegaer eller ikke. De lærerne som opplyser at de har valgt å integrere temaet om krigen i et prosjektarbeid, eller på andre måter tatt det med i undervisningen, har drøftet krigen og mulige pedagogiske konsekvenser mye med kollegaer. Det synes å være en tendens til at de lærerne som har drøftet med kollegaer, også har hatt et mer omfattende pedagogisk opplegg i klassen enn de som ikke har diskutert krigen med kollegaer.

I det neste avsnittet går vi nærmere inn på de problemstillingene eller dilemmaene som lærerne stod overfor i valget om de skulle bringe Irak-krigen inn i opplæringen eller ikke, og i tilfellet hvordan de skulle gjøre det.

Lærerens dilemmaer

Et dilemma kan defineres som en situasjon der en står overfor flere valgmuligheter, og må bestemme seg for én av dem. Nedenfor presenteres noen av de dilemmaene som lærerne

beskrev under intervjuene. Til slutt i avsnittet gir vi noen av våre kommentarer, men dilemmaene vil også bli kommentert i de neste kapitlene.

Pedagogiske dilemmaer

- Skal vi vente og se?
- Hvor omfattende forklaringer skal vi gi?
- Skal vi uttrykke våre egne meninger om krigen?
- Trenger vi ekstra samarbeid med foreldrene?
- Hvor mye tid kan vi bruke på krigen?
- Skal vi sette av tid til faglige kollegadiskusjoner?
- Mangler vi et mandat fra skolens ledelse?

Skal vi vente og se?

Nei, jeg synes det blir kunstig å snakke med 6-åringene om krigen, med mindre de selv tar det opp. Når de er så små, mener jeg at du lett kan framprovosere frykt. De små elevene kan ikke lese, og det er lite de får med seg av det som skjer i krigen. (Klassestyrer i 1. klasse)

Veldig ofte kommer jo ungene og spør selv hvis det er noe de lurer på eller har behov for å snakke om noe. Og her blir jo spørsmålet om det er vi som skal skape et behov ved å begynne å spørre. (Klassestyrer i 1. klasse)

Av og til ville jeg virkelig riste elevene og si: Hør her, dette er alvorlig, dette må dere tenke igjennom og gjøre dere opp en mening om. Andre ganger hadde jeg lyst til å si: Slapp av, ikke tenk på dette, det går helt sikkert bra. (Klassestyrer i 8. klasse)

På de laveste klassetrinnene var en majoritet av lærerne enige om at det skulle være elevene som tok initiativet til å snakke om krigen. Også på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet var det lærere som argumenterte for at det beste var at elevene selv tok initiativ til samtale. Deres viktigste argument for å vente og se var at de var redde for å skremme elevene, spesielt de elevene som ikke hadde hørt om krigen og dermed ikke var opptatt av den. Det kommer fram en tydelig redsel for å framprovosere noe hos elever fra Irak eller de andre elevene som kom fra krig og flukt.

I intervjuene med lærerne møter vi en del selvmotsigelser når det gjelder å åpne for samtaler, men likevel holde igjen. Lærerne presiserer at det er viktig å la elevene prate om det, men samtidig virker det som om noen lærere ønsker å holde igjen. Hvorvidt en kan skremme elever eller ikke ved å snakke om krigen i klassen, er et viktig punkt som vi kommenterer nærmere i kapittel 4 i avsnittet «Det blir ikke farligere fordi om vi snakker om det.»

Hvor omfattende forklaringer skal vi gi?

De bakenforliggende årsakene til hvorfor det ble krig, kan være vanskelige å forstå for voksne, og enda vanskeligere kan det være å formidle en sammenhengende forklaring tilpasset elever på ulike trinn. Det er utfordrende å forklare elevene at voksne mennesker velger å bruke krig for å forsøke å løse konflikter. På alle klassetrinnene nevnes det at det ligger en pedagogisk utfordring i å møte elevene i deres svart-hvitt-perspektiv, og få fram nyansene på begge sider av konflikten slik at en unngår å bygge opp under rasisme.

En annen pedagogisk utfordring ligger i å skape et grunnlag for innlevelse og medfølelse når virkeligheten framstår som film og som fiksjon på TV. Lærere forteller at elever har hatt vanskelig for å forstå alvoret når nyhetene framstår som en film der kameramannen hele tiden løper ved siden av soldatene. Se kapittel 6 der vi presenterer flere eksempler på hva en kan si i klassen.

Skal vi uttrykke våre egne meninger om krigen?

Nei, sier klassestyreren i en 7.-klasse. Han bestemte seg for ikke å synliggjøre sin mening for klassen. Det begrunner han med at elevenes meninger i sterk grad preges av foreldrenes syn, og at han derfor var redd for å skape konflikter ved å synliggjøre sine egne meninger. Konflikten ville kunne oppstå dersom elevene adopterte lærerens syn, og det ikke stemte overens med det som ble hevdet hjemme.

Jeg prøvde å ikke gjøre det synlig. Jeg snakket mye om krig som vesen. Jeg prøvde å diskutere krig generelt og ikke ta standpunkt. Jeg ville ikke stå her og si at jeg er imot den krigen og imot Bush. Men så var det noen som hadde sett meg i demonstrasjonstoget, og de skjønte jo hva jeg mente om krigen. (Klassestyrer i 7. klasse)

Ja, uten tvil. Det er først når du har egne meninger, og har mot nok til å stå for dem, at du tar sjansen på å gå utenom pensum og utenfor lærebøkene. (Klassestyrer i 8. klasse)

De lærerne som er skeptiske til å oppgi sin personlige mening om krigen, nevner spesielt at de ikke vil påvirke elevenes meninger, og at de vil unngå å provosere foreldre som har andre meninger. Det nevnes også at ved ikke å si sin egen mening kan en legge et grunnlag for at elever kan ha forskjellige meninger i klassen, slik at ikke alle blir enige med læreren. Se våre kommentarer om personlige meninger i avsnittet «Hvor skal jeg gjøre av mine egne meninger?» i kapittel 6.

Trenger vi ekstra samarbeid med foreldrene?

Lærere på småskoletrinnet sa at dersom de skulle gått lenger enn å svare på de spørsmålene elevene selv kom med, ville de på forhånd ha snakket med foreldrene og informert om opplegget.

De fleste lærerne hadde ingen ekstraordinær foreldrekontakt. De som likevel hadde foreldremøter i denne perioden, tok i liten grad opp spørsmålet om Irak. Heller ikke de lærerne som hadde elever fra Irak, følte behov for å ta kontakt med foresatte i perioden før, under og etter krigen. En av lærerne som hadde flere irakiske elever i klassen, forteller imidlertid at hun utsatte en planlagt foreldrekonferanse fordi det ble for vanskelig.

Jeg var rett og slett redd for å snakke med foreldrene, jeg visste ikke hva jeg skulle si til dem som hadde mistet kontakten med familien i Irak. Jeg synes det er mye lettere å snakke med barn om slike ting, men vet liksom ikke hva jeg skulle ha sagt til foreldrene deres. Hver uke skriver jeg en skriftlig melding, en oppsummering til

foreldrene til hver elev. På denne oppsummeringen skrev jeg at jeg visste at de hadde mistet kontakten med familien, og at jeg håpet at de snart fikk gjenopprettet kontakten.

Hvor mye tid kan vi bruke på krigen?

Lærerne på mellomtrinnet og ungdomstrinnet er svært opptatt av hvor mye tid som er «forsvarlig» å bruke på krigen før det går på bekostning av andre emner og temaer. De bekymrer seg også for at de bruker så lite tid at elevene ikke får støtte til å bearbeide inntrykk og tanker knyttet til krigen. Et gjennomgangstema i intervjuene var utfordringen med å koordinere hvem av faglærerne som tar opp temaet, og hvilket fag krigen passer best inn i.

Når Bush gang på gang trakk fram at Gud var med ham, da hadde jeg intens lyst til å ta dette opp med klassen, men det var ikke jeg som hadde KRL, der dette ville ha passet best inn. Derfor ble det til at jeg aldri tok det opp. Det var flere temaer jeg virkelig kunne hatt lyst til å ha tatt opp med klassen, men det passet ikke inn i det faget jeg har ansvaret for. Jeg følte at vi manglet en helhetlig planlegging om hvem som skulle ta opp hva i hvilke fag. (Klassestyrer i 9. klasse)

Det er jo forunderlig at slike aktuelle temaer aldri har noen «naturlig» plass i fag som gym, forming og heimkunnskap. Det forventes liksom at alt skal tas opp i samfunnsfag. Enkelte lærere ser det ikke som sin oppgave å formidle det som skjer i verden – uansett hva som måtte skje. (Klassestyrer i 8. klasse)

Skal vi sette av tid til faglige kollegadiskusjoner?

To lærere på ungdomstrinnet forteller at de ikke diskuterte med kollegaer hvordan krigen burde presenteres i klassene sine. De mente at de var så erfarne, og at disse problemstillingene lå godt innenfor den pedagogiske basiskunnskapen, at de ikke trengte å diskutere dette med kollegaer. På mellomtrinnet forteller to lærere at det ikke var noen som diskuterte krigen på trinnmøtene eller på teammøtene. «Dersom vi hadde noen dilemmaer vi ønsket å diskutere, har det vært full anledning til å ta det opp. Det er ingen som gjorde det, så det ser ut til at vi har taklet det greit på trinnet vårt. Jeg tror ingen av lærerne føler at denne situasjonen har vært spesielt vanskelig å forholde seg til.» De lærerne som ikke opplevde krigen som noen pedagogisk utfordring, har ikke diskutert problematikken med kollegaer, og de har i svært liten grad berørt temaet i klassen.

Vi hadde liksom ikke tid til å snakke om krigen. Det druknet i alle de andre oppgavene som vi må diskutere for å kunne gjennomføre skoledagen. (Klassestyrer i 5. klasse)

Burde vi ta det opp i hel klasse, i mindre grupper, skal vi dele elevene inn etter hvordan vi på forhånd tror de vil reagere? Det er i det hele tatt veldig mange slike tanker rundt det å skulle ta det opp i klassen. Er det noen barn som bør skjermes, kanskje noen ikke tåler det? Det er slike ting vi burde brukt tid på å diskutere på forhånd, men det gjorde vi aldri. (Klassestyrer i 1. klasse)

To lærere mener de burde brukt tid på teammøtet der 1.-, 2.- og 3.-klasselærerne samles. «Vi burde diskutert det på teammøtet og så gått hver til vårt og tilpasset det for hver enkelt klasse. Vi har jo ikke snakket med de andre om dette, så vi vet jo ikke hva som har blitt tatt opp, og hvordan de har gjort det i de andre klassene.» De etterlyser videre at de kunne ønsket seg påfyll med ideer om hva de kunne gjøre av tiltak som passet for deres aldersgruppe, og nevner

at skolens ledelse kanskje kunne vært en støtte ved å delta på teamet og etterspørre hva hver klasse skulle gjøre.

Mangler vi et mandat fra skolens ledelse?

Ved de fleste skolene i undersøkelsen har skolens ledelse tatt opp temaet om krigen på fellesmøter med alle lærerne og anbefalt lærerne å snakke om krigen i klassen. I tillegg ble det i osloskolene delt ut et kortfattet skriv og en fagartikkel fra den sentrale skoleadministrasjonen om nødvendigheten av å snakke med elevene.

Noen lærere mener at denne generelle informasjonen var unødvendig. De fleste lærerne synes imidlertid det var greit med fellesinformasjon, og noen etterlyser enda klarere signaler fra skolens ledelse.

Når jeg tenker på det nå, så var nok det et savn. Ledelsen burde vært tydelig på at alle lærerne skulle ta krigen opp i klassen. De fleste har nok gjort det, men det vil alltid være noen som ikke gjør det. Jeg kunne tenke meg et klart mandat fra ledelsen om at dette skal vi snakke om. Da kunne vi si i klassen at dette er noe vi i denne perioden skal ta opp. Det er et problem at slike ting blir individualisert, det blir liksom ikke noe enhetlig om hvordan vi burde gjøre det. (Klassestyrer i 8. klasse)

Flere lærere uttrykker seg i samme retning. De synes at skolens ledelse burde vært klarere og mer direkte i sin oppfordring om å belyse temaet i klassen, og samtidig stimulert personalet til å sette av tid på trinnmøter og teammøter for å diskutere alderstilpassede opplegg.

Manglende faglige samtaler

For oss framstår det som forunderlig at lærerne ikke bruker mer tid på å diskutere med kollegaer hvordan en skal forholde seg til et så komplekst tema som denne krigen, og hvilke pedagogiske utfordringer som en slik krig innebærer. I et dilemma finnes det flere valgmuligheter. Det er jo gjerne ikke slik at det ene er helt galt, og det andre er rett. Når en står midt i valgsituasjonen, er det til tider umulig å forutse konsekvensene av alle valgene som gjøres. I den grad det finnes noen fasit, kommer den etterpå, når situasjonen har roet seg og en kan vurdere det hele litt på avstand. I et komplekst tilfelle som formidling av Irak-krigen er det imidlertid mulig å gjøre valg som i sum framstår som mindre heldige.

Dersom resultatet av valgene blir at en lærer overhodet ikke tar opp krigen som tema i klassen, mener vi det er et spesielt uheldig utfall av en rekke valg. Vi vil også påstå at når taushet blir resultatet, har en som pedagog gjort flere faglige feilvurderinger. De faglige feilvurderingene ligger på to nivåer og handler om å overse 1) elevenes personlige behov, 2) muligheten for at elevene tilegner seg ny kunnskap.

- 1 **Elevenes personlige behov:** Personlige behov kan variere sterkt. For noen elever gav Irak-krigen en opplevelse av frykt og redsel, for andre elever var ikke krigen spesielt påtrengende. Det må likevel være lærerens oppgave å legge til rette for samtaler i klassen, og skal en lykkes i det, nytter det ikke å vente og se. Det nytter ikke å vente til elevene tar initiativ, initiativet må også komme fra de voksne. Se avsnittet «Prinsipper for god kommunikasjon» i kapittel 5.
- 2 **Muligheten for at elevene tilegner seg ny kunnskap:** For en pedagog er det viktig å se mulighetene for elevenes læring og aktivt legge til rette for læring. Gjennom en internasjonal konflikt åpner det seg utallige muligheter for aktuell læring, med temaer som konfliktløsning, menneskerettigheter, demokrati og kunnskap om humanitært arbeid. Med

alderstilpasset undervisning handler dette om å bygge opp under samfunnsengasjement. Se praktiske eksempler i kapittel 5.

Vi undrer oss over de lærerne som så klart uttrykker at de ikke trenger å diskutere med kollegaer, og at krigen ikke byr på utfordringer utover den allmenne pedagogikken. Kanskje er det slik at disse lærerne ikke ønsker å se kompleksiteten, og styrer de unna de pedagogiske mulighetene og elevenes behov?

I intervjuene er det flere av lærerne som framviser et klart engasjement for at krigen i Irak bør trekkes inn i skolen i en pedagogisk sammenheng, og opplever dette som en klar oppgave for lærere. Likevel er det flere av de samme lærerne som i relativt liten grad har tatt krigen opp i klassen, og i etterkant vurderer de selv at omfanget sannsynligvis ble for lite. En bør spørre seg hvorfor det blir slik. Hvorfor berører mange lærere krigen i mindre grad enn det de selv mener de burde? Hvilke barrierer og hvilken motstand møter lærere?

Motstandsfaktorer

Nedenfor beskriver vi motstandsfaktorer som er blitt mer eller mindre eksplisitt formulert av lærerne vi har intervjuet. Det dreier seg om både indre og ytre faktorer som er med på å opprettholde motstand mot å ta opp et vanskelig tema som Irak-krigen i klassen. Faktorene kan være til stede i ulik grad og til ulik tid, men de er der, og de er med på å forme og påvirke mulighetene til å handle. Noen av motstandsfaktorene er lett gjenkjennelige, og blir uttalt i klartekst av kollegaer eller en selv. Andre motstandsfaktorer kan være mer skjult og dermed mer vanskelige å få øye på. Noen ganger er en selv ikke klar over hvilke motstandsfaktorer som spiller inn. En opplever kanskje motstanden som en følelse, men vet ikke helt hvordan motstandsfølelsen har oppstått.

Egen motstand

- Faglig uenighet: Elevene har ikke godt av å bli eksponert for internasjonale konflikter, de må beskyttes også i opplæringen. Skolen er et fristed.
- En er usikker på metode og framgangsmåte.
- En mangler bakgrunnskunnskap om selve konflikten.
- En beskytter seg selv mot ubehaget med å forholde seg til situasjonen, og kan benytte vikarierende argumenter som «passer ikke i mitt fag, har ikke tid, ikke mitt ansvar, ikke skolens ansvar, og jeg er ingen terapeut».

Kollegaers motstand

- Konkurransen om tiden: Krigen prioriteres ikke, vi har ikke tid, først må vi diskutere det som allerede er planlagt.
- Vi skal ikke påvirke elevene, og derfor bør vi prate om krigen så lite som mulig.
- Bruk av media i opplæringen oppleves ikke som viktig.

Elevers motstand

- Det er ubehagelig å bli konfrontert med egen frykt.
- Vi trenger ikke å bruke tid på dette, dette ser vi på TV.
- Elevene vil ikke plage læreren med noe læreren åpenbart ikke vil snakke om.

Foresattes motstand

- Foresatte forventer at skolen er nøytral.
- De vil beskytte barna sine mot krig og internasjonal politikk.

Strukturell motstand

- Pensum, lærebøker og eksamen er viktig.
- Planer er lagt på forhånd, det er ikke tid til noe utenom.
- Oppdeling i fag og faglærere bidrar til oppstyking.
- Skolen har ingen tradisjon for å sette internasjonal politikk på dagsordenen.

Som lærere kan vi altså bli utsatt for påvirkning av både egne og andres motstandsfaktorer. Når vi opplever motstand mot eksempelvis å se på fjernsynsbilder fra krigshandlinger, er det en del av de beskyttelsesmekanismene som er viktige for oss. Det dreier seg imidlertid om grader av beskyttelse. Vi trenger å beskytte oss selv og elevene våre mot overeksponering av krig og konflikter. Men vi bør slett ikke beskytte oss selv og andre mot å være samfunnsengasjerte, vi skal ikke beskytte oss mot forklaringer og kunnskap som gir oss og barna trygghet.

For å oppnå innsikt og oversikt over egen motstand trenger vi å diskutere med kollegaer. Vi trenger en faglig diskusjon som synliggjør argumentene for eller imot et pedagogisk opplegg. Som ellers i pedagogikken er det nødvendig å drøfte med kollegaer hvordan komplekse hendelser skal håndteres, for å kvalitetssikre tiltakene.

Neste kapittel presenterer noen av de utfordringene som oppstår i et flerkulturelt klasserom der elever er direkte eller indirekte berørt av konflikten.

Kapittel 4

Hjelp til elever som har opplevd krig og krise

Barn som selv har vært utsatt for traumeskapende og krisepregede hendelser, blir ofte uroet av katastrofenyheter. For eksempel er det mange barn som har overlevd en kreftbehandling, som i lang tid etterpå ikke tåler å se Dagsrevyen. De blir skremt av at barn blir rammet av andre sykdommer, epidemier, sult, ulykker, naturkatastrofer og krig. Når medieoppslagene har likhetspunkter med deres egen krise, slår den enda sterkere inn. At det på skolebenken sitter barn som er rammet av nyhetene kvelden i forveien, er i seg selv grunn god nok til å ha en slik kriseberedskap som vi foreslår, og det med antennene høyt oppe. Den mest nærliggende gruppen i vår sammenheng, det vil si de som ble påvirket av mediedekningen av krigen mot Irak, var selvsagt de barna som hadde flyktet fra krig sammen med foreldrene. I første rekke gjaldt det dem som hadde kommet ut av Irak, de fleste kurdere, men enkelte hadde også flyktet fra Saddam Husseins terrorvelde. Dernest gjaldt det dem som fikk hele sitt krigsliv i reprise, enten de kom fra Bosnia for ti år siden eller fra Kabul og Grozny i fjor.

Elever som er berørt av krigen

Da vi valgte ut lærere til intervjuene, ønsket vi klassestyrere som hadde en stor andel innvandrerelever i klassen. Vi var ute etter lærere som arbeidet i det flerkulturelle

klasserommet, slik at vi kunne se variasjonene av utfordringer knyttet til internasjonale konflikter. Lærerne vi intervjuet, hadde elever fra følgende land som har vært gjenstand for omfattende kriger og konflikter: Irak, Kurdistan, Bosnia, det tidligere Jugoslavia, Afghanistan, Somalia, Kasakhstan, Palestina, Syria og Israel. I tillegg til at flere av elevene hadde opplevd krig eller flukt, hadde foreldrene til mange av dem opplevd krig og flukt. Det innebærer at i det multikulturelle klasserommet vil det variere i hvilken grad elevene opplever at de blir berørt av konflikten. Nedenfor har vi listet opp tre kriterier for opplevelse av nærhet til krisen.

- *Direkte berørt.* Kan oppleve seg som en part i krigen. Gjelder elever som kommer fra konfliktsonen, eller som har slektninger eller venner i de berørte landene.
- *Indirekte berørt.* Elever som har opplevd krig eller flukt, eller har familie som har opplevd det. Elever som selv har deltatt i krigshandlinger.
- *Assosiert forhold.* Elever som er venner med eller har klassekamerater fra Irak. For dem rykker krigen et hakk nærmere, og de må også forholde seg til falske forenklinger som beskriver vennene deres som representanter for en farlig og kristendomsfiendtlig religion.

Denne skjematiske tredelingen gir en grov indikasjon på elevenes opplevelse av nærhet til krisen. Opplevelsen av nærhet er individuell. Under Irak-krigen var det flere klassekamerater til irakiske elever som identifiserte seg sterkt med vennenes tap av familiemedlemmer i Irak. Disse klassekameratene følte seg naturligvis sterkt berørt av krigen. En sterk grad av medfølelse og dermed opplevd nærhet til krisen omfatter også lærerne, spesielt tenker vi på morsmållærerne knyttet til skolen. Dermed ser vi at personer som i utgangspunktet har et distansert forhold til konflikten, kan ha en sterk assosiert opplevelse av nærhet til krisesituasjonen.

Naturligvis blir graden av opplevd nærhet vesentlig mer intens når en selv har familie i krigen, eller en selv har opplevd krig tidligere. I slike situasjoner kan medias presentasjon av en ny krig aktivere gamle minner og virke direkte lammende.

Elever som har opplevd krig og flukt

Det er mer enn ti tusen flyktningbarn i norske skoler. Mens krigen i Irak representerer en uro i norske barns hverdag, kan den oppleves som et jordskjelv for de barna som selv har opplevd krig og flukt. Vi møtte mange av dem både under og etter krigen, og de forteller om angstfylte gjenopplevelinger av ubearbeidede minner. På skolen har de problemer med å konsentrere seg og holde sterke følelser tilbake. Mange sover dårlig om natten, og de er trøtte når de kommer på skolen. Forståelsen rundt dem for det som hender, er svært varierende, og mange tror at krigen kan komme til Norge når som helst. Det vanskeligste i denne konteksten er at mange av barna som nå reagerer voldsomt, ikke har fått hjelp til å bearbeide de opprinnelige traumene. Når traumene nå blir nærværende igjen, må læreren samarbeide med skolehelsetjenesten og med PPT og BUP.

Svake påminnelser kan gi sterke reaksjoner

Vanlige reaksjoner for elever med tidligere krigs- eller fluktopplevelser er preget av hvor sterkt deres mentale funksjon reagerer assosiativt. Det er få og små stikkord som skal til før en hel sekvens ruller fram fra deres tidligere liv. Når et barn med minner fra snikskytterne i Sarajevo, talibanerne i Kabul, russerne i Grozny eller israelerne i Ramallah sitter foran fjernsynet og får nærbilder av bombenedslag, av skrekkslagne sårede som bæres bort, eller av krigsfanger bak piggråd, velter fortiden inn over dem. Assosiasjonene fra fortiden bærer først

og fremst med seg angst og panikk. Angsten kommer kanskje fra den gangen de trodde de kom til å dø, da de satt i Kosovos fjellandskap om natten og holdt for munnen til babysøsteren sin for at hun ikke skulle skrike og dermed avsløre dem alle – med døden til følge.

De vanligste reaksjonene hos barn og unge som selv har opplevd krig, når de sitter foran TV og ser det som skjer, er tilbakevending av tidligere traumer. Dessverre er det slik at mange av minnene fortsatt er ubearbeidede og derfor vender tilbake med stor styrke, også på bakgrunn av svake påminninger.

Opprør og kaos på innsiden – naturlige reaksjoner på unaturlige hendelser

En mediekrig som krigen i Irak vekker tidligere traumer med full styrke fordi de inneholder bilder som minner om det verste i alle kriger. Det vi kan forvente, og som vi også får bekreftet av dem som svarer på ekstraspørsmålene i vår undersøkelse om hvordan de opplever Irak-krigen på bakgrunn av egne krigsopplevelser, er at de blir mer engstelige. De verste minnene gjenopplevs daglig, og det fører til sterk kroppslig uro. Elevene forsøker – til dels forgjeves – å fortrenge minnene for å satse på å leve så normalt som mulig. Om nettene sover de avbrutt og dårlig, om dagen blir det vanskelig å konsentrere seg skikkelig om skolearbeidet, og det de lærer, går ofte inn det ene øret og ut det andre.

I det daglige livet deres er det heldigvis ikke krise, men det er opprør og kaos på innsiden. Det er viktig at noen vet dette, og at det finnes personer i skolesamfunnet som lar dem få tid til å sette ord på det de opplevde tidligere, fordi det er dette som blir brakt til overflaten av den krigen som foregår nå.

Selv om vi ikke på noen måte skal la medelever ta ansvar for den hjelp som støtteapparatet har forsynet, er mobilisering av vennestøtte i en slik situasjon uvurderlig. Særlig gjelder det unge i tenårene, når de søker bort fra foreldre- og voksenautoriteten og inn i gruppefelleskapet. Det blir viktig å gi venner og kamerater kunnskap om normale reaksjoner på unormale situasjoner når deres egne venner har gjennomgått krig og flukt. Med en slik kunnskap kan venner tåle det de opplever som unaturlige og sterke reaksjoner, uten at de trekker seg og selv blir engstelige. Dessuten får vennene en åpen retur til en voksen som kan støtte dem når de trenger det.

Å dele bekymringer og gleder

Det er viktig at elevene forstår at vi på skolen er voksne mennesker som de kan prate med om bekymringer og gleder. Om barnet ikke har et slikt rom hjemme, bør de i alle fall få det på skolen. De må være sikre på og trygge på at de kan ta opp saker med oss. (Klassestyrer i 7. klasse)

Det nytter ikke å begynne å dele sorger og gleder helt plutselig. Dette er en strategi som det må arbeides målbevisst med, og noe en oppnår når en over tid har benyttet de anledningene som har oppstått som en naturlig del av livet i klassen. Det handler om å bygge opp en mentalhygienisk sunn atmosfære i klassen, der det er rom for de vanskelige samtalene. Dersom en allerede har innarbeidede rutiner om å snakke om vanskelige situasjoner i klassen, vil elevene automatisk forvente at de skal snakke om krigen i Irak. Men en gang må være den første. Slik sett kan en vellykket kommunikasjon om Irak-krisen bli modell for en ny praksis.

Noen ganger vil vi ikke se det

Motstanden i oss og rundt oss blir noen ganger for stor slik at vi beskytter oss så mye at vi mister gangsynet. Støtten fra kollegaer er ikke til stede, det blir for vanskelig, og det virker uoverkommelig å forholde seg til elever i krise. Vi holder oss derfor til «pensum» – krigen i Irak og andre krisesituasjoner passer ikke inn i «mitt fag».

To lærere som ble intervjuet, hadde begge irakiske elever i klassen. De fortalte at disse elevene hadde skulket mye under krigen. De gjorde ikke lenger lekser, de skulket timer og etter hvert hele dager. Lærerne fortalte videre at elevene hadde skulket lenge før krigen startet. Skulkingen kunne derfor ikke utelukkende tolkes som er resultat av krigen. Elevene hadde ikke noen form for oppfølging fra PPT eller BUP, og lærerne kjente ikke til om de fortsatt hadde familie i Irak, eller om de selv hadde opplevd krigen i 1991.

Noen ganger er det slik at en ikke orker å se realitetene. Det er spesielt uheldig når en heller ikke har støtte fra kollegaer og andre fagfolk. Disse to lærerne så ikke de irakiske elevenes behov, de så bare det de karakteriserte som «skulk».

«En kan ikke si at krigen er langt borte, når en har irakiske elever i klassen»

Utsagnet i denne overskriften kom fra en klassestyrer med flere irakiske elever i 5.-klassen sin. De irakiske barna hadde familie i Irak som de hadde mistet kontakt med tidlig i krigen. Det var først etter krigen at barna fikk vite om familien deres var i live eller ikke. På grunn av de irakiske klassekameratene ble krigen i Irak noe som angikk alle elevene i klassen. Elevenes opplevelse av nærhet til krisen var stor.

Sitatet nedenfor er hentet fra en irakisk elev som i spørreundersøkelsen forklarer hvorfor han tror det ble krig.

Jeg tror det ble krig fordi både Bush/amerikanerne og irakerne ville fjerne Saddam, og kanskje på grunn av oljen. Men herregud, de bomber jo alt som er. Det er jo mange sivile som har blitt drept, mange uskyldige som ikke har noe med saken å gjøre. De kan jo ikke bare si å tenke: «Oj da, jeg syntes jeg så Saddam gå inn i det huset,» og etterpå skal de bombe huset. Det er jo GALSKAP! Hva om det er mange uskyldige mennesker der inne da?

Og idiotene (amerikanerne) sa at krigen ville vare i tre dager! Ingen krig varer i tre dager – det vet jo alle. De sier at antallet drepte skal være så lavt som mulig, men de gjør jo tallet høyere ved å bombe alt de ser. Det går jo ikke an, de må jo være 100 % sikre før de bomber noe. De må da bruke hodet! Det er jo mange som blir drept på grunn av all bombingene. Stakkars uskyldige barn. Verden ville vært mye bedre uten Saddam og Bush.

Det blir ikke farligere fordi om vi snakker om det

Utsagnene nedenfor stammer fra våre intervjuer med lærere.

Som lærer skal du være forsiktig med å grave opp triste og fæle ting hele tiden hvis ungene selv ikke snakker om det. Det er nok fæle ting om vi ikke skal bringe det fram på nytt. (Klassestyrer i 2. klasse)

Jeg synes det skal komme fra ungene, og at vi ikke skal trøe noe ned over dem når de ikke er klare. (Klassestyrer i 1. klasse)

Nei, jeg synes det blir kunstig å snakke med 6-åringene om krigen, med mindre de selv tar det opp. Når de er så små, mener jeg at du lett kan framprovosere frykt. De små elevene kan ikke lese, og det er lite de får med seg av det som skjer i krigen. (Klassestyrer i 1. klasse)

Veldig ofte kommer jo ungene og spør selv hvis det er noe de lurer på eller har behov for å snakke om noe. Og her blir jo spørsmålet om det er vi som skal skape et behov ved å begynne å spørre. (Klassestyrer i 1. klasse)

Hvor lenge kan vi vente og se?

En vente-og-se-holdning kommer av usikkerhet, og den hviler på en heller tvilsom pedagogikk. Ved ikke å ta opp temaet gir den voksne signaler om at dette er noe en ikke skal snakke om, dette er ikke trygt. Elever i alle aldrer er dyktige til å fange opp dette, og signalene fra læreren blir tydelig og korrekt avlest. Noen har oppfattet det nærmest som om læreren har vendt dem ryggen. Når barn ikke spør, er det ofte fordi de er usikre på hvor dette skal føre hen. Hva vil spørsmålene mine utløse hos læreren? Blir hun irritert? Svarer hun slik at jeg blir mer redd etterpå? Det mest tvilsomme med denne vente-og-se-holdningen rent generelt er når en forutsetter at så lenge det ikke kommer noe fra barnet, er det ikke noe der. Når en tar initiativet, «putter en inn noe» på et tomt sted. Alle våre alvorlige samtaler med barn motsier en slik konklusjon.

Noen ganger er det som å trykke på en knapp, og så kommer tanker, bekymringer og forestillinger som heller ikke vi ville ha trodd fantes i et barnehode. Da vi samtalte med en 3.-klasse om krigen mot Irak, mens skolens lærere satt rundt som tilhørere, var det for eksempel en stor overraskelse for alle at alle elevene kjente navnet Hans Blix og visste hva hans oppgave var som leder for våpeninspektørene.

Vi sier ikke med dette at barn ikke kan bli redde hvis en tar initiativ til å snakke om en sterkt mediefokusert krig eller en annen type kritesituasjon. Det kan komme sterke reaksjoner, og barn kan begynne å gråte. Det henger blant annet sammen med hvor mye som har hopet seg opp og floket seg til for dem fordi de har gått så lenge alene med frykten og angsten. For eksempel fortalte en 1.-klassing med gråtende stemme (høsten 1986 etter at Tsjernobyl-ulykken hadde funnet sted i slutten av april) at han hadde gått med luen på hele sommeren fordi han gjerne ville beholde håret til jul. Han hadde på et eller annet tidspunkt oppfattet at nedfallet fra atomkraftulykken kunne føre til sykdommer som gjorde at en mistet håret.

Vi skal ikke vente lenge

14.9.2001, to skoledager etter angrepet på World Trade Center og det amerikanske forsvarsdepartementet, drog vi ut til en barnegruppe som kom fra Sierra Leone, og som vi i lengre tid hadde arbeidet med. De hadde bodd på et asylmottak i Norge i nesten to år. Gruppen bestod av gutter og jenter i alderen 9 til 14 år. Det var på høy tid at vi kom. Det var ikke snakket om de grusomme terrorhandlingene på skolen ennå – to dager etter. Men de selv hadde sittet sammen om kveldene og diskutert. Deres store frykt var at vi nordmenn kom til å flykte og la dem bli tilbake alene. Barna vi snakker om, er både våkne og skoleflinke. De hadde imidlertid ikke vanskelig for å forklare sin irrasjonelle frykt. Gjennom hele barndommen hadde de opplevd at dramatiske hendelser var forbundet med oppbrudd og flukt.

Et annet eksempel som understreker betydningen av å være spesielt oppmerksom på barn og unge som kommer fra krig og flukt, henter vi fra spørreundersøkelsen i 2003. En 13 år gammel gutt fra Vietnam skriver at TV-dekningen av Irak-krigen har gått sterkt inn på ham. Og han tilføyer: «Jeg er redd for at Norge går inn i krigen, og at jeg aldri blir voksen. Det jeg ønsker for framtiden, er en jobb pluss at jeg blir voksen.»

Naturlig redsel

Formålet med å snakke om krig i klassene, også blant de minste, er selvsagt det motsatte av å gjøre dem engstelige. Vi vil gjerne gjøre dem tryggere. Hvor kommer forestillingene om at barna blir reddere, fra? Er de tatt ut av løse luften? Slett ikke. Barn blir engstelige når de skal

nærme seg store og skremmende tema hvis de blir alene med dem, hvis ikke den voksne går ved siden og følger opp. De blir redde i starten dersom det kommer brått på, dersom de tror at den voksne kommer til å si det de frykter mest og nesten ikke tør tenke på, nemlig at det kan bli krig her.

Flere av lærerne vi snakket med, hadde opplevd at de minste hadde fryktet at pappa måtte ta på seg uniformen og dra i krigen. De ble enormt lettet da den muligheten straks ble utelukket. Barn er redde for store tema fordi de frykter at de skal bli overveldet. Når de kjenner begynnende uro, vet de ikke hvor taket for angsten befinner seg, de kan ha forestillinger om at angsten bare øker og øker til det ender i ren panikk. Derfor kan elevene gi klare, men falske beskjeder om at dette tenker de ikke på.

Det er en god regel å begynne slike samtaler langsomt og forberedende og med de mest beroligende utsagn vi kan innestå for der og da. For eksempel er jeg ikke redd for at det skal bli krig i Norge på grunn av krigen i Irak. Faktisk er jeg så trygg at det slipper jeg å tenke på.

Det er et godt råd å behandle et fryktskyt tema slik vi åpner en flaske Farris, dreie langsomt og forsiktig og slippe ut litt og litt av gangen. Langsomt og kontrollert kan vi deretter helle hele innholdet i glassene.

Barna skal ikke være dobbelt så redde som de voksne

Noen ganger kan vi ikke gi barna slike «blanko-beroligelser». Når en pyroman eller voldtektsforbryter går løs etter at vedkommende har slått til flere ganger, må barna først og fremst få kunnskap om hvordan voksenverdenen har tatt ansvaret for deres trygghet. De må få vite at de i en periode ikke får lov til å gå alene til og fra skole og fritidsaktiviteter, at de ikke får lov til å ligge i telt i hagen, og at de vil bli kjørt til klubb og fritidsaktiviteter.

Det er viktig å tenke på at barnas følelser er sammensatte. Krig er jo det verste som kan hende, uansett hvor det hender. Verst er det selvsagt hvis den kommer hit. Samtidig med at barna tenker på sin egen far som soldat, tenker de på fedrene til barna der det er krig. Jo mindre barna er, desto vanskeligere har de for å skille alle disse følelsene. Vårt hovedpoeng med å si at følelsene er sammensatte og mangfoldige, er å minne om at de også er verdifulle. Det er følelsene som gir retning til ønske om å hjelpe. Denne lille boken er ikke en instruksjon for skolens «brannmenn», som skal slokke alle barnas følelser når temaet er krig og kriser, fjerne som nære. Noen ganger er redselen ikke til å unngå, rett og slett fordi den er rasjonell. Samtidig er det urettferdig at barna skal være dobbelt så redde som oss voksne, fordi vi ikke sier noe, og fordi barna ikke har våget å spørre.

En klassestyrer i 5. klasse berører noen av disse viktige vurderingene som hele tiden må oppta oss når vi skal kommunisere med barn om store og vanskelige tema:

Jeg er redd for at jeg skal snakke for mye. Noen av elevene kan oppleve skolen som et fristed, og da vil ikke jeg gjøre det verre for dem ved å snakke for mye, slik at de opplever det som plagsomt. Jeg er redd for å ta opp krigen slik at de som er mest involvert, blir for følelsesmessige og begynner å gråte i timen, at de begynner å gråte og vise følelser som de kanskje ikke har lyst til å vise i klassen. Jeg har vært redd for å spørre for mye, og jeg har vært redd for å spørre for lite.

Vi forstår denne læreren, og vil ikke undervurdere betydningen av å ha empatidøren på vid vegg, men vi vil gjerne si to ting om sterke følelser. For det første er god planlegging, langsom, men målrettet tilnærming og bruk av gode og myke metoder for oppstart den beste garanti for at tryggheten i situasjonen får kontrollen over følelsene. For det andre er ikke sterke følelser, ei heller gråt, en katastrofe i klassen, verken for den som gråter, eller for

medelevene. Igjen er det viktigst å være forberedt. Læreren går ned og står med den som gråter, roer, trøster, lar han eller henne få sitte med en kamerat og gir tid til at det blir satt ord på det som overveldet eleven. En legger selvsagt ikke opp til en slik situasjon, men som regel kommer det mer godt enn vondt ut av det å dele ekte fortvilelse med klassen.

I det neste kapittelet tar vi skrittet fra teori til praksis. Vi viser konkrete eksempler på hvordan læreren kan kommunisere direkte med elevene om kriser.

Kapittel 5

Praktiske eksempler fra Irak-krigen

Jeg er virkelig imponert over hva ungene plukket opp, de var virkelig informerte. De nevnte navn og begreper på ulike funksjoner i FN-systemet – og de er jo bare 7–8 år. De snakket om hvordan FN-systemet fungerer, hvilke land som var med, og hvilke som ikke støttet krigen. De nevnte navn på statsministere, Kofi Anaan og Hans Blix. (Klassestyrer i 2. klasse)

Elevenes detaljkunnskap var langt større enn klassestyreren først hadde trodd, og hun valgte derfor å gi klassen en grundigere forklaring enn hun først hadde planlagt. Når 6-, 7- og 8-åringer gjengir en rekke navn som verserer i media, er det overflatekunnskap, de sitter med biter av helheten. I likhet med denne klassestyreren mener vi at det er viktig å ta tak i de løse informasjonsbitene og hjelpe elevene med å sette bitene sammen til håndterlig og begripelig kunnskap.

I dette kapittelet gir vi ulike eksempler på pedagogisk håndtering av krigen i Irak. Alle eksemplene er knyttet direkte til Irak, men likevel slik at de kan gi ideer og innspill til hvordan en kan jobbe med kriser med stor mediedekning. Eksemplene viser hvordan en kan ta utgangspunkt i elevenes fragmenterte informasjonsbiter og bygge en forståelse på dette grunnlaget. I de to siste avsnittene ser vi på pedagogiske muligheter for arbeid med menneskerettigheter og solidaritet og på demokratiopplæring. Vi begynner med å peke på det vi mener er prinsipper for god kommunikasjon rundt krisepregede forhold.

Prinsipper for god kommunikasjon

Overordnet mål: skape forståelse og sammenheng

Det er et overordnet mål for dialogen med barna om Irak-krigen at læreren skal skape en form for sammenheng gjennom en kontinuerlig samtale. Det skal skapes sammenheng på to plan. For det første skal elevene få en forståelse, tilpasset alder og forstand, av det som har ført til krigen, det som skjer i krigen nå, og det som kan komme til å skje etter at krigen er slutt. Inkludert i denne sammenhengen er forståelse av forsvar, militærvesen, årsaker til krigen, Norges holdning og FNs rolle. Dernest gjelder det sammenheng mellom tanker og følelser hos

barnet selv. Her dreier det seg om å få uttrykke egne tanker og følelser, slik at de blir satt bedre på plass. Inkludert her er frykten for at krigen skal influere på barnas dagligliv og framtid. Det gjelder også tanker og følelser knyttet til at krig er det verste av alt for dem som opplever det, og at det er barn på deres egen alder som rammes. Et mål er at barna skal få Irak-krigen til å henge sammen med allerede etablerte verdi- og moralbegreper for hva mennesker kan gjøre mot hverandre.

For å skape sammenheng hos barna må det læreren presenterer, være

- *begripelig* – det må være konkret nok og nært nok til at elevene kan integrere det
- *håndterbart* – det må være trygt nok til at elevene kan ta det inn i stedet for å skyve det bort
- *meningsfylt* – det må angå elevene, og de må få en klar forståelse av hvorfor de skal integrere det og ta det inn

Vi tror det siste punktet er av største betydning for det videre arbeidet. Klassen må få en klar forståelse av hvorfor de skal bearbeide og arbeide med noe så forferdelig som krigen i Irak. Barna vil reagere ulikt på at temaet krig blir et fast innslag i skoledagen. Vi tror at de fleste vil kjenne et visst ubehag. Utfordringen for læreren blir å legge arbeidet til rette på en slik måte at barna kjenner at det er meningsfylt, at de blir tryggere, og at de får kunnskaper som er viktige for dem. En godt formidlet, felles plattform for dette arbeidet i skolen blir aller viktigst for de barna som har egne krigsopplevelser, fordi de har flyktet fra krig og forfølgelse.

Det terapeutiske perspektivet

På grunn av den nærgående mediedekningen velger vi å se på barnas møte med Irak-krigen som en slags krise, fordi de ikke har innlærte mestringsstrategier. De kan reagere med frykt, usikkerhet og angst. Noen får fysiske symptomer, som magevondt, hodepine og søvnproblemer. Naturlig nok har de skolene vi kjenner til, begynt med å la barna uttrykke seg, snakke om sin frykt, formulere sin sorg og fortvilelse og sin solidaritet med uskyldige ofre på deres egen alder. Ulike trossamfunn har involvert barn i ritualer som lystenning og bønn. Dette er eksempler på bearbeiding i en krisesituasjon. Dette er handlinger som kan utføres tidlig i situasjonen, men etter hvert må barna følges videre til neste fase, der kunnskap og fakta står sentralt.

Den viktige faktafasen

For at fragmentene som elevene fanger opp, skal kunne skape mening, er det behov for korrigeringer og forklaringer fra voksne. Faktafasen i denne sammenhengen omfatter blant annet det å gi elevene

- historiske knagger for å forstå at det kunne bli krig
- kunnskap om årsaker til krig
- bakgrunnen for angrepet på Irak
- informasjon om hvordan ulike grupper ser på Saddam Hussein
- bakgrunnen for uenigheten mellom land og innenfor Norge om det å gå til krig

Vi har nå presentert sentrale prinsipper og holdepunkter for hvordan en kan gå fram for å forklare kompliserte forhold som Irak-krigen, som for mange elever er skremmende og angstfremmende. Det viktigste gjenstår imidlertid fortsatt, nemlig å overføre teori til praktisk handling. Hvordan sier vi dette til elevene?

Hva kan vi si til de minste elevene?

Under Irak-krigen samarbeidet vi med Skranevatnet skole i Bergen, og vi fikk anledning til å prøve ut våre forslag til forklaringer i en 3.-klasse og en 5.-klasse sammen med klassestyrer. På bakgrunn av elevenes reaksjoner og spørsmål kunne vi justere og tilpasse teksten i forhold til ulike alderstrinn og teksten ble etter hvert anvendt i alle klasser på skolen. Vi fikk straks tilbakemelding fra lærerne at de hadde hatt stor nytte av et helt konkret eksempel. Lærerne hadde selvsagt tilpasset språk og form til alderstrinnet, men for øvrig hadde de fulgt hovedlinjen i forslaget vårt. Også lærerne i 7. klasse fortalte at eksemplet hadde vært en nyttig mal for dem. Den enkle oppbyggingen av teksten hadde også inspirert lærerne til senere å strukturere forklaringer på SARS- epidemien slik at de kunne bearbeide elevenes frykt. Med disse erfaringene som bakgrunn valgte vi å ta vårt konkrete eksempel inn i denne boken. Forslaget er ikke laget som en oppskrift på hvordan læreren skal snakke til barn om krigsnyheter. Det er ment som en illustrasjon på at det går an å gjøre det ganske enkelt.

Da vi møtte i klassene, var elevene meget oppmerksomme og de lyttet med stort alvor. De stilte mange spørsmål, så vel underveis i framleggingen som til slutt. I tillegg hadde vi med bilder av alle personene som ble nevnt i teksten. Da vi viste bildene og spurte om de visste hvem som var avbildet, kom de fleste hender i været, også for bildene av Kofi Annan og Hans Blix. Nedenfor gjengis hele teksten slik vi hadde forberedt den på forhånd. På grunn av elevenes store spørrelyst, ble deler av teksten nærmest fremført i en form for dialog. Dialogformen kjentes veldig riktig.

Hva er statskassen?

Først vil jeg fortelle dere om STATSKASSEN. Det er en stor kasse. Den er til å ha penger i. Mange penger, mange millioner kroner. Den er veldig stor. Den heter statskassen fordi det er staten som eier den. Og staten det er Norge. Og staten har satt en mann til å passe på den. Han heter Foss, men han skal egentlig passe på at pengene ikke fosser ut av statskassen.

Hvordan har alle pengene kommet i statskassen?

De er kommet der fordi staten har tjent penger på å selge Norges olje. Den blir pumpet opp av borehullene i Nordsjøen. Og der har vi boreplattformer. Når oljen er kommet opp og fylt i store tankbåter, kan vi selge den. Da kommer det tusen millioner kroner i statskassen. Og så er det kommet penger i statskassen fordi vi har betalt skatt. Alle som tjener penger, må betale noe i skatt, og de pengene blir lagt i statskassen. Det kommer mange, mange millioner kroner fra oss som betaler skatt.

Hva skal pengene i statskassen brukes til?

Pengene i statskassen skal brukes til mange viktige ting. Det aller viktigste er til sykehus, slik at store og små som blir veldig syke, kan få medisin og bli friske igjen. Det er veldig dyrt med sykehus. Først må vi bygge sykehusene, det koster mange millioner, alle som arbeider der, skal ha lønn, det er dyrt, og den beste medisinen er også dyr. Den som er syk, skal slippe å betale alt dette. Derfor betaler statskassen. Heldigvis. Pengene i statskassen blir brukt til å bygge skoler og barnehager og betale alle som arbeider der, og til bøker og alt det en trenger. Foreldrene dine slipper å betale dette, fordi det betaler Foss ved å ta penger fra statskassen. Egentlig har alle betalt litt av det, fordi vi har betalt skatt. Det er ikke Foss alene som bestemmer. Han er i en regjering med ganske mange folk, og der er Bondevik sjefen.

Hvorfor har vi forsvar – og hva er det?

Statskassen betaler også alt det som heter Forsvaret. Forsvaret er de som skal forsvare landet vårt hvis noen vil komme og ta det. Hvis noen vil ta et land, heter det krig. Og de som skal forsvare oss, heter militæret og soldater. De har jagerfly som er veldig dyre, det koster over 100 millioner for ett. Og så har de tanks, og kanoner og geværer. Krig er det verste som kan hende i verden. Fordi da kan mange mennesker bli drept. Regjeringen har bestemt i alle år at vi ikke skal begynne å krige. Aldri. Vi skal ha militæret og våpen i tilfelle noen fikk lyst til å ta Norge. Vi skal ha alle våpnene for å skremme noen fra å krige med oss.

Er det noen som vil ta Norge?

Norge er et lite land. Det er Sverige og Danmark også. Island er et veldig lite land. Det er viktig for små land å ha mange venner, og at vi er gode venner med de store landene. Slik at det er fred. For da blir det ikke krig. Og så må du huske på én ting, at gode venner kan være uenige. Hvis vi synes de store landene har gjort noe dumt, kan vi si det. Det blir ikke krig av den grunn.

Norge har ingen fiender, og vi har hjulpet mange land som har det vanskelig. Derfor har vi fått mange nye fredsvener, for eksempel i Afrika. Norge er venner med de største landene også, med USA og Russland. Heldigvis. Derfor er det ingen som er redd for at det kommer krig her.

Hvorfor blir det så mye krig i verden?

Alle land har en sjef. Det kan være en mann som Bondevik, eller en dame som Gro Harlem Brundtland. Hun var sjefen i Norge i mange år. Det er folket som bestemmer hvem som skal være sjef. Hvis vi vil ha en ny sjef, kan vi stemme på ham eller henne. Det heter valg. De som bestemmer, får makten fra folket i landet.

I noen land har noen i militæret tatt makta selv og kriget seg til å bli sjef. Da kan det bli krig hvis denne sjefen og vennene hans bruker alle pengene i statskassen på seg selv og lar hele folket bli veldig fattig. Da kan det være at folket får tak i noen våpen og gjør opprør. Da kriger de mot makta. Det heter borgerkrig. Når noen få rike tar alle pengene, slik at de mange, mange fattige nesten ikke har mat, da kan det bli krig. Og slike kriger har det vært mange av. Når et fattig land får en ny sjef etter en krig, hender det at han er like ille som den forrige. Han og vennene hans tar alle pengene, og de fleste i landet blir enda fattigere. Da kan det bli enda en ny krig.

Kan ikke noen hjelpe dem til å slutte å krige?

Det er veldig synd på folket, særlig barna og foreldrene deres, hvis det er mange år med slike kriger i et land. Da prøver FN og noen land å snakke med dem som leder krigen. Da snakker de om å bli enige om fred og stoppe at folket sultet. Da tar Norge masse penger av statskassen og kjøper mat og sender til dem. De pengene har moren og faren din vært med på å betale når de betalte skatt. Så de er med på hjelpen. Det er bra. I Norge blir det ikke borgerkrig heller, fordi staten passer på at det ikke blir mange veldig fattige i landet vårt.

Hvorfor tok Saddam Hussein Kuwait for ti år siden?

Noen ganger blir det krig fordi sjefen for landet bruker militæret til å angripe et annet land. Det gjorde Saddam Hussein for ti år siden. Han ble sint på et lite land som het Kuwait, så han gikk inn med hæren sin. Med tanks og fly og alt, og tok det landet. Saddam Hussein er sjefen i Irak. Det har han vært i mange, mange år. Det vil si i 25 år! Han tok makta i landet selv, og han bestemte hvem som skulle bestemme sammen med ham. Folket hadde ikke noe de skulle ha sagt. Det er veldig galt å ta all makt over folket.

Det synes vi i Norge, og det synes de i Sverige, Danmark og Amerika også. Saddam

Hussein hadde masse olje i landet sitt, fordi det var masse olje å finne i ørkenen i Irak. Oljen skulle han selge, og han prøvde å få masse penger for den. Alle land i verden trenger olje for å lage bensin så vi kan kjøre bil. Da det lille landet Kuwait begynte å selge oljen sin veldig billig, det var for ti år siden, skjønte Saddam Hussein at Irak kom til å bli veldig fattig. Derfor forsøkte han å få Kuwait til å ta mer penger for oljen sin. Det ville de ikke, og da var det at han ble sint og angrep og tok landet Kuwait.

Hvorfor blandet de andre landene seg opp i dette?

Da ble de andre landene i verden veldig forskrekket. De tenkte at Saddam Hussein kunne ta alle nabolandene sine, og de har også mye olje. Sjefen for USA, som het Bush – han er pappa til han som er sjef nå – han fikk mange land med seg for å true Saddam Hussein. De sa til Saddam Hussein at han måtte komme seg ut av Kuwait og det litt fort, ellers kom de til å bombe ham. De sa: «Du må ut før 17. januar, ellers kommer vi og bomber hele hæren din og alle kontorene.» Saddam hørte ikke på dem. Og 17. januar for ti år siden begynte den første krigen mot Irak, Golfkrigen. Det ble krig mot Irak for at Saddam skulle komme seg ut av Kuwait og tilbake til sitt eget land. Det ble veldig mye bombing, og Saddam Hussein tapte krigen og drog tilbake til Bagdad, som er hovedstaden i Irak. Det var altså for ti år siden. Men han var fortsatt sjef i landet fordi han bestemte over hæren, og ingen torde gå imot ham. Gikk de imot ham, ble de drept. Egentlig var han en veldig dårlig sjef. Og så hadde han farlige våpen, for eksempel gass, og det brukte han når noen ville ta makta fra ham. Da drepte han tusenvis av sine egne med gass. Det hadde han gjort i 1988, før den første krigen mot ham begynte. Da gikk USA og de andre landene til FN.

Hvorfor hører vi så mye om FN når det er krig?

FN er et slags politi for hele verden. Alle landene er med i FN. Det er 191 land som er med. Norge er veldig mye med i FN. De vil at FN skal ordne opp, slik at det ikke blir kriger. Norge har gitt mange, mange millioner til FN. Mange land sa at FN skulle gå og ta de farlige våpnene fra Saddam Hussein. Men FN sa at vi har ikke lov til å ta noe land. Og det er ikke lett å arrestere et helt land. Vi kan jo ikke sette et helt land i fengsel.

Hvorfor har de snakket så mye om våpeninspektørene?

FN bestemte at Saddam Hussein måtte ødelegge alle de farlige våpnene sine, og så gav de ham mye straff hvis han ikke gjorde det. Da sa Saddam at han ikke hadde slike våpen, han hadde ødelagt dem. Det trodde ikke FN, og sa at de ville sende folk for å se. De folkene ble kalt våpeninspektørene. De er akkurat som detektiver. De skulle se om Saddam hadde ødelagt våpnene sine eller ikke. De gjorde det fordi FN bad dem om det. Da begynte Saddam å lure dem og lyve for dem og hindre dem. Og til slutt sendte han dem ut av landet. Det Saddam gjorde da, var egentlig å erte FN-politiet og si at jeg driter i dere, jeg gjør som jeg vil.

Hvorfor ville ikke FN krige med Saddam da?

Da var det mange land som mente at nå måtte FN-politiet gå inn og ta Saddam Hussein med makt, det vil si bombe ham og hæren hans, og finne de farlige våpnene og ødelegge dem. USA ble veldig sint og begynte å sende soldater til nabolandene til Saddam. Da ble han litt redd og lot FN-politiet komme inn i landet igjen og leite etter de farlige våpnene. Våpendetektivene fikk en ny sjef. Han heter Hans Blix og er fra Sverige. Han snakket med Saddam Hussein og lederne hans. Saddam sa at han hadde ødelagt våpnene. Men det var mange land som ikke trodde på Saddam. De trodde han gjemte våpnene under jorda. Nå fikk FN-politiet lov til å gå overalt og leite. Og FN-politiet fikk lov til å sende flere detektiver som skulle leite etter de farlige våpnene. Men mange mente at Saddam fortsatte å lure FN-

politiet, og de ville at FN skulle si at nå kommer vi og bomber deg og tar makta fra deg. Det ville USA og England at FN skulle gjøre. Mange av de andre landene i FN ville ikke det. De mente at FN bare hadde lov til å krige mot et land dersom det landet var veldig, veldig farlig for andre land. De ville at vi skulle fortsette å forhandle med Saddam og fortsette å leite for å se om han hadde gjemt de farlige våpnene.

Hvorfor gikk USA og England til krig når FN ikke ville?

USA og England mente at Saddam bare lurte dem alle sammen, og til slutt sa de at dersom FN-politiet ikke ville ta ham, så ville de gjøre det alene. Bush, som er sjefen i USA, hadde møte med Blair, som er sjefen i England, og de ble enige: Vi tar Saddam selv om FN ikke vil. Det var Norge uenig i, og Bondevik, som er vår statsminister, sa at vi som land ikke kunne være med på en krig når FN sa at det ikke var nødvendig. Han visste at mange mennesker i Norge var enige med ham i det. Fordi han hadde sett på TV at veldig mange hadde gått i protestmarsjer i nesten alle byene i landet. De protesterte mot at det ble krig. De ville at en skulle forsøke alt annet først.

Hvorfor var det så mange som ikke ville at det skulle bli krig?

Det var mange som var enige med Jimmy Carter. Jimmy Carter har vært president i USA. Han har arbeidet veldig for fred. Han fikk fredsprisen i år. Da kom han til Norge og fikk en gullmedalje. Han ble invitert til slottet og spiste middag med kongen og dronningen også. Da spurte avisene ham om han mente at vi burde krige mot Saddam Hussein. Han sa: «Saddam Hussein er ond og slem. Men vi har ikke lov til å bombe landet. Vi kan true ham slik at vi finner de farlige våpnene og ødelegger dem. Men vi kan ikke krige mot Irak. Det er galt,» sa Jimmy Carter. Saddam Hussein er ikke så farlig for oss at vi har lov til å ødelegge landet for å få tak i ham.

Er Saddam Hussein slem?

Det er veldig mange som mener at Saddam Hussein er veldig slem. Ikke bare veldig slem, men fryktelig slem og farlig. Det er nesten alle enige om. Men mange mener at FN-politiet ikke bare kan gå inn og ta et land fordi om sjefen er slem. De mener at det kan ikke andre land gjøre heller, når FN ikke kan. Det er å bryte «verdensreglene». De reglene heter Folkeretten.

Derfor er det mange som mener at det var galt av USA og England å begynne bombingene. USA og England sa: Vi vil jo bare hjelpe folket i Irak. Slik at de skal slippe å være så redde og ha det så vondt. Vi skal få vekk Saddam, så blir alle glade i Irak. Men nå når krigen har vart en stund, så hjelper folk i Irak Saddam med å krige og forsvare seg mot USA og England. De kommer ikke løpende og takker amerikanerne fordi de hjelper dem. Hvorfor gjør de ikke det når de absolutt ikke liker Saddam?

Hvorfor forsvarer folk i Irak den slemme og farlige lederen de har?

Tenk deg at det bodde mange familier i en blokk, og at de hadde en forferdelig vaktmester. Alle ungene var redde fordi han slo etter dem, og ingen av foreldrene våget å snakke med ham, for da kunne han komme og ødelegge i leilighetene deres. Så gikk de til politiet, og politiet sa at vi kan ikke gå inn og arrestere ham. Så tok vaktmesteren og låste seg inne i et rom i kjelleren. Da var det noen i naboblokken som sa: Vi skal hjelpe dere. Og de kom med stokker og jernstenger og sa at de ville knuse og sette fyr på hele blokken så vaktmesteren rømte av seg selv. Men da de kom, ville ikke de som bodde der, at de skulle gjøre det. De låste alle dørene og kjempet mot dem som kom for å hjelpe dem. De ville veldig gjerne bli kvitt den forferdelige og skremmende vaktmesteren, men de ville ikke at de som skulle hjelpe dem, ødela alt de hadde. Da måtte de prøve på alle andre måter først. Den beste måten

var å få politiet til å forhandle med vaktmesteren. Kanskje tenker mange i Irak på det: Vi vil gjerne ha en ny sjef, men vi vil ikke at noen skal ødelegge landet vårt for å bli kvitt ham.

Hva sier barna i Irak?

I januar møtte vi mange barn i Irak. Da hadde ikke krigen begynt ennå. Men barna trodde det kom til å bli krig. De var redde. De sa ingenting om Saddam Hussein. Det torde de ikke. Men barna var litt sinte på FN også, fordi den straffen FN gav Saddam Hussein fordi han ikke viste hvor han hadde ødelagt de farlige våpnene sine, den straffen gikk ut over dem. Statskassen i Irak fikk for lite penger. Derfor ble skolene dårlige. Det ble ikke penger nok til sykehus og medisin. Og det begynte å bli lite mat. Dette sa barna da jeg snakket med mange av dem i januar: De var veldig redde for bombingene hvis det ble krig. Men de viste meg bomberommene sine og viste at foreldrene hadde lagret mat der hvis de måtte være der lenge. De måtte ha mat fordi det ville bli farlig å gå ut for å kjøpe mat.

Hvem hjelper barna i Irak nå?

FN er ikke bare et verdenspoliti. De er også hjelpere for alle verdens land. De som hjelper barna for FN, heter Unicef. De får mange penger fra de rike landene. De får veldig mange penger fra Norge, slik at de kan hjelpe barn og familier. Særlig i de landene der det er krig. Det har Unicef gjort i mer enn 50 år. Unicef sender mat og medisiner til dem som er i nød. De har et kjempestort hus, verdens største lager, i Danmark. Det ligger i København. De sender store fly med mat og medisiner. Det er Unicef-kontor i Norge også. Det er også mange andre som hjelper dem som er i nød. Du har sikkert hørt om Redd Barna og Røde Kors.

Som det går fram av teksten i dette eksempelet, gir vi relativt detaljerte forklaringer. Årsaken til detaljrikdommen er nettopp at mye av informasjonen er der allerede, de fleste barna har hørt navn og detaljer, men bitene er ennå ikke systematisert. Når vi i neste avsnitt bruker metaforen klassen som nyhetsredaksjon, er det fortsatt det samme prinsippet vi tar utgangspunkt i: Fragmentert informasjon settes sammen til begripelig, håndterbar og forståelig kunnskap.

Klassen som nyhetsredaksjon

På grunn av den enorme pressdekningen som Irak-krigen har fått, er all informasjonen rundt krigen blitt kalt informasjonsmosaikken. Journalistene i nyhetsredaksjonene arbeider døgnet rundt for å sortere informasjon og velge ut og sette sammen alle mosaikkbitene til en forståelig helhet. I avisene får vi beskrevet det som skjer, og på TV-nyhetene og i en mengde diskusjonsprogram hentes eksperter inn for å forklare det som har skjedd, og hva som kan skje videre.

Etter å ha lest og lyttet vil de fleste av oss diskutere situasjonen videre med familie, venner og kollegaer. Gradvis bygger vi opp en forståelse av situasjonen, og vi etablerer en viss mental beredskap for det som kan komme til å skje, og hvilke mulige utveier konflikten kan få. Denne prosessen er vi voksne avhengige av for å få sammenheng og mening i det som skjer, og det hjelper oss samtidig til å få en følelse av kontroll. Kontroll henger her sammen med forutsigbarhet. Ved å delta i debatten og følge med på det som skjer, forholder vi oss aktivt til konflikten, noe som ofte gir en viss opplevelse av kontroll og forutsigbarhet i og med at vi forstår det som skjer, og hvorfor. Summen av disse handlingene danner en prosess der vi bit for bit, med informasjon i håndterbare størrelser, tar inn over oss det som skjer, og

konstruerer en forståelse av konflikten. Denne kontinuerlige prosessen er det lett å ta for gitt, og det er enda lettere å glemme at barn og ungdom ikke automatisk får tilrettelagt det komplekse nyhetsbildet på samme måte som voksne. Skoleelever trenger sin egen nyhetsredaksjon.

Dirigere, observere, moderere og korrigere

Skolen egner seg godt til å være en nyhetsredaksjon for elevene. Mange av oppgavene til en slik redaksjon er velkjent pedagogisk terreng. Det dreier seg om å rydde i informasjonsstrømmen, sortere ut viktig faktakunnskap og korrigere feil og misforståelser. En klassestyrer i 3. klasse beskriver oppgavene slik:

Det jeg opplevde i klassen, var ikke først og fremst at jeg måtte forklare, men at de måtte fortelle. Og til sammen hadde vi veldig mye kunnskap om det som skjedde, og noen av elevene hadde også litt ulike meninger om hvorfor det ble krig, og om det var riktig å krige. Så vi snakket om at det var greit å ha ulike meninger om krigen. Men det var egentlig ikke så mye jeg trengte å gjøre, annet enn å dirigere, observere og eventuelt moderere og korrigere dersom det var noen som var ute på viddene. Noen kom jo med voldsomme kommentarer og hadde åpenbare misforståelser, og noen trodde det ville bli krig i Norge.

Læreren som nyhetsredaktør – et praktisk forslag

Rent praktisk tenker vi oss elevene som «oppsøkende journalister» som kommer med informasjon de har hørt, sett eller lest, eventuelt med gårsdagens avis, til «redaksjonen», som er klassen. Her kan de fortelle, diskutere og reflektere for å skape en felles forståelse. Elevene gjør det samme som journalister: De tar med informasjon til redaksjonsmøtet, der brokkene av informasjon samles og informasjonen verifiseres og sorteres. Gjennom diskusjonene setter redaksjonen deler av virkeligheten sammen til en forståelig helhet, og skaper en forståelse av situasjonen som godkjennes av redaktøren. Redaktørens rolle vil naturligvis variere i form og innhold alt etter journalistenes alder og kunnskapsnivå.

Det er ikke nok at det avholdes sporadiske nyhetsdiskusjoner. Ny informasjon kommer fortløpende hver dag og trenger bearbeiding for å være til nytte slik at forståelsen utvides. I forbindelse med hendelser med massiv informasjon er det langt på vei slik at en ny forståelse må skapes hver dag. Et av de viktigste poengene med å tenke på klassen som en nyhetsredaksjon er at en lager en ramme rundt mediehendelsen for å skape forutsigbarhet og kontinuitet. Et annet bærende prinsipp med klassen som nyhetsredaksjon er lærerens avgjørende rolle. I motsetning til uttrykksfasen, der elevenes egne tanker og følelser skulle komme til uttrykk, direkte og usensurert, er lærerens rolle som ansvarlig redaktør i faktafasen helt nødvendig. Etter vår mening er ikke elevene på noe trinn i stand til å sette sammen informasjonsmosaikken om Irak-krigen på egen hånd. De trenger aktive og kompetente veiledere.

«Avis i skolen» – en internasjonal undersøkelse

I en nylig avsluttet undersøkelse om skoleelevers arbeid med aviser (Raundalen og Steen 2003) vurderes ulike typer læring som elevene sitter igjen med etter en ukes prosjektarbeid med avis i skolen. Gjennom en uke tok elevene for seg aviser og klippet ut alle reportasjer som handlet om barn, og delte dem inn i kategorier, blant annet barn som er flinke, barn og politikk, barn som offer, barn som hjelper andre, barn som bryter loven, og barn på skolen. Elevene, som var mellom 10 og 12 år, laget i samarbeid med læreren en systematisert rapport over sine funn, samtidig som de svarte på spørsmål om det som gledet dem mest, og det som gjorde dem triste i avisuken. Prosjektarbeidet ble gjennomført under Irak-krigen, noe som

satte sitt tydelige preg på elevenes skriftlige rapporter. I undersøkelsen deltok 70 skoleklasser fra hele 25 land fra alle verdensdeler. Med så mange land representert i undersøkelsen ble det mulig å få en ganske bred oversikt over hvordan skoleelever rundt om i verden opplever aviser.

Vi anbefaler å se nærmere på nettsidene til organisasjonen «Avis i skolen». Her kan en finne nyttige internettadresser og tips til hvordan en kan jobbe pedagogisk med aviser i klassen.

Vi vil nevne noen av resultatene fra den internasjonale undersøkelsen fordi de er svært relevante i vår sammenheng. For det første førte oppgaven som elevene fikk, til at de ble enormt engasjerte. Det går mer enn tydelig fram av rapportene at de ble helt oppslukt av oppgaven og av de sakene som avisene tok opp. De mest framtrædende tegnene på dette engasjementet var all den empatien barna uttrykker overfor barn som ikke har det så bra, enten de er offer for krig, ulykker, overgrep eller politisk forsømmelse. De identifiserte seg med dem. Og de ville selvsagt ikke at de andre barna skulle ha det så dårlig når de selv hadde det så bra. Det førte igjen til utsagn om mer rettferdighet og bedre beskyttelse av barn.

I neste omgang engasjerte de seg i bedring av politikken og prioriteringen av barn, og til sist gav de råd og kritikk til avisene når det gjaldt avisenes dekning av barnespørsmål, som de syntes var altfor dårlig. Flere var rett og slett lei seg for at avisuken tok slutt. De skulle gjerne ha fortsatt å følge mange av sakene. Vi finner det samme engasjementet over hele linjen, selv om noen av barna fra enkelte land hudfletter avisen fordi den er så politisert og bare et talerør for makthaverne!

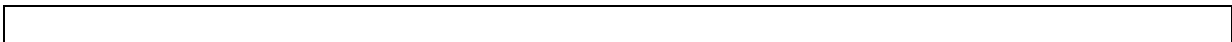
På mange måter er denne undersøkelsen en modell for det vi ser som hovedhensikten med denne veiledningen: å lære barna at det er nyttig, spennende og lærerikt å engasjere seg, og at de har en framtidig rolle som aktive deltakere i demokratiet, ikke minst gjennom arbeidet for å virkeliggjøre menneskerettighetene, men også fordi tanker blir født om måter å bedre barns situasjon på her og nå. Selve gulvet i denne demokratiøringen er den koblingen som skjer mellom deres empati og fjerne og nære barns lidelser. Dette handler om menneskerettigheter og demokratiopplæring.

Menneskerettigheter og solidaritet

Barns bevissthet og kunnskap om menneskerettigheter er et bærende element i det vi har kalt generasjonsplikten. Samtidig er kunnskap om menneskerettighetene en selvsagt del av kunnskapsformidlingen i skolen og begrunnes i den generelle delen av L97. Da

Barnekonvensjonen ble undertegnet, lovet landene som skrev under, at de skulle gjøre den kjent blant barn. I Norge har Redd Barna, Barneombudet og Unicef tatt et spesielt ansvar for det. På departementsnivå er det Barne- og familiedepartementet som sitter med det formelle ansvaret. Dette viktige arbeidet er blitt ytterligere aktualisert i det Barnekonvensjonen har blitt inkorporert i norsk lov. Dette innebærer at der norsk lov kommer i strid med Barnekonvensjonen så er det Barnekonvensjonen som gjelder.

Når det gjelder vårt tema, som dreier seg om barns rett til informasjon, til å uttrykke sin egen mening om barn i krig, er artiklene i Barnekonvensjonen som vi henviser til nedenfor, av spesiell interesse. Vi har gjengitt noen av artiklenes hovedinnhold og i noen tilfeller kommentert dem. Redd Barnas egne sider på Internett gir en fullstendig oversikt over artiklene og mer informasjon om barns rettigheter.



Fra FNs barnekonvensjon

Artikkel 12

Om å gjøre seg opp en mening, si sin mening og bli hørt

Denne artikkelen understreker at barn skal bli i stand til å gjøre seg opp sin egen mening og danne egne synspunkter. Barn skal bli hørt i saker som angår dem, og deres mening skal tillegges vekt.

Artikkel 13

Om ytringsfrihet, rett til å få og gi informasjon

Barnet har rett til ytringsfrihet, til å søke, motta og spre informasjon og ideer av alle slag på alle måter. Denne retten kan bare begrenses av behovet for å beskytte barnet.

Artikkel 17

Om barn og massemedier

Staten skal sikre barn tilgang til informasjon fra et mangfold av nasjonale og internasjonale kilder. Staten skal oppmuntre massemedier og forleggere til å spre informasjon som skaper forståelse, kunnskap, sosiale ferdigheter og velvære, og til å lage eget barnestoff, også for minoritetsbarn. Staten skal beskytte barna mot skadelig informasjon. Se også artiklene 28 og 29 om barns rett til utdanning og formålet med den.

Artikkel 38

Om barns deltakelse i krig

Staten skal sette i verk tiltak for å hindre at barn som ikke er fylt 15 år, deltar direkte i krigføring. I gruppen barn mellom 15 og 18 år forplikter landene seg til å velge de eldste. Artikkelen peker også på konvensjoner og rettighetserklæringer som spesielt understreker barns rett til beskyttelse under krig og væpnede konflikter.

Artikkel 39

Om hjelp til barn etter krig

Staten er forpliktet til å sette i verk alle hensiktsmessige tiltak for å fremme fysisk og psykisk rehabilitering etter krig og væpnede konflikter. Artikkelen tar også for seg andre overgrep mot barn, som misbruk, utnyttning, forsømmelse, tortur og umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff. Denne artikkelen er ganske unik i og med at den inneholder forpliktelser overfor barn når rettighetene deres er blitt krenket.

Selv om vår erfaring med barn i en undervisningssituasjon er svært begrenset sammenlignet med en lærers, har vi bestemt inntrykk at kunnskap om menneskerettigheter lett fanger elevenes interesse. For læreren finnes det mange lett tilgjengelige informasjonskilder via organisasjoner som FN, Redd Barna, Røde Kors, Amnesty International og Unicef. Mye av organisasjonenes materiell ligger tilgjengelig på hjemmesidene deres på nettet.

Blant verdens mange humanitære organisasjoner har Røde Kors en spesiell rolle gjennom Den internasjonale røde korskomiteen (ICRC). Under krig skal de påse at stridende parter følger Genèvekonvensjonene. Norges Røde Kors har lagt ut god og nyttig informasjon på Internett om regler i krig. I forbindelse med Irak-krigen i 2003 gjennomførte Norges Røde Kors en kampanje der de rettet oppmerksomheten mot internasjonale krigskonvensjoner. Nedenfor er noen av spørsmålene som ble stilt i aviser og i reklameoppslag. Svarene på spørsmålene er det samme: NEI.

Hva er lov i krig?

Kan man bombe en skole etter skoletid?

Er det lov å drepe soldater som ikke deltar i kamphandlinger?

Er det lov å bruke kjemiske våpen innenfor et begrenset område?

Er det lov å drepe sivile dersom en begrenser seg til 10–12 stykker?

Blant organisasjoner vi spesielt vil nevne, er Redd Barna og deres undervisningsopplegg utarbeidet for TV-aksjonen 2003. De har laget praktiske hefter til hjelp og inspirasjon for lærere som arbeider i barnehager og grunnskoler. Noe av Redd Barnas materiell forekommer i papiirutgaver, og noe er nettbasert. Mer informasjon om undervisningsoppleggene finnes på Redd Barnas nettsted. Adresser til andre organisasjoner som gir bakgrunnskunnskap om internasjonale konvensjoner, finnes til slutt i boken under ”nyttige nettadresser”.

Ny undersøkelse om menneskerettighetsundervisning i skolen

Senter for fredsbygging og konflikthåndtering (CCM) har gjennomført en større kartlegging av hvordan menneskerettighetsopplæringen gjennomføres i norsk skole (Cleven 2003). Undersøkelsen omfatter 170 skoler og stiller spørsmål blant annet om hvordan menneskerettighetene inkluderes i de ulike fagene, hvilke pedagogiske metoder som benyttes, og hvilke ønsker og behov lærerne har for at denne typen opplæring kan videreutvikles. De skolene som gir opplæring i menneskerettighetene, oppgir at det særlig forekommer i fag som samfunnsfag, KRL og norsk, men at noe av opplæringen også foregår i prosjektarbeid på tvers av faggrensene. Menneskerettighetene kommer gjerne inn i opplæringen under temaer som rasisme og diskriminering, konflikthåndtering, internasjonalisering og nord-sør-kunnskap.

Når skolene blir bedt om å beskrive hvilke faktorer som motiverer til menneskerettighetsopplæring, framholdes spesielt fire motiverende faktorer:

- Elevers engasjement mot vold
- Internasjonale hendelser, som krigen i Irak
- Flerkulturelle skolemiljøer som skaper nysgjerrighet i forhold til andre verdensdeler
- Skolenes internasjonale kontakter, blant annet utvekslinger og partnerskap

Når lærere og elever arbeider med temaet, innhenter de informasjon og kunnskap gjennom lærebøker, internasjonale organisasjoner og Internett. Et overveiende flertall av skolene oppgir at de kunne ønske seg mer materiell som er oppdatert i forhold til de siste verdensbegivenhetene. Nærmere 70 % av grunnskolene rapporterer at de mener det er nødvendig å heve kompetansen hos lærere og utarbeide skriftlige veiledninger for å kunne videreutvikle menneskerettighetsopplæringen (Cleven 2003).

I denne boken argumenterer vi for at det å hjelpe barn til å forstå de dramatiske nyhetene samtidig er en inngang til utviklende læring. Etter våre observasjoner har krisepregede nyheter, enten de er lokale er globale, nesten alltid en link til menneskerettigheter. I mange tilfeller dreier det seg dessverre om brudd på menneskerettighetene. Det er nødvendig at

elevene får innsikt i at slike brudd ikke går upåaktet hen. Landene som bryter konvensjonene, må svare for seg når de blir anklaget for grove brudd.

Moral og verdier – solidaritet med barn i nød

I det siste tiåret er utvikling av moral og læring av verdier i barnealderen blitt et stadig mer aktuelt tema i psykologisk og pedagogisk forskning. Hovedkonklusjonen er at barnas anskuelse ikke skapes i et tomrom. Det er «midt i trafikken» – i dagliglivet og fra media – de får de sterkeste impulsene. Blir de nærmeste voksne i barnas liv, foreldre og lærere, både unnvikende og utydelige når det gjelder krigens moralske dilemmaer, er det kameratgruppen og media som tar over. Den vanskelige debatten rundt krigens moral og verdier må framheves i skolens opplæring. Vi vil anbefale at lærerne orienterer seg om de nasjonale prosjektene «Verdier i skolehverdagen» og prosjektet «Skal – skal ikke» i regi av Kristent Pedagogisk Forum. Disse prosjektene representerer en nasjonal satsing på praktisk verdilæring i barnehage og skole.

Vi oppfordrer skolene til å la barna få anledning til å vise sin solidaritet med barn i nød. Konkret vil det si at det parallelt med informasjon og samtale åpnes for ideer og muligheter for å gjøre noe inntektsgivende som kan komme rammede barn til gode. Vi foreslår ikke dette som en terapeutisk aktivitet for barna. Det må heller ikke legges fram på en slik måte at barna nå skal ta et ansvar som er altfor stort. Da vil det bare forsterke maktesløsheten. Ansvaret tilhører i høyeste grad voksenverdenen og landets regjering, og barna bør få vite hva myndighetene våre og de store humanitære organisasjonene planlegger og gjør for å hjelpe barna og familiene i krigsrammede land. Poenget her og nå er egenverdien av å kanalisere en solidaritet og et engasjement som ellers ville renne ut i likegyldighet – en følelse av at «det ikke nytter å gjøre noe, det er ikke noe å gjøre for oss, vi er bare barn og dermed tilskuere».

Vi er kjent med at det rundt om i landet er skoler og klasser som over lengre tid har engasjert seg i hjelpeprosjekter for barn i fattige land. Her har klassene vist stor kreativitet ved for eksempel å lage gjenstander for salg, arrangere basarer, selge varme drikker ved skiløyper og arrangere tilstelninger på skolene. Ett eksempel er salg av fredsduer.

Produksjon av fredsduer i 5. klasse

I en 5.-klasse var det fire elever fra Irak, og alle fire hadde familie der. Tre andre elever i klassen var født i Norge, men hadde foreldre som hadde opplevd krig og flukt fra hjemlandet. Klassestyreren forteller at det etter hvert vokste fram et uttalt behov hos elevene om å gjøre noe.

Fire av elevene mine kommer fra Irak. To av dem hadde slektninger i Basra og mistet jo raskt kontakten med familien etter angrepet. Både elevene og jeg fulgte hele tiden med på det som skjedde, særlig i Basra. Når elevene etter hvert så bilder på TV av små barn som var skadet, ville de gjøre noe for å hjelpe. Noen hadde hørt på nyhetene at sykehusene i Irak trengte utstyr, og fortalte det i klassen. Senere på dagen måtte jeg stoppe noen av elevene som skulle bort på apoteket for å kjøpe bandasjer som de ville sende nedover.

For å få noen innspill på hvordan en kunne håndtere elevenes voksende engasjement, tok læreren kontakt med Redd Barna. Noen dager senere møtte de opp på skolen og hadde en dobbelttime med informasjon om hva som gjøres av humanitært arbeid i Irak, hvordan barna får hjelp, og hva som skal settes i gang av hjelpeaksjoner når krigen er slutt. Elevene stilte spørsmål, og de fikk svar. Klassestyreren forteller at elevene satt igjen med en opplevelse av

at det nytter å hjelpe, og de bestemte seg for å starte en innsamlingsaksjon. Redd Barna gav råd for hvordan innsamlingsaksjoner gjennomføres, og lånte klassen plomberte bøsser.

Etter en kort, men intens planleggingsfase ble det enighet om at aksjonen skulle hete «Barn hjelper barn». Forretningssideen var å klippe ut hvite fredsduer som ble laminert i plastikk og festet til en tråd med en liten sikkerhetsnål. Det ble besluttet at dette arbeidet skulle gjennomføres i formingstimene. Da salget startet, gikk de snart tom for fredsduer, slik at produksjonen måtte utvides drastisk. Langt flere timer måtte tas i bruk, og ordinær opplæring ble satt til side.

Klassestyreren forteller at det gikk greit så lenge elevene solgte fredsdueene på skolen til elever og lærere, men da salgsområdet ble utvidet til skolens nærområde, var det nødvendig med et «kremmerkurs» med temaer som etikk og salgsteknikk. «Kremmerkurset» gav rom for en grundig gjennomgang av hva som var lov å si, og hva som ikke var lov. Det var fokus på høflighet, og det var ikke lov å snakke om politikk og religion fordi aksjonen handlet om at barn hjelper barn. Klassestyreren opplevde dette «kurset» som nyttig i forhold til hvordan en kan snakke om krigen. Det ble enighet om at svart-hvitt-stereotypier ikke fungerer i en salgssituasjon, for her gjaldt det å selge fredsduer både til dem som var imot krigen, og til dem som var for krigen. Uansett om en var for eller imot, ville en gjøre det beste for barna i Irak.

Da innsamlingsaksjonen ble avsluttet, ble de plomberte bøssene høytidelig overrakt Redd Barna, og elevene bad om at de på et senere tidspunkt kunne få en grundig rapport om hvordan pengene ble brukt. Elevene i 5. klasse hadde gjennom sitt arbeid vist tydelig empati for barna i Irak. Det dreier seg om empati som går langt ut over nærmiljøet, og som hever seg over landegrenser, en form for global empati. Den globale empati er et nytt spor i demokratiopplæringen.

Demokratiopplæring

Global empati – en ny søyle i demokratiet

Det er ganske sikkert riktig at den menneskelige empati er medfødt. Evnen til å reagere når andre har det vondt, gråter, trenger hjelp eller er såret av noe andre har gjort og sagt, er ikke bare universell, den har også tjent til overlevelse. Men menneskelige medfødte egenskaper er uferdige. De ligger der i sine hjernebaner som forslag fra naturen, og den endelige utformingen er opp til kulturen. For overlevelsens skyld har empati med de nærmeste vært viktigst. Men kulturen har favnet videre. Den barmhjertige samaritan satte en standard for at vi skulle hjelpe dem vi ikke kjente, men forutsetningen var selvsagt at han lå der foran oss, blødende, forslått og ranet for klær og penger. Mange gikk forbi, men én gjorde det ikke, og to tusen år etterpå er samaritan fortsatt et levende begrep.

Våre besteforeldre var gjerne gode kristne som gav penger til misjonen, og da misjonærene fikk med seg lysbilder, rykket de nødlidende nærmere. Noen av dem fikk ansikt og navn. Men når besteforeldrene møtte den fjerne nøden, som sulten i Indien, husker vi at de bladde fort forbi i avisen med kommentarer som «huttetu» og «forferdelig». De var for langt borte.

Det som har skjedd i siste del av forrige århundre, har lagt grunnlaget for en global empati. Med håndholdt kamera og gode kommentarer sendte journalistene nødstilte mennesker fra Rwanda, Angola, Liberia, Bosnia, Afghanistan og Irak rett inn i de norske, trygge stuene. Og folk reagerte. Politikken fulgte opp med etter hvert store u-hjelpsbudsjetter, hjelpeorganisasjonene ble mange, og journalistene der ute økte i antall.

Vi velger å tro at den globale empati er kommet for å bli. Det vil si at det ikke er mulig at et land, et folk, en folkegruppe, det være seg på fjernest mulig sted, kan lide og gå til

grunne uten at andre bryr seg eller forlanger at landets politikere skal bry seg. Vi er likevel overbevist om at dette er et kulturprodukt, at dette er en ny verdi som må velges av hver enkelt generasjon for at verdien skal leve videre.

Her i boken har vi valgt å kalle denne globale empatien en ny søyle i demokratiet. Selve grunnfjellet, nemlig at menneskene er født likeverdige med like rettigheter, er nå utvidet til å gjelde hele verden – i alle fall i enkeltmenneskets tanker og følelser. Og dette er alltid det første steget på vei til en konkretisert realisering av verdier og idealer.

Fremdeles er det langt igjen til målet, og mye er ugjort. Likevel er det grunn til håp og optimisme dersom samfunnet klarer å holde på og styrke denne nye demokratisøylen ytterligere. Når vi nå foreslår at den store verden og de store spørsmålene som allerede har nådd de små barna, skal bearbeides hos barna – styrt av voksnes empati og kunnskaper – er dette en oppfyllelse av det vi har valgt å kalle generasjonsplikten. Det er en stor og viktig oppgave, og den bygger plattform til en annen viktig søyle i demokratiet: samfunnsengasjementet. Til neste generasjon av demokratibyggere må de voksne formidle vilje, lyst og plikt til å delta i fellesskapet.

Internasjonal politikk – en mulighet for ny kunnskap

I alle de store nyhetsmagasinene foregår det en kontinuerlig diskusjon av hvordan forspillet til Irak-krigen har splittet Europa, endret forholdet til USA, laget store sprekker i Nato, skapt uenighet mellom nasjonalregjeringer og befolkningen og rammet FNs framtidige betydning. Konklusjonene har ulike vinklinger, men én ting har de felles: Verdensbildet for dem som nå vokser opp, er endret. Bakgrunnen for å utfordre skolen til å gripe tak i dette er todelt. For det første er det kort tid til at de eldste elevene i norsk skole er stemmeberettigede. For det andre gir vi en psykologisk begrunnelse. Den stammer fra de omfattende spørreundersøkelsene vi tidligere har referert til om de to Irak-krigene og Kosovo-krigen. Spesielt tenker vi her på svarene på spørsmålene om bakgrunnen for krigen. Mange av svarene avslørte en bunnløs og rasismeskapende uvitenhet.

Å vekke et samfunnsengasjement

Jeg synes det er nødvendig at vi tar krigen opp i sin fulle bredde, fordi det er viktig å vekke et samfunnsengasjement. Vi må passe på at elevene følger med i det som skjer, at de ser på nyheter og leser aviser. (Klassestyrer i 7. klasse)

Sitatene nedenfor, som er hentet fra vår siste spørreundersøkelse om Irak-krigen i 2003, viser elevenes engasjement og kreativitet. Elevene er motivert, de er i posisjon for å utvikle erfaringer innen demokratiopplæring. Kan en tenke seg et bedre utgangspunkt for læring?

En kan lage møter der ungdom får snakket ut og kan snakke mer saklig om det som skjer.

Vi kan skrive brev til Bush om det som virkelig skjer etter en slik krig, eller når bombene faller, gjerne legge ved bilder fra kriger før.

Demonstrere, vise for alle hva vi mener, slik at flere går imot krig. Det blir vanskelig for USA og Storbritannia å krige hvis alle er imot dem. Ungdommene kan påvirke de voksne.

Det gjelder å engasjere seg, vise at en bryr seg. Jeg har ikke tro på demonstrasjoner, det ble krig uansett hvor mange som demonstrerte før krigsutbruddet. Kanskje

pengeinnsamlinger eller brev til ulike regjeringer hadde vært noe? Og boikott av varer og tjenester. Hvis alle gjorde noe, ville det nok fått innvirkninger.

Vi har tidligere beskrevet en undersøkelse fra våren 2003 der 70 skoleklasser blant 10–12-åringene fra 24 land fra alle verdensdeler deltok. Barna skulle klippe ut alt stoff om barn fra en av landets sentrale aviser og skrive en rapport om sine funn. Det mest framtrædende trekket i barnas rapporter var deres empati med barn som ofre, enten det dreide seg om lokale eller globale nyheter. Dernest var de opptatt av at det ble gjort noe på alle nivåer for å bedre barnas situasjon. Rapporten konkluderer med at barn i alderen 10–12 år blir meget engasjert av arbeidet med nyheter i aviser. Til tross for at de stønner over arbeidsbyrden dette innebar, beskriver de avisene som en av de beste skolelekkene de har hatt. Flere bemerkte uoppfordret at det er viktig at de orienterer seg og blir engasjert, fordi de selv snart skal delta i demokratiet som stemmeberettigede.

Kapittel 6

Planlegging av nyhetsarbeidet

Vi mangler erfaringer

Når vi i det følgende gir praktiske råd for gjennomføring av mediehåndtering av så vel en internasjonal som en lokal krise, bygger rådene dessverre ikke på konkrete erfaringer fra skoler. Vi sier ikke med dette at det ikke finnes gode opplegg for medieundervisning i skolen. Det vi påpeker, er at vi ikke har klart å skaffe eksempler fra skoler som har utarbeidet systematiske medierutiner for hvordan de skal håndtere krisepregede nyheter i klassene. På denne bakgrunn blir kapittelet å betrakte som et omriss med konkrete ideer og forslag som læreren må justere mens de prøves ut på de ulike alderstrinn. Vi er overbevist om at lærerne er de beste til å finne virkemidler og form som er tilpasset klasse og alder, fordi de kjenner hver enkelt elev og lever selv i skolehverdagen.

Føler seg alene og utsatt

Når vi har diskutert med lærerne underveis i arbeidet med denne boken om hvorfor verken de eller vi kjenner eksempler på skoler med en mediestrategi for nyheter som en del av pedagogikken, har de mange forklarende årsaker til det. Vi har oppsummert noen av dem i kapittel 3, der vi fokuserer på motstanden. Et annet hovedpoeng er viktig her i kapittelet. Det bygger på klare og entydige utsagn fra lærere vi har snakket med, spesielt lærere som har gjort erfaringer med nyheter i opplæringen. I perioder med spesielt dramatiske nyheter har de forsøkt å sette nyhetsbildet på den pedagogiske dagsordenen. De sier at de følte seg både alene og til dels utsatt, ikke fordi skolens ledelse var imot deres pedagogiske virksomhet, men fordi de ikke hadde en følelse av å ha skolen helhjertet bak seg. Mange har også angitt dette som en vesentlig grunn til at de har redusert omfanget eller latt være. De kunne ikke stå alene med en eventuell foreldrekritikk som gikk ut på at de forsømte fag, politiserte opplæringen,

hadde egne meninger om kontroversielle spørsmål og sist, men ikke minst, at de skremte opp barna.

Praktiske forslag til organisering

Vårt første forslag innebærer derfor at lærerkollegiet med rektor i spissen formulerer et tydelig og begrunnet fundament for et slikt krisepedagogisk opplegg som vi har beskrevet i denne boken. Når det er gjort, bør dokumentet formidles skriftlig til foreldrene med en konkret invitasjon til samarbeid.

Vi foreslår deretter at lærerkollegiet peker ut et miniteam bestående av to lærere, helst blant frivillige, og helst en av dem som har samfunnsfag på timeplanen. Grunnen til at vi foreslår bare to lærere til denne delen av arbeidet, er at de skal være i stand til å reagere raskt. I enkelte tilfeller kan det bli nødvendig å ha en skisse til handling klar neste morgen på grunn av spesielt dramatiske kveldsnyheter, for eksempel påsatte boligbranner i nabolaget, voldtektsforsøk mot skolebarn, smittsomme sykdommer, alvorlige terrorhandlinger, krig eller fare for krig under store internasjonale spenninger.

Om det lar seg gjøre, kan de to nyhetslærerne komme med et utkast til håndtering av krisen og innkalle til møte om den videre planleggingen. Som støtte for nyhetslærerne foreslår vi at det velges en gruppe på fem personer med rektor som leder, med gjensidig rett til å be om et møte. Med det mener vi at rektor kan innkalle møte med arbeidsgruppen og nyhetslærerne, og de sistnevnte på sin side kan forvente at gruppen møter dem når de trenger det.

Foreldresamarbeid

Vi foreslår ikke at skolen skal spørre foreldrene om det skal være et slikt nyhetsprogram på skolen. Vi er av den oppfatning at skolen selv må ta ansvaret for så vel innhold som gjennomføring. Men det er nødvendig at foreldrene blir informert. Som tidligere nevnt foreslår vi at brevet til foreldrene skal inneholde en konkret invitasjon til samarbeid. Det kan for eksempel skje ved at skolen oppretter en e-postadresse for dette, eksempelvis Solli.skole@nyheter.no. Her inviteres foreldrene til å komme med forslag og kommentarer til nyheter som kan tas opp, om reaksjoner hos elever i ulike aldrer på disse nyhetene og hvordan elevene har tatt imot og reagert på skoleopplegget. I brevet til foreldrene understrekes det selvsagt at de kan benytte de vanlige kanalene for kontakt med skolen, som brev og telefon. Det kan være de to nyhetslærerne som har ansvaret for å sjekke e-posten.

Materiell og metoder

Som hovedmetode har vi foreslått at klassen fungerer som avisredaksjon med læreren som redaktør. Alt etter omfanget av krisen og tid som kan avsettes, har klassen faste redaksjonsmøter. Elevene kommer med avisutklipp og stoff fra Internett, eller de forteller det de har hørt, sett og tenkt. Redaktøren kan selvsagt selv bidra med stoff. Det kan enten stiftes opp på en stor oppslagstavle, samles i en arbeidsbok eller resultere i en nyhetsbulleteng med hovedpunkter. Den bør skrives og redigeres av læreren fra dag til dag. Nyhetsbulletengen kan trykkes ut og distribueres i klassen med jevne mellomrom etter som nyhetsbildet forandrer seg. Nyhetene må være tilpasset alder og leseferdigheter. Informasjonsinnhenting kan eventuelt suppleres med utdrag fra avisenes nettutgaver. Skolens datarom med lett oppkobling til Internett gir selvsagt uante muligheter til å skaffe informasjon og stoff.

Hvordan reagerer elevene?

I de minste klassene kan det bli aktuelt å få et inntrykk av i hvor stor grad nyhetene og mediekrisen har slått ned hos elevene. Det kan testes ut på flere måter. En enkel metode vi har

brukt, består i å gi elevene et halvt A4-ark på pulten med en liten tekst som vender ned. Der står det skrevet: «Hva har du hørt og sett på nyhetene?» Elevene blir så bedt om å snu arket, lese det som står der, og skrive ned det første de tenker på. Om de ikke kan skrive ennå, kan de fortelle hva de tenker på.

En annen metode vi også har anvendt, er at de får en tegning av pappa eller mamma som sitter med avisen, og vi sier: «Mamma leser avisen. Hun leser nyhetene, det er veldig viktige nyheter. Hva er det hun leser om?»

Alternativt kan elevene få en tegning av en fjernsynsskjerm med bilde av en nyhetsoppleser med følgende instruksjon: «Nå kommer nyhetene, det er veldig viktige nyheter. Hva er det han snakker om?»

Vi har prøvd ut disse metodene ved flere anledninger, både i grupper med flyktningbarn og i ordinære klasser. Vanligvis svarer elevene med stort alvor på disse utfordringene, og de liker spesielt godt at tegningene er slik at de kan fargelegge dem mens de tenker på hva de skal si eller skrive.

Evaluerings

Vi foreslår en løpende evaluering på to plan. Først og viktigst er det å følge systematisk med på hvordan elevene reagerer på skolens krisepedagogiske nyhetsprogram. Denne evalueringen skal gjelde både hvordan de tar imot og aktiviseres av oppgavene, og i hvilken grad de blir uroet og bekymret. En enkel metode for å lodde sinnsstemningen hos den enkelte elev kan gjøres ved at de får et enkelt ark med en sirkel på. Dette er et barometer som de selv skal tegne inn pilen på: rett opp for topp – veldig bra, rett ned for bunn – veldig dårlig, og ganske bra og ganske dårlig på hver av sidene. Det gir et inntrykk av hvordan de føler seg i og etter nyhetstimen.

Ved hjelp av variasjoner i instruksjonen kan læreren styre mot den informasjonen han eller hun er ute etter. Eksempel: «Her har du en sirkel med fire merker på. Det er et barometer som skal vise hvordan du har likt disse nyhetstimene. Hvis du har likt dem veldig godt, tegner du en pil som peker opp mot der det står topp. Hvis du har likt dem veldig dårlig, tegner du pilen ned mot der det står bunn. Har du likt dem ganske godt, men ikke så veldig, lar du pilen peke til venstre der det står ganske bra, og har du likt timene dårlig, men ikke helt ille, tegner du pilen ut mot høyre der det står ganske dårlig.»

Hvis læreren er spesielt interessert i hvordan elevene har reagert, kan hun bruke ord som trist eller redd eller begge deler i instruksjonen. Det er mulig å gjøre dette til en rutine etter hver time. Læreren kan også be større elever skrive om hvorfor de satte pilen rett ned. De mindre elevene kan hun spørre.

Den andre evalueringen skal utføres av den eller de lærerne som er ansvarlige for nyhetsarbeidet i den enkelte klasse. Det kan skje ved at de får et fast skjema med avkrysningsmuligheter, dermed blir rapporteringen lite tidkrevende. På skjemaet bør det også være mulig å skrive frie kommentarer. Alternativt ber en klasselæreren gi en mer utfyllende rapport. Her spør en den enkelte lærer om hun synes det har vært vanskelig eller greit, om klassen har fungert godt eller dårlig, om noen er blitt synlig uroet, og om noen har protestert åpent mot eller sabotert denne undervisningen.

Evalueringskjemaene samles inn til nyhetslærerne ved skolen. En sammenfatning av skjemaene er det nyttig for hele lærerkollegiet å få ta del i. De fortløpende evalueringene kan gjøres tilgjengelige for lærerkollegiet gjennom faste informasjonskanaler, eksempelvis som en egen post på fellesmøter eller trinnmøter.

Oppdatering fra nettet

Det er en fordel at de lærerne som har ansvaret for skolen nyhetsarbeid, er fortrolige med å hente stoff fra nettet. For de fleste situasjoner er kildene mange og nærmest utømmelige.

Alle nyhetsbyråene har egne nettsider. Spesielt nyttige har vi funnet BBC, CNN og Reuters. FN og FNs underorganisasjoner har også mye relevant stoff. For eksempel har Unicef bakgrunnsstoff om de enkelte land, samtidig som de lager en fortløpende situasjonsanalyse og gir oversikt over hvilke hjelpetiltak som er satt i gang for barn og familier. På nettstedet «Relieff» finnes det omfattende nasjonale oversiktsrapporter om hjelpearbeidet.

Spesialrådgivere

I spesielle situasjoner, som ved utbrudd av smittsom sykdom i skolemiljøet eller tilfeller som ligner på den varslede SARS-epidemien, er det viktig å ta i bruk de ressursene som allerede finnes på skolen, eksempelvis helsesøster og skolelege. I andre tilfeller kan lærere med fagbakgrunn eller spesialinteresser bidra med viktig bakgrunnsstoff for arbeidet i klassene.

Hvor skal jeg gjøre av mine egne meninger?

I begrepet generasjonsplikten, som vi har lansert i denne boken, legger vi de voksnes plikt til å gi barna innsikt, kunnskap og ferdigheter slik at de utvikler seg til å bli kompetente og konstruktive deltakere i samfunnet, og ikke det motsatte. Vi har påpekt en brist i generasjonsplikten når det gjelder å hjelpe barna til å forholde seg til de store nyhetene som de hver dag, i større eller mindre grad, blir eksponert for. De voksne oppfyller ikke generasjonsplikten sin når det gjelder krisepregede nyheter.

Det er vanskelig å tenke seg at skolens nyhetsprogram skal bidra til å fylle denne oppgaven, dersom lærerne samtidig skal kamuflere sine egne meninger og holdninger. Vi forstår imidlertid problemet i skolen. Kanskje kan det hjelpe å differensiere egne meninger på ulike nivåer. Nedenfor viser vi ved eksempler på tre nivåer som illustrerer vanskelighetene ved å uttrykke egne meninger.

- 1 *Fellesverdier og fellesnormer*, det skolen skal og bør stå for: mot krig, mot pedofili, for beskyttelse av barn
- 2 *Mer kritiske meninger*, men fortsatt innenfor rammen av hva skolen skal og bør stå for: mot for sen hjelp under en sultkatastrofe, kritikk av et unntakende politi i en pedofilsak
- 3 *Meninger som gjelder et kontroversielt spørsmål*, som abort, kriminelle flyktninger eller en politisk kontroversiell situasjon der læreren har meninger på tvers av for eksempel regjeringens offisielle politikk

Selv i de sistnevnte tilfellene synes vi det skal være rom for egne meninger og holdninger. Hvis en tilkjenner sin egen mening på en mild og spørrende måte, gir det rom for alle til å ha sin mening. At lærerne synliggjør sine egne holdninger og standpunkter, vil kunne motivere elevene til å formulere egne meninger – noe som gjerne er en forutsetning for å bli involvert og engasjert. Neste trinn i denne trappen heter demokratilæring, som blant annet skal skape interesse for og respekt for andres synspunkter og for motstridende meninger. Da må lærerens meninger være noe mer enn en gjettelek uten svar.

Etterord

Morgendagens demokratibyggere

Av Helga Hjetland, Norsk Lærerlag

Nyttige nettadresser

www.menneskerettigheter.no – Den norske menneskerettighetsportalen.

www.humanrights.uio.no – Norsk senter for menneskerettigheter (SMR), Universitetet i Oslo.

www.humanrights.uio.no/nordem/ – NORDEM, Norsk ressursbank for demokratibygging og menneskerettigheter.

www.fn-sambandet.no – FN-sambandet i Norge.

www.reddbarna.no – Hovedsiden til Redd Barna.

www.rodekors.no – Hovedsiden til Norges Røde Kors.

www.antirasistisk-senter.no – Antirasistisk Senter.

www.unicef.no – Unicef, Norge.

www.unesco.no – Siden har link til Unescos internasjonale skolenettverk.

www.barneombudet.no – Barneombudet i Norge.

www.smed.no – Senter mot etnisk diskriminering.

www.ung.no – Nettsted for offentlig informasjon om rettigheter. Målgruppe: 14 til 20 år.

www.cmi.no – Chr. Michelsen Institutt (CMI). Uavhengig forskningsinstitusjon.

www.global.no – Nyheter og oversikt over aktører som arbeider med nord-sør-spørsmål.

www.udi.no – Utlendingsdirektoratet.

www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/index.asp – FNs «Global teaching and learning Project».

www.story2study.no – Redd Barnas undervisningsnettsted om FNs barnekonvensjon.

www.krisepsyk.no – Senter for krisepsykologi i Bergen.

Litteraturliste

– og anbefalt litteratur

Alison, Gopnik mfl.: *Den lille, store forskeren*. Pedagogisk forum, Oslo, 2002.

Argyle, Michael: *Cooperation – the Basis of Sociability*. Routledge, London og New York, 1991.

Artin Göncü (red.): *Children's Engagement in the World. Sociocultural Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, 1999.

Barne- og familiedepartementet: «Livet under 18 år. Unge rapporterer til FN om barnekonvensjonen». Oslo, 2003.

Barne- og familiedepartementet: «FNs konvensjon om barn og rettigheter». Oslo, 2003.

Berg, L. og Holm, A.: «När jag blir stor. 21 barn berättar om framtiden». Dagens Nyheter, Stockholm, 1979.

Cleven, Erik: *Kartlegging av menneskerettighetsundervisning i et utvalg av norske skoler*. Senter for fredsbygging og konflikthåndtering i samarbeid med Læringscenteret. Undersøkelsen er under trykking. 2003.

Craig, Judi: *Little Kids, BIG Questions, Parent Guide*. Hearst Books, New York, 1993.

Dumas, Lynne S.: *Talking with your child about a troubled world*. Fawcett Columbine Book, New York, 1992.

Dyregrov, Atle: *Psykologisk debriefing: Hvordan lede gruppeprosesser etter kritiske hendelser*. Fagbokforlaget, Bergen, 2002.

Dyregrov, Atle, Raundalen, Magne og Schultz, Jon-Håkon: «Golfkrigen 1991, Kossokrigen 1999 og Irak-krigen 2003. Norske barn og ungdommers reaksjoner». Artikkelen er under trykking. Bergen, 2003.

Dysthe, Olga.: *Det flerstemmige klasserommet, skriving og samtale for å lære*. Ad Notam, Oslo, 1995.

Farber, Adele og Mazlish, Elaine: *How To Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk*. The Hearst Corporation, New York, 1980.

Finnøy, Ole Johan: *Barn og unge sitt syn på framtiden. En empirisk undersøkelse av 2444 unge i Norge og Sverige*. Hovedoppgave. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, 1985.

Furnham, Adrian og Stacey, Barrie: *Young Peoples Understanding of Society*. Routledge, London og New York, 1991.

Greenwald, David, S.: *No reason to talk about it. Families Confront the Nuclear Taboo*. W.W. Norton & Company, New York og Ontario, 1987.

- Hartman, Sven G.: *Barns tankar om livet*. Natur och Kultur, Stockholm, 1987.
- Holden, Cathie og Nick Clough (red.): *Children as Citizens. Education for Participation*. Jessica Kingsley Publishers, London, 1998.
- Pennebaker, James: *Opening up. The healing power of expressing emotions*. University of Texas, Austin, 1997.
- Redd Barna: *Barnerettigheter. Ideer til metodisk opplegg i barnehage og småskole*. Oslo, 1995.
- Redd Barna: *Barnekonvensjonen – rettigheter for barn i Norge*. Tano, Oslo, 1993.
- Raundalen, Magne og Dyregrov, Atle: *Barn och familjer i krig*. Rädda Barnen, Stockholm, 1993.
- Raundalen, Magne og Dyregrov, Atle: *Sorg og omsorg i skolen*. Magnat Forlag, Bergen, 1994.
- Raundalen, Magne og Finnøy, Ole Johan: «Children's and teenagers' Views of the Future». *International Journal of Mental Health*, vol. 15, 1–3, 1986.
- Raundalen, Magne og Lorentzen, Gustav: *Barn og rasisme*. Ad Notam, Oslo, 1995.
- Raundalen, Magne og Raundalen, Tora Synøve: *Barn i atomalderen*. Cappelen forlag, Oslo, 1984.
- Raundalen, Magne og Schultz, Jon-Håkon: *Veiledning i krisepedagogikk. En veiledning til lærere om pedagogisk håndtering av krigen i Irak*. Læringscenteret, Oslo, 2003.
- Raundalen, Magne og Steen, Jan Vincens: «How the Newspapers see the Children – reported by the Children. How the Children see the Newspapers – Report from the Classroom». Paper presented at the World Association for Newspapers, Global Conference, Helsinki, Finland, september 2003.
- Raviv, Amiram, Oppenheimer, Louis og Bar-tal, Daniel: *How Children Understand War and Peace*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.
- Schaefer, Charles E.: *How to talk to children about really important things*. Harper and Row Publishers, New York, Sidney, 1984.
- Siegler, Ava L.: *What should I tell the kids? A Parent's Guide to Real Problems in the Real World*. Penguin Books, New York, 1993.
- Taipale, Vappu: *Växa til fred*. Natur och Kultur, Stockholm, 1976.
- Tystad, Jan: *Vergeløse barn. Krigens spor i barnesinn*. Genesis, Oslo, 2001.

Winter, Micha de: *Children as Fellow Citizens. Participation and commitment*. Radcliffe Medical Press, Oxford og New York, 1997.

Øvreeide, Haldor: *Samtaler med barn*. 2. utgave. Høyskoleforlaget, Kristiansand, 2000.

<baksidetekst>

Hva sier vi til barn og ungdom om kriser? Hvordan snakker vi om krig og terror? Hva kan vi si, og hva bør vi ikke si? Hvor går grensen for hva skoleelever tåler å høre?

Disse spørsmålene reises og besvares når forfatterne av *Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor* beskriver hvordan læreren bør møte grunnskoleelever under internasjonale, nasjonale og lokale kriser med stor mediedekning.

Mye tyder på at det er tilfeldigheter og enkeltinitiativ som avgjør i hvilken grad elever får hjelp til å regulere og fordøye 11. september 2001 og Bin Laden, Irak-krigene og den truende SARS-epidemien. Elevene sitter igjen med fragmentert og truende kunnskaper som de ikke vet hvordan de skal håndtere. Elevenes kunnskaper er mangelfulle, og til tider direkte rasismeskapende.

Boken utfordrer lærere til en mer direkte kommunikasjon med elevene om kriser. Skolen utfordres til å utarbeide en strategi for mediehåndtering i klassen.

Når jeg blir stor – hvis jeg blir stor retter seg mot lærere, ansatte i PP-tjenesten og studenter i lærerutdanningen ved universiteter og høyskoler.

Magne Raundalen er barnepsykolog og arbeider ved Senter for krisepsykologi i Bergen. Gjennom forskning og klinisk erfaring arbeider han med strategier for kommunikasjon med barn som opplever eller har opplevd kriser og traumer.

Jon-Håkon Schultz er utdannet lærer med embetseksamen i spesialpedagogikk. Han arbeider som doktorgradsstipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Han har tidligere vært leder for PP-tjenestens kriseteam i Oslo.