

Lars Bjørnar Vist

Perspektiver på krisepedagogikkens plass i skolen

Perspectives on crisis education's place in school

Bacheloroppgave i LGU53002

Mai 2019



PERSPEKTIVER PÅ KRISEPEDAGOGIKKENS Plass I SKOLEN – PERSPECTIVES ON CRISIS EDUCATIONS'S PLACE IN THE SCHOOL SYSTEM

Bachelor vår 2019 av Lars Bjørnar Vist



MAY 21, 2019
NTNU
[Company address]

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
1.0 Innledning.....	3
2.0 Teori og tidligere forskning.....	4
2.1 Krisepedagogikk.....	4
2.2 Ulike typer kriser.....	5
2.3 Uttrykksfasen.....	5
2.4 Faktafasen.....	5
2.5 Handlingsfasen.....	6
2.6 Skolen – en naturlig arena.....	6
2.7 Å være forberedt på det uforberedte.....	8
3.0 Metode.....	8
4.0 Analyse.....	11
4.1 Lærer A.....	11
4.2 Lærer B.....	12
4.3 Lærer C.....	12
4.4 Hva sier funnene?.....	13
5.0 Diskusjon/drøfting.....	16
5.1 Hvem har ansvaret?.....	16
5.2 Lærebøkenes bortfall?.....	18
5.3 Skolens samfunnsoppdrag.....	18
5.4 Behovet for beredskapsplaner.....	19
6.0 Konklusjon.....	20
7.0 Litteraturliste.....	22

Sammendrag:

Perspektiver på krisepedagogikkens plass i skolen er et spennende tema. For å undersøke dette nærmere valgte jeg å gå for problemstillingen: hvordan lærere bruker krisepregede nyheter i undervisningen. Jeg valgte å undersøke dette fordi vi lever i en verden hvor nyheter er mer tilgjengelig enn noen sinne. Det gjør at verdens elendighet når våre elever hele tiden. Hvordan lærere forholder seg til tematikken er dermed svært viktig. I oppgaven har jeg innhentet tidligere forskning på hvordan kriser brukes i skolen og hvordan en lærer kan legge opp undervisning rundt krisepregede nyheter. Det er også inkludert teori som belyser viktige momenter ved krisepedagogikken og hvorfor det er viktig at arbeidet med bearbeidelse skjer på skolearenaen. Metoden jeg valgte var kvalitative intervju. Her valgte jeg å intervju tre lærere for å finne ut hvordan de bruker krisepregede nyheter i sin undervisning. Intervju kunne gi meg refleksjoner i større grad enn andre forskningsmetoder og ble derfor sett på som hensiktsmessig. Disse intervjuene viste at det er stor variasjon i hvordan lærere forholder seg til krisepedagogikk, og hvordan de bruker krisepregede nyheter i undervisningen. Jeg ser at det er en mangel på beredskapsplaner i sektoren, og det vil derfor være viktig at sektoren kollektivt tar tak for å hjelpe lærere slik at de står rustet til å håndtere krisepregede nyheter i skolen og gi elevene et faglig relevant og oppdatert læringsutbytte.

Summary:

Perspectives on crisis education's place in school is an exciting topic. To investigate this more closely, I chose to go for the problem: how teachers use crisis-prone news in the teaching. I chose to investigate this because we live in a world where news is more accessible than ever. This means that the world's misery reaches our students all the time. How teachers relate to the theme is therefore very important. In the thesis I have obtained previous research on how crises are used in school and how a teacher can put up teaching about crisis-prone news. It is also included theory that highlights important aspects of crisis education and why it is important that the work on processing takes place on the school grounds. The method I chose was qualitative interview. Here I chose to interview three teachers to find out how they use crisis-prone news in their teaching. Interviews could give me reflections to a greater extent than other research methods and were therefore considered appropriate. These interviews showed that there is great variation in how teachers relate to crisis education, and how they use crisis-prone news in the teaching. I see that there is a shortage of contingency plans in the

sector, and it is therefore important that the sector collectively seeks to help teachers so that they are able to handle crisis-prone news in school and provide students with relevant and up-to-date learning outcomes.

Innledning:

I dagens globaliserte mediesamfunn er avstandene kortere enn noen gang. Teknologisk fremdrift og en økende mengde informasjonskanaler fører til at nyheter er enklere tilgjengelig enn noen sinne. Elever i den norske skolen er i dag som oftest utstyrt med en smarttelefon. Denne telefonen gjør de i stand til å ta inn over seg nyheter fra hele verden på få sekunder. Ofte er dette nyheter som viser elendighet, enten i form av krig, konflikt eller dommedagsspådommer om klima. Krisepregede nyheter er med andre ord noe vi eksponeres for daglig. Hvordan en lærer velger å forholde seg til dette fenomenet ser jeg på som særs relevant for lærere i den norske skolen i dag. Ikke bare fordi temaet krisepedagogikk i seg selv er interessant, men fordi det har en genuin bruksnytte med den utviklingen vi har sett i sektoren de siste årene. Jeg bestemte meg for å gå for denne problemstillingen etter arbeid med lignende tematikk gjennom forrige år på lærerskolen. Hvordan en lærer håndterer krisepregede nyheter i skolen er for meg en spennende problemstilling, og noe jeg ville undersøke nærmere. Underveis i prosjektet har jeg sett at det også er relevant for alle lærere i den norske skolen, og det nettopp fordi vi snart får en ny læreplan. Denne læreplanen er på mange måter lik LK06, men metodefrihet og frihet til å velge fagstoff styrkes ytterligere i den nye læreplanen. Med andre ord settes det høyere krav til lærere som nå skal arbeide i skolen. Med det i baktankene kan man også se for seg at kravet til å måtte fristille seg fra læreboka i større grad enn før vil komme. Hvordan tar man så inn nyheter elevene leser i media hver dag inn i skolen? Hvordan bruker man det i undervisningen på en forsvarlig og hensiktsmessig måte som stimulerer til faglig kompetanse hos elevene? Dette lærer vi for lite om i profesjonsutdanningen, og derfor er denne problemstillingen relevant for lærere som arbeider i den norske skolen samt andre aktører som har sitt felt innenfor skolen. Jeg vil finne ut hvordan lærere som jobber i skolen angriper krisepregede nyheter, og høre deres refleksjoner rundt å skulle håndtere krisepregede nyheter. For å gjøre dette på en god måte har jeg valgt å intervju tre lærere. Jeg føler intervju er det som vil gi meg de gode refleksjonene og gjør meg i stand til å se datamaterialet opp mot teorien i større grad enn ved en annen metode. Oppgaven vil være bygd opp med en teoridel hvor jeg presenterer den viktigste teorien for

oppgaven før jeg vil redegjøre for fremgangsmåte og metode. Deretter vil jeg analysere og drøfte dataen min i lys av teori, før jeg til slutt konkluderer.

Teori og tidligere forskning:

Trine Anker og Marie Von der Lippe:

Før vi går inn på teoridelen ser jeg det som hensiktsmessig at vi ser på litt tidligere forskning på dette med kriser i skolen, og her skal vi spesielt se på en undersøkelse gjort av Trine Anker og Marie Von der Lippe. De har skrevet en artikkel som ble publisert i Norsk pedagogisk tidsskrift. Denne artikkelen tok for seg 22.juli og demokratisk medborgerskap i skolen. Anker og Von der Lippe forklarer i artikkelen hva skolens rolle var høsten 2011 og våren 2012 og viser at hvordan 22.juli skulle håndteres undervisningsmessig hadde vært lite presisert fra direktoratets side selv om det ble sendt brev og instruksjoner for hvordan ivareta berørte elever. Videre forklares demokratisk medborgerskap og hvordan 22.juli er relevant for både dette og religionsfaget i skolen. Det ble gjennomført en kvalitativ undersøkelse hvor både elever og lærere deltok. Denne undersøkelsen viste at 22.juli ble snakket mye om den første måneden, men deretter tatt opp i liten grad annet enn minnemarkeringer. Med andre ord har ikke 22.juli vært et tema i skolen i årene etterpå. Anker og Von der Lippe viser til at elever som ville det fikk tilbud om profesjonell hjelp, men utenfor skolen.

Det viser at krisepedagogikk har vært inne i tankegangen til direktoratet og de enkelte skolene i tiden rett etter hendelsen, men det har ikke vært et langsiktig prosjekt med et mål om å bruke hendelsen inn i undervisning i ett eller flere fag selv om en krise av dette omfanget har enormt potensial innenfor flere fag og tema, blant annet religion og samfunnsfag som Anker og Von der Lippe skisserer.

Krisepedagogikk

I denne oppgaven vil krisepedagogikk betegnes som et sett med teknikker og ideer for hvordan håndtere en krise i skolesammenheng, når den inntreffer. Så er det også viktig å definere hva en krise er. Vi legger psykiatriens definisjon av kriser til grunn. Den sier at begrepet krise brukes om en livssituasjon en person kommer opp i hvor personen ikke er i stand til å forstå eller mestre situasjonen med de erfaringer, kunnskaper og livsmønster han har utviklet (Malt, 2016). Artikkelen på SNL er skrevet av Ulrik Malt, og videre beskriver han hva som kjennetegner en krise i psykologien. Blant annet ytre hendelser som utløsende

faktor. At hendelsen som skjer truer eller hindrer personens grunnleggende behov for trygghet. Aktivering av tidligere traumer, fysiske eller psykiske stressreaksjoner som påvirker hverdagen hos individet (Malt, 2016). Raundalen og Schultz forklarer krisepedagogikk slik i sin artikkel: «Om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter». De skriver at krisepedagogikk brukes for å få frem prinsipper som man vet fungerer i terapi. Da tar man velkjente tenkemåter som blant annet dialog, og plasserer dem i en klasseromskontekst. På den måten skal pedagogene anvende prinsipper og metoder som kan gi elevene en terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2003).

Ulike typer kriser:

Du har mange forskjellige typer kriser. Kriser på skolemiljø, kriser i lokalmiljøet, nasjonale kriser, og internasjonale kriser. Du har også kortvarige og langvarige kriser, samt kriser som enten oppstår over tid som for eksempel klimakrisen, eller akutte kriser som et terrorangrep. I denne forskningsoppgaven definerer vi en krise som en akutt hendelse, som for eksempel 22. juli.

Raundalen og Schultz skisserer tre hovedfaser som blir utgangspunkt for håndtering av kriser i klasserommet. Disse tre er: *Uttrykksfasen*, *faktafasen* og *handlingsfasen*.

Uttrykksfasen:

I denne fasen er tid og sted det viktige. Det må være tilstrekkelig med tid slik at de som har behov for det får lettet på sine inntrykk og følelser de sitter inne med i forbindelse med krisen. Elevene får fortelle hva de følte og tenkte da de ble oppmerksomme på hendelsen. Dette er helt i starten, og derfor er konkrete og oversiktlige spørsmål gjerne greie å forholde seg til. Ved å ta en slik frivillig runde, hvor elevene får fortelle sine reaksjoner, vil man som lærer kunne forklare at det er mange forskjellige måter å reagere på. Gjennom denne dialogen vil man kunne skape en forståelse for, og normalisere, elevenes reaksjoner. Det kan også fungere å skrive ned det viktigste og verste ved situasjonen. Uttrykksfasen får dermed to nivåer: det spontane og umiddelbare, og det mer oppsummerende som peker framover mot neste fase der innhenting av fakta står i sentrum.

Faktafasen:

Raundalen og Schultz peker på at i kaotiske situasjoner som en krise blir situasjonen ofte forverret av usikkerhet, rykter, feiloppfatninger og fantasier om det verst tenkelige. Derfor er

det så viktig at læreren og skolen innhenter pålitelige førstehåndsopplysninger. Det er viktig å se an hva slags krise det er før man setter i gang en plan. Et eksempel kan være en enkeltelev skadet i en bilulykke, kontra krigen i Syria. Det er viktig at den personen som gjennomfører dette er en person med gode relasjoner til klassen og enkeltelevne. Samarbeid innad i lærerkollegiet for å tilpasse opplegget til alderstrinn ses på som svært viktig.

Handlingsfasen:

I handlingsfasen bygger man videre på de to foregående fasene. Her må man se an konflikten man har tatt opp, og om det er nødvendig komme med kontinuerlig og oppdatert informasjon som skaper en trygghetsfølelse istedenfor flere spørsmål og usikkerheten som følger.

Raundalen og Schultz peker også på viktigheten av å la elevene føle at de kan gjøre en forskjell. Om de får følelsen av at de bare er passive tilhørere kan det føre til likegyldighet fremfor solidaritet.

Disse fasene Raundalen og Schultz presenterer er viktig i denne forskningsoppgaven. Målet med oppgaven er ikke å se på om lærere rundt omkring følger disse, men fasene er en måte å strukturere undervisning på. De viser hvordan man kan snu en krise inn til en nyttig læringsressurs for elevene. Dermed blir de en slags formel for hvordan man burde arbeide med krisepregede nyheter i skolen. Derfor er fasene viktig. Med disse i bakhodet har jeg vært i stand til å se på dataene og konstatere om lærerne har en plan rundt opplegget sitt når de tar for seg krisepregede nyheter, konflikter eller dagsaktuelle temaer. Samtidig er disse fasene og teorien rundt et ankerpunkt for analysen senere i oppgaven.

Skolen – en naturlig arena

Fordi barn og ungdom tilbringer mye av sin tid på skolen, er det i klasserommet både skole- og behandlingssystemets tiltak bør gjennomføres når kriser og traumer rammer unge (Raundalen & Schultz, 2007). Hjelpen krise og/eller traumerammede elever har behov for, befinner seg i et skjæringspunkt mellom terapi og pedagogiske eller krisepedagogiske muligheter. Det hevdes at opplæringsystemet tidligere har hatt et naivt syn på troen av terapeutisk effekt. Siden terapeutiske tiltak alene ikke kan bekjempe kriserammede barns problemer, begrunnes krisepedagogikk som omformede metoder som sammen med terapi kan være nøkkelen som kan hjelpe til med å løse omfattende problemer hos elevene. Det vil si at

effektive og velkjente metoder hentes fra den terapeutiske verdenen og tilpasses en klasseromskontekst. Dette innebærer at pedagoger må arbeide etter prinsipper og metoder som fremmer en terapeutisk effekt hos elevene (Sharma, 2013).

I arbeid med barn og unge som opplever eller har opplevd kriser og traumer kan man si at de voksne har en dobbeltrolle. Først og fremst er det viktig å kunne gi omsorgsfull og trygghetsskapende støtte. I neste fase skal man hjelpe barnet til å ta de første stegene ut av krisen slik at mestring og læring kan finne sted. Krisepedagogisk hjelp tar utgangspunkt i den iboende læringsevnen hos barnet. Dette omfatter ikke bare evnen til å lære av krisen, men også evnen til å avlære negative erfaringer og lære noe nytt i prosessen (Raundalen & Schultz, 2007). Raundalen & Schultz karakteriserer emosjoner som et viktig element i denne sammenhengen (Raundalen & Schultz, 2007). De hevder at emosjonene er en slags veiviser som gir veiledning på hvordan individet skal håndtere og reagere på gitte situasjoner. Hos traume- og eller kriserammede barn vil det kunne oppstå en indre konflikt av at man ikke har kontroll over sine egne emosjoner, dermed blir det vanskeligere å vite hvordan man skal tolke sine egne emosjoner (Raundalen & Schultz, 2007).

I prosessen med å omskape en krise til en pedagogisk mulighet kan læreren knytte regulerbare følelser som for eksempel tristhet, stress og angst, til læring. Det kan gjøres gjennom å sette ord på disse følelsene og opplæring i selvhjelpsmetoder. Dette kan øke elevens selvforståelse, noe som er viktig i det krisepedagogiske tenkesettet. Det betyr nødvendigvis ikke mestring umiddelbart, men er et ledd på veien.

Det hevdes at «det ikke er hvordan man har det, men hvordan man tar det» (Raundalen & Schultz, 2007. s. 36). Denne oppfatningen kan på den ene siden ofte være vanskelig å tro på for krisepregede barn. Det er derimot en logisk tankegang der det handler om å tilstrebe bearbeidelse av vonde og ubehagelige følelser og tanker etter en kris hendelse har funnet sted. Dette bidrar til økt selvforståelse, som er en viktig forutsetning for å oppnå mestring (Raundalen & Schultz, 2007). Tålmodighet hos begge parter er imidlertid viktig da disse opplevelsene er av sterk karakter. Prosesser hvor man bearbeider disse opplevelsene kan derfor være tidkrevende, og det er ikke sikkert at de gir umiddelbare resultater.

Et annet begrep som presenteres i krisepedagogikken, er barnet som et «åpent system». Raundalen & Schultz (2007) forklarer dette med at barnet blir eksponert for erfaringer og derfor er formbart. Det menneskelige utviklingsforløpet spenner over lang tid og innebærer

en fleksibilitet for nye stimuleringer og erfaringer. Begrepet skal derfor bevisstgjøre pedagoger om de mulighetene barn og ungdom har. Det innebærer at dersom krisehåndtering skjer på riktig måte og til rett tid, kan både vekst og utvikling styrkes og gjenopprettes. Dette vil hjelpe eleven på veien mot mestring.

Å være forberedt på det uforberedte

Skolens beredskapsplaner har en stor betydning for hvordan den enkelte lærer kan håndtere kriser i skolen. En slik plan bør bestå av flere deler som kan benyttes ut ifra hvilken type krise som inntreffer. Beredskapsplaner vil ligge på systemnivå, og er en nødvendighet for å kunne gjennomføre krisepedagogikk og håndtere krisepregede nyheter på en god måte i klasserommet. Det er viktig at denne kunnskapen settes i en slik plan slik at det blir tilgjengelig for de andre pedagogene. En slik praksis vil skape en følelse av trygghet om at man er utstyrt til å håndtere kriser. Lokale forhold kan skape utfordringer for utformingen av slike planer og derfor er det viktig at det gjøres et nøye forarbeid slik at planene kan fungere i praksis (Raundalen & Schultz, 2007).

Metode:

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg intervjuet tre samfunnsfaglærere ved tre forskjellige skoler, i tre forskjellige kommuner. Dette gjorde jeg for å eliminere flest mulige variabler. Jeg valgte kvalitativt dybdeintervju som den foretrekkende metoden ganske fort. Kvalitative intervju visst jeg var en metode som kunne gi meg de dataene som ville være mest interessante. Jeg ville at min empiri skulle være refleksjoner rundt egen praksis og valg i skolen, og for å få tilfredsstillende svar valgte jeg å gå for intervjuer.

Det aller første steget etter jeg hadde valgt problemstilling var å lese så mye teori som mulig. Etter en del litteratursøk var jeg sikker på hva jeg ville at dataene min skulle si noe om, nemlig refleksjoner rundt egen praksis, og tanker om temaet generelt. I tiden etter litteratursøkene startet jeg med å lage en intervjuguide for intervjuene jeg skulle gjennomføre. Denne intervjuguiden var delt opp i to deler. Begge delene handlet om det samme, altså krisepedagogikk, og ga mulighet for refleksjon rundt egen praksis, men var ganske forskjellige likevel. Den ene delen var sentrert rundt egne erfaringer og hvordan lærerne selv hadde tatt ned slike tema. Den andre var mer som en backup i tilfelle en lærer

skulle si: Nei, krisepedagogikk har jeg ikke forholdt meg til, jeg bruker læreboka i min undervisning. I denne intervjuguiden ga jeg lærerne to scenarioer som ville blitt kategorisert som kriser enten nasjonalt eller lokalt, og spurte hvordan de eventuelt ville gått fram for å håndtere det på en god måte samtidig som man sikrer et faglig utbytte for elevene. Intervjuene ble transkribert fortløpende etter hvert som hvert intervju ble gjennomført. I og med at jeg gjorde intervjuene for hånd uten båndopptaker, var stikkordsnotering for så transkribere, den beste løsningen. Etter at intervjuene var gjennomført og transkribert var neste steg å få analysert dataen, og se den i sammenheng med teorien slik at jeg kunne gå videre med skriveprosessen.

Jeg hadde opprinnelig tre intervjuobjekter med de samme kriteriene, men rett før intervjuene skulle finne sted, trakk de seg alle sammen. Dog klarte jeg heldigvis å finne tre nye før det hadde gått alt for mye tid. Jeg valgte å bruke ekstra tid på å finne intervjuobjekter med en viss spredning både geografisk, men også demografisk. Både på kjønn, alder og erfaring. Mine tanker var at dataene jeg ville samle inn ville være av høyere kvalitet enn om jeg for eksempel hadde intervjuet tre ansatte ved samme skole. Dette kunne også vært interessant med tanke på individuelle forskjeller under nokså like forutsetninger, men min vurdering var at dataene ville være mer valide og at jeg i min analyse kan generalisere i større grad enn om prosessen hadde blitt gjennomført på andre premisser som for eksempel de jeg nettopp nevnte. Reliabilitet er viktig, pålitelighet i forskning er essensielt for at forskningen skal ha en hensikt. Det er flere måter man kan undersøke om dataene er pålitelige. To vanlige er test-retestreliabilitet og interreliabilitet (Johannesen & Christoffersen, 2012, s. 23). I mitt tilfelle har jeg ikke kunnet gjøre den samme testen flere ganger grunnet tid, og må dermed se på hva andre forskere har kommet fram til. blant annet Anker og Von der Lippe viser til har ikke 22. juli ikke var et tema i skolen i flere år etter terrorangrepet og at en beredskapsplan manglet (Anker & Von der Lippe, 2015). Shilpu Sharma greier også ut om manglende beredskapsplaner og gode eksempler for krisehåndtering i den norske skolen i sin masteravhandling (Sharma, 2013). Mangelen på slike planer ble også trukket frem hos intervjuobjektene underveis i intervjuene, og jeg vil derfor si at dataene jeg har samlet inn har en grad av interreliabilitet ved seg. Lærerne som ble intervjuet fikk også fortelle i hvor stor grad krisepregede nyheter er en del av deres undervisning, så når man legger sammen disse to er min konklusjon at dataene er reliable.

Når det kommer til validitet er det flere former. Begrepsvaliditet handler om forholdet mellom fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Johannesen & Christoffersen, 2012, s. 24). Jeg skal undersøke hvordan lærere bruker krisepregede nyheter i undervisningen. For at dataene da skal være valide, burde de si noe om det. Dataene inneholder både eksempler fra praksis, og refleksjoner rundt det å skulle inkludere krisepregede nyheter i undervisningen. Teorien med blant annet Raundalen og Schultz sier også at det vil være stor variasjon i hvordan lærere håndterer dette fenomenet, og som dataene viser er det stor variasjon blant de tre intervjuobjektene. Derfor føler jeg at dataene jeg har samlet inn er valide nok i den forstand at de er gode representasjoner for hvordan lærere bruker krisepregede nyheter i undervisningen sin.

Etiske vurderinger er ekstremt viktig i arbeidet med forskningsoppgaver og i dette prosjektet med krisepedagogikk var det alltid en tanke om jeg fikk ærlige svar fra intervjuobjektene mine. Ved kvalitativt dybdeintervju som jeg har foretatt er det alltid en risiko for at intervjuobjektene ikke svarer ærlig på spørsmålene. Med andre ord, de forteller heller hva de ideelt sett ville gjort i klasserommet, enn hva de egentlig gjør, for å sette seg selv i et bedre lys ovenfor meg under intervjuene. Jeg vurderte det dit hen at intervjuguiden ville være viktig her, og gjennom den bygge opp spørsmål som ville legge opp til refleksjon over egne valg og disse valgenes konsekvenser for elevene. Dermed følte jeg at sjansen for falske svar ikke var så stor at en annen metode hadde vært mer hensiktsmessig for innsamling av empiri.

Det kunne vært andre metoder som hadde passet, som for eksempel observasjon eller elevbesvarelser, men spesielt observasjon ville vært mer tidkrevende og jeg ville ikke fått høre lærerens refleksjoner om det jeg hadde observert i klasserommet. Elevbesvarelser kunne også vært en mulighet, men her måtte det vært i kombinasjon med andre metoder. Det er litt som Raundalen og Schultz skriver om i de tre fasene sine, at det er viktig at arbeidet som gjøres fører til, og stimulerer til læring. Det kunne man fått bekreftet eller avbekreftet etter å ha for eksempel observert elevene i arbeid for deretter å se på besvarelser i korrelasjon med undervisningen. I etterkant har jeg sett at mulighetene for å kombinere flere metoder har vært der, men i mitt prosjekt har jeg vært usikker på om dette kom til å gi meg bedre data, derfor valgte jeg å gå for kun intervju. Om jeg skulle endret på noe hadde det vært å inkludere intervjuer av elevene til disse lærerne, det kunne gitt en annen dimensjon av dataene, og man kunne fått innsyn i konsekvensene av lærernes valg, i tillegg til lærernes refleksjoner rundt samme sak.

Analyse:

Etter at alle dataene mine var samlet inn kom det frem at de var veldig forskjellige blant de tre intervjuobjektene. Dette var veldig interessant, og derfor har jeg valgt en mer deskriptiv analyse for å synliggjøre hva de ulike intervjuobjektene har svart på hva sin praksis er, og refleksjonene bak. I denne delen kommer vi til å kalle de tre lærerne som ble intervjuet for lærer A, lærer B og lærer C. På den måten blir det enklere å holde følge og se sammenhenger både i analysen og senere i oppgaven. Jeg kommer også til å si hvor gamle de er, og hvor mange år de har arbeidet i skolen.

Lærer A

Lærer A er en dame på 56 år som har jobbet i skolen i 30 år. Hun beskriver kriser som noe panisk, forferdelig, uløselig og noe som gir en følelse av panikk. Denne beskrivelsen er gjengående for alle lærerne som ble intervjuet. Videre bli lærer A spurt om hva hun tenker om krisepedagogikk. Der svarer lærer A at dette var et nytt begrep for henne, men at hun umiddelbart tenker det handler om hva man umiddelbart gjør når en krise inntreffer og hvordan man underviser om slike tema. Hvilke valg man tar for å sikre elevenes beste trekkes frem som viktig. Videre får lærer A spørsmål om hva hun tenker om det å skulle håndtere kriser og dagsaktuelle saker i klasserommet. Her synes lærer A at dette ikke trenger å være noe skummelt, men at det er viktig at man klarer å beholde roen og tenke rasjonelt. Elevene trenger en voksenperson de kan støtte seg til, og Lærer A er opptatt av at man må ta den rollen. Lærer A svarer videre at det ikke er et stort problem å skulle ta opp slike saker i klasserommet hennes da de nesten ikke bruker læreboka lenger. De baserer seg på ting som dukker opp i media. Hun mener dog at man er nødt til å se på det store bildet. Man må undervise i ting som fører til disse hendelsene og hvorfor det skjer, ikke bare konsekvensene som ofte er det som kommer ut i media. Hun reflekterer også over at kriser håndteres forskjellig ut ifra omfang og hvem det berører. På hvordan dette bør være en del av læreres undervisning snakker lærer A om unges medievaner, og at det kan komme feiltolkninger hvis man ikke tar tak i det på skolen. Hun tar gjerne tak i ting dagen etter det dukker opp i media, men kommer med en refleksjon at dette ikke er enkelt da det krever mye av læreren. Lærer A peker også på at det kan være vanskelig å innhente nok informasjon på så kort tid, og at derfor bør den første delen være preget av kommunikasjon med elevene hvor de får kommet med sine følelser og inntrykk. Avslutningsvis ble lærer A spurt om hun kunne reflektere litt over hva som kreves av en lærer for å gjennomføre slik undervisning og krisepedagogikk på

en god måte. Lærer A svarte at man som lærer i dag er nødt til å kunne tilegne seg informasjon raskt. Evnen til å reflektere over hva som vil være viktig for elevgruppen og hva som er essensielt i en slik undervisningssituasjon er også viktig ifølge lærer A.

Lærer B

Lærer B var en dame på 35 år som hadde jobbet som lærer i 9 år. Hun beskriver en krise på samme måte som lærer A, men legger vekt på at en krise kan være veldig forskjellig i omfang og på hvem det berører. Lærer B tenker også likt med lærer A når det kommer til begrepet krisepedagogikk. Her mener lærer B det handler om hvordan man håndterer kriser i skolesammenheng, både når det skjer, men også i forkant, slik at elevene er bedre forberedt. Lærer B svarer så at det er viktig å ha et verktøy for hvordan man håndterer kriser, men også hvor viktig det er å kjenne elevene for å være i stand til å hjelpe dem best mulig når en krise oppstår. Lærer B skisserer også viktigheten av å ha et kriseteam lett tilgjengelig, men at i mindre kriser er helsesøster og sosiallærer ofte brukt ved deres skole. På spørsmål om hvordan kriser og dagsaktuelle hendelser er en del av undervisningen svarer Lærer B at de er opptatte av nyhetsbildet og bruker en del tid på det. Her diskuterer de ofte saker som er relevante for pensum som står i læreboka. 10.klasse deltar hvert år i et prosjekt gjennom Leger uten Grenser som kalles «glemte kriser» hvor elevene får innblikk i ordentlige kriser og får satt ting i perspektiv. Dette har vært en stor suksess ifølge Lærer B. På det siste spørsmålet i intervjuet om hva som kreves av en lærer for å drive med dette svarer lærer B at det er viktig at man er oppdatert på undervisning, men at det kommer an på omfanget av krisen. Her nevnes blant annet at man må hente inn andre som har mer kompetanse enn lærere på akkurat dette. Videre legges det til at Lærer B føler hun ikke får gjort så mye annet enn å bare diskutere kriser man ser i media, men føler ikke at kompetansen er der slik at hun er sikker på at elevene kommer til å få et læringsutbytte av det.

Lærer C

Lærer C var en mann på 45 år som har vært lærer i 20 år. Lærer C trekker med en gang i definisjonen av en krise parallellen til 22. juli og hvordan det opplevdes håpløst og kaotisk. På de videre spørsmålene som går på hvordan de ville definere krisepedagogikk og hva lærer C tenker om å skulle håndtere slike kriser og dagsaktuelle hendelser i klasserommet svarer lærer C at krisepedagogikk var et ukjent begrep for ham, og at han ikke tenker stort på det. For å oppklare sier han at i skolen er det mange faktorer som trekker fokus bort, og derfor er det viktig at man holder seg til pensum og de kompetansemålene som er gitt for hvert enkelt

fag. Med andre ord velger lærer C en tilnærming som er veldig ulik lærer A og B. For å få noen refleksjoner velger jeg å bruke den andre intervjuguiden som ble laget før intervjuene ble holdt. Her ga jeg lærer C to scenarier. Det første omhandlet en forelder til en elev i klassen, som hadde valgt å ta sitt eget liv. Det andre scenarioet omhandlet en bombe som hadde tatt livet av 50 personer i Trondheim. Etter å ha presentert lærer C med scenarioene og gitt litt tenketid spurte jeg. Hvordan ville du gått frem? Lærer C la fokus på at man måtte skille de to da de var forskjellige kriser som vil treffe på to forskjellige nivåer. Samtale ble trukket fram som noe av det viktigste, men også lærer C mente at kompetansen ikke var til stede, og at kommunens kriseteam ville være nødvendig i begge tilfeller. Et punkt som jeg la meg merke til var lærer C sin frustrasjon over at han ikke så hvordan han kunne snu scenarioet med bomben i Trondheim over til en prosess som kunne relateres til kompetansemål og samtidig legge til rette for mestring hos elevene. Det kan være flere grunner til dette. Lærer A og B gjennomfører en annen praksis hvor de benytter seg av alternative saker for å belyse kompetansemål, og er på den måten godt vant, mens lærer C velger en annen vei. Dermed har du andre forutsetninger til hvordan man håndterer kriser allerede før den finner sted. Lærer C fikk også spørsmålet om hva som kreves av en lærer som skal kunne ta for seg lignende saker i klasserommet. Systematisk jobbing over tid var svaret han ga. Han mente at dette var det alt for lite fokus på, og med den økende mengden oppgaver en lærer har i dag var det for mye å skulle tilegne seg informasjon og kunnskap på kort og lang sikt om pågående kriser og hvordan undervise i dem, uten at det ville gå utover andre oppgaver som måtte gjøres.

Hva sier funnene?

Svarene fra de ulike lærerne var meget interessante, og på mange måter viser de litt av tendensen jeg allerede mener vi ser i den norske skolen med flere arbeidsoppgaver og økende fokus på lærerrollen. Så hva sier disse intervjuene meg om hvordan lærere håndterer krisepregede nyheter i skolen? I og med at svarene fra de ulike intervjuobjektene var så ulike gir det meg grunn til å tro at det vil være forskjellige måter å gjøre det på uansett hvilke skoler man besøker. Ulike skolers beredskapsplaner vil være ulike på grunn av ulike faktorer som spiller inn i de forskjellige lokalmiljøene (Raundalen og Schultz, 2007). Som lærer A fortalte har hun et opplegg klart veldig kjapt om en umiddelbar krise skulle inntreffe. Dette ligger ikke på systemnivå som det foreslås og anbefales at det skal gjøre, men er mer et resultat av en lærer som tolker samfunnsoppdraget sitt dit hen at dette er det hun må gjøre. Datamaterialet viser med noen av uttalelsene til Lærer B og besvarelsen til lærer C at dette

ikke gjelder for alle. Skolens samfunnsoppdrag ligger til grunn for alt lærere foretar seg i løpet av en arbeidsdag, og når det ikke finnes overordnede planer som Shilpu Sharma viser til i sin masteravhandling (Sharma, 2013), er det naturlig at det vil variere i praksiser ut ifra den enkelte lærers personlige tolkning av skolens samfunnsoppdrag og hva som er viktig å legge vekt på. Dette skal vi komme mer tilbake til senere i avhandlingen.

Som beskrevet tidligere skisserer Raundalen og Schultz tre faser som peker på hva som er viktig i arbeidet med kriser (Raundalen og Schultz, 2007). Hvis man legger disse fasene til grunn når man ser på datamaterialet kan man danne seg et bilde over hvilke av disse fasene de ulike lærerne har sett for seg, og om deres plan ligner det Raundalen og Schultz mener er essensielt. Lærer A er den av de tre som ligger nærmest. Denne læreren peker på viktigheten av å starte med arbeidet umiddelbart i form av samtale i plenum og individuelt etter behov. Hun er opptatt av at elevene skal få komme med sine reaksjoner og følelser etter å ha blitt eksponert for krisen, og peker blant annet på hvordan hun og flere kolleger håndterte 22.juli blant annet gjennom dialog og undervisning opp mot relevante tema i tiden etterpå. Rollen som voksenperson ble trukket frem, og presiserte at i starten var det ikke så viktig hva som kom frem, bare at følelsen av støtte for elevene var tilstede. Raundalen og Schultz beskriver faktafasen som en fase hvor normalisering av følelser og reaksjoner er det som står i sentrum. De peker på viktigheten av å skape en trygg arena for elevene, det lærer A skisserer er sådan veldig i tråd med teorien og de aspektene som må inkluderes for at det skal fungere. Jeg kan se at lærer B er inne på mye av det samme som lærer A, men har virker det som lærer B er usikker på egen kompetanse. Her velger man å benytte seg av personell som har mer kompetanse på krisehåndtering enn lærer B selv føler hun er. Det er jo riktig det, kommunens kriseteam har masse kompetanse, men de kan ikke drive undervisning og kjenner ikke elevene på samme måte som en lærer gjør. Hverken skolen eller kriseteam, helsesøster eller andre har nok kompetanse for å hjelpe krise- og traumerammede barn alene (Raundalen og Schultz, 2007). Den ønskede praksisen ligger dermed et eller annet sted mellom krisepsykologien og pedagogiske muligheter i klasserommet. Derfor mener teorien at man må bringe inn velfungerende metoder og teknikker fra psykologien, og tilpasse dette inn i en klasseromskontekst. I svarene lærer B gir, uttrykker hun mangel på kompetanse som den store hindringen, dog har hun valgt å hente inn kompetanse når det har vært behov for det, blant annet ved dødsfall hos elever og foresatte. Det viser at lærer B er bevisst på rollen sin, og opptatt av at elevene skal få et opplegg som er kvalitetssikret. Det kan være hjelp gjennom et godt opplegg fra eksterne ressurser. Som vi har vært inne på er jo dette ikke nok i seg selv, og

lærer B ytrer et ønske om mer krisepedagogikk inn i lærerutdanningen slik at fremtidige lærere kan gjennomføre undervisning som elevene har nytte av i samarbeid med det arbeidet for eksempel kommunens kriseteam bedriver. Dette syntes jeg var ganske interessant.

Tidligere i intervjuet sa lærer B at i hennes klasse bruker hun jo nettopp konflikter, som for eksempel krigen i Syria, aktivt. Hun bedriver altså undervisning hvor hun trekker inn kriser og bruker disse for å belyse kompetansemål og vise elever hvorfor diverse kriser skjer, og hvilke følger de har. Med andre ord er hun inne på mye av det som faller innenfor krisepedagogikken, men er ikke klar over det selv. Lærer B har da en ide om hvordan en lærer burde undervise i krisepregede nyheter siden hun allerede gjør det til en viss grad, men at akutte kriser som treffer nyhetsbildet blir vanskelig å forholde seg til og bringe inn i klasserommet. Mye av det lærer B forteller faller inn under Raundalen og Schultzs faktafase, som er den andre av de tre fasene. Dette er nok den fasen som er mest komfortabel for læreren, i og med at læreren er i kontroll og vet hvordan en undervisningsøkt vil se ut.

Samtidig er lærer B flink til å aktivisere elevene sine gjennom prosjektet «glemte kriser» som er et tilbud Leger uten Grenser har. Dette gjøres hvert år i 10.klasse ved deres skole, og lar elevene ta del i arbeid som hjelper mennesker som er rammet av kriser som ikke får så stor oppmerksomhet i media. Dette er et godt tiltak for å forhindre det som Raundalen og Schultz peker på som en risiko ved krisepedagogikken, maktløshet og likegyldighet. Informasjonen som ligger tilgjengelig om en krise er som regel omfattende og komplisert. Konflikten kan derfor virke uløselig eller skaden stor til å reparere. Da er det lett for elevene som sitter i tryggheten et klasserom gir, og føle at de ikke kan bidra med noe. Situasjonen kan da bli at man stiller spørsmål til hvordan dette er relevant eller at man blir preget av all elendigheten og den manglende muligheten til å bidra. Ved og nettopp delta på Glemte Kriser bidrar Lærer B til at eleven kan lære på andre måter, og gir elevene en mulighet til å utøve solidaritet ovenfor mennesker som har blitt rammet av en krise. Lærer C var av en annen oppfatning av hvordan man driver undervisning og har naturlig en annen holdning til krisepedagogikk enn de to andre intervjuobjektene. Ingen av Raundalen og Schultz faser var på noen måte representert i lærer Cs eksisterende praksis, men etter og blitt presentert med de ulike scenarioene fikk vi likevel noen svar som peker på noen essensielle punkter. Et av disse var dialog. I starten av en krise er alltid dialog viktig for grunner som nærhet, relasjoner og normalisering av reaksjoner. Lærer C reflekterte over hva som ville være viktig med et blikk som viste at evnen er tilstede, men at det ikke finnes tid eller kompetanse i hans syn. I likhet med lærer B ville lærer C nyte godt av en beredskapsplan for å ha et opplegg klart når en

krise skulle inntreffe. Dessverre er ikke dette tilstede på noen av skolene. Da vil man få ulike praksiser, som det kommer fram i datamaterialet. Ut ifra refleksjonene og argumentasjonen vi har fått av lærerne virker det som det kun er lærer A som bevisst tenker over sitt oppdrag som lærer i den forstand at hendelser som skjer i den store verden er relevant for elevene. Lærer B kan man også si er opptatt av det, men det kommer ikke fram som et stort element i faget, og virker heller ikke å være særlig gjennomtenkt. Lærer C setter omtrent null fokus på det, og forholder seg til læreverket skolen har til enhver tid som kunnskapskilde for undervisning. Man ser en tendens der flere aspekter er inkludert, men at helheten blant annet Raundalen og Schultz presenterer ikke blir gjennomført tilstrekkelig og i liten grad tenkt over. Man gir på mange måter ansvaret for elevenes læring i krisesituasjoner over til andre krefter som ikke har kompetanse til å drive undervisning. Teorien peker på viktigheten av at all aktivitet som gjennomføres av skole- og behandlingssystemet i tiden etter en krise, bør skje i skolen (Raundalen og Schultz, 2007). Elevene er på skolen store deler av dagen og oppfattes av mange som en trygg arena. Problemet oppstår når man benytter seg av eksterne ressurser, som i en akutt krise som 22. juli, men lar være å ta det inn i skolen for videre bearbeidelse og får å løfte elevene opp slik at de kan oppleve mestring og avlære negative opplevelser. Det blir også et problem om man som lærer ikke benytter seg av disse om enkeltelever har behov for hjelp i større grad enn hva man som lærer kan være behjelpelig med, som går utenfor det å ta voksenrollen.

Diskusjon/drøfting:

Så hvordan håndterer lærere krisepregede nyheter i skolen? Etter å ha gjort intervjuer med tre lærere har vi sett en svært varierende praksis når vi snakker om krisepedagogikk. Hvorfor det er slik kan man forklare med lokale forskjeller når det kommer til ressurser, antall år i jobben som lærer har vært forskjellig og dermed kan man si at erfaring spiller en rolle, både på kunnskap, men også selvtillit hos den enkelte lærer. Flertallet av intervjuobjektene forteller også om manglende kompetanse som det store hinderet for å trekke inn krisepregede nyheter i undervisningen.

Hvem har ansvaret?

Skal man snakke om kompetanse er det viktig at man diskuterer ansvar. Hvem har ansvaret for at kompetanse blant lærere er oppdatert? Er dette noe som skal foregå på systemnivå eller er det den enkelte skole og lærers ansvar å sørge for at man er oppdatert på pedagogiske muligheter og utfordringer man kan møte i skolen? Dette er viktige spørsmål som jeg

gjennom teorien og media ikke finner noe klart svar på. De enkelte lærerne var heller ikke sikre på hvordan de mente at denne kompetansen skulle innhentes. Lærerutdanningen ble nevnt, men noe forslag til en konkret prosess uteble. På den ene siden kan man si at det er riktig at dette er kunnskapsdepartementets oppgave, og at de må sørge for at lærere har nok kompetanse til å håndtere de utfordringer vi lærere gir tilbakemeldinger på at vi står overfor. I tillegg er det politikerne og departementet som bestemmer hva skolen skal inneholde og hvilke kriterier elevene skal vurderes etter. Alt dette er gode argumenter for at lærernes kompetanse er det øverste ledds ansvar.

På den andre siden vil man si at dette er lærerens ansvar. Alle intervjuobjektene ble spurt om hva som krevdes av en lærer for å ta inn krisepregede nyheter i klasseromsundervisningen. Alle svarte at dette var en lærer som blant annet måtte være engasjert og evne å tilegne seg store mengder informasjon og kunnskap på kort tid. Jeg er enig i disse refleksjonene, og tenker at dette har med hver enkelt læreres tolkning av skolens samfunnsoppdrag og gjøre. Hvordan man ser på sin egen rolle og er bevisst på hvordan skolens samfunnsoppdrag henger opp mot læreplaner og andre styringsdokumenter legger føringer for hvordan man utvikler seg som lærer. Alt dette henger sammen og påvirker på mange måter hvordan vår praksis vil bli i møte med elver i klasserommet. Når vi snakker om styringsdokumenter i den norske skolen kan vi trekke frem læreplanene. Disse dokumentene har utviklet seg gjennom utallige reformer opp gjennom årene. Den siste reformen, LK06, er en læreplan som legger få føringer når det kommer til metode. Kompetansemålene for hvert fag er gitt, men det er opp til læreren selv å bestemme hvordan elevene skal opparbeide seg den kompetansen disse målene legger opp til. Med andre ord er har man i den gjeldende læreplanen lagt mye vekt på lærerens autonomi. Læreren får den tilliten til å bestemme hva som er det beste undervisningsopplegget for sin klasse til enhver tid. Med en slik metodefrihet og styrking av lærerens autonomi hviler det også et stort ansvar på den enkelte lærer. Det er vår oppgave å holde oss oppdaterte på pedagogiske muligheter og utfordringer som følger med de endringene vi ser i samfunnet. Det er nettopp de endringene i samfunnet som skaper de situasjonene og på mange måter de rammene vi opererer innenfor i vårt yrke. Ta for eksempel smarttelefonens inntog fra 2008 som eksempel. I dag har så godt som alle unge en smarttelefon med diverse applikasjoner som kobler de til forskjellige deler av verden gjennom intens deling av nyheter, kultur og lignende fenomener. Da sier det seg selv at elevene lever i en mer globalisert verden hvor avstandene er mindre. Som en konsekvens av dette øker også flyten av informasjon, og vi får et annet univers hvor elevene er utsatt for mer

enn hva læreboka kan gi i den dagligdagse undervisningen. Da er det opp til læreren å vurdere om læreboka er god nok, eller om man må trekke inn alternative læringsressurser.

Lærebøkernes bortfall?

Så hvorfor er lærebøker relevante for hvordan lærere bruker krisepregede nyheter i skolen? Med den metodefriheten vi ser i LK06 vet vi at lærere står mer fritt til å velge hvilket stoff og hvilken metode de vil bruke. Da er det interessant å se på den nye læreplanen som skal komme om ikke så altfor lenge. Slik utkastene har vært vil vi få en læreplan hvor det ikke er krav til spesifikke emner eller felt innenfor et fag. Det vil si at kompetansemålene er mer generelle og færre enn i sin forgjenger kunnskapsløftet. Slik det ser ut vil altså lærerens autonomi styrkes ytterligere, og læreren vil få mer frihet til å bestemme hva som skal inn i undervisningen, bortsett fra blant annet 22. juli, som blir en av få faste tematikker i læreplanen. For meg virker det da som at lærebøker snart vil fases ut av skolen. På den ene siden er jo lærebøker flott i den forstand at det er en fast læringsressurs elevene blir godt kjent med og som foreldrene også gjør seg kjent med gjennom leksearbeid. På den andre siden har man i flere år økt bruken av digitale læringsressurser som blant annet NDLA med flere. Dette var også et poeng til hvorfor lærer A brukte mye tid på å trekke inn ting som skjer rundt elevene inn i undervisningen. Lærebøkene klarer ikke dekke opp på mange felter, med det tempoet kunnskapsfornyelse har i dag. Med andre ord vil det snart ikke være lønnsomt å trykke lærebøker, om man må fornye de med få års mellomrom. Da står man eventuelt i en situasjon hvor lærere har digitale læringsressurser som sin hovedkilde til informasjon. I en slik situasjon vil det også til enhver tid være lærerens vurderinger som blir gjeldende, i større grad enn i dag hvor man kan ha tilfeller som lærer C som bruker læreboka slavisk. Da vil man måtte løfte blikket for å finne relevant stoff man kan undervise i.

Skolens samfunnsoppdrag

Skolens samfunnsoppdrag kan tolkes på mange forskjellige måter, men om man ser til opplæringsloven §1-1, sier den noe interessant: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringsloven, 2008). Det presiseres også at elevene skal kunne tenke kritisk og lære om solidaritet og likeverd samt fremme demokrati og likestilling (Opplæringsloven, 2008). Som formålsparagrafen beskriver skal elevene opparbeide seg kunnskaper for å kunne mestre livene sine samtidig som de skal lære seg verdier som

likeverd, og fremme demokrati og likestilling. Konflikter og kriser som treffer nyhetene er en flott mulighet for å drive opplæring mot disse målene. Anker og Von der Lippe nevner i sin forskning hvordan 22. juli kunne brukes i blant annet religionsfaget og som tema for undervisning i demokratisk medborgerskap. Som lærer A nevner er det nettopp i prosessen hvor man ser bredere på krisen at man kan legge til rette for læring og mestring. Ved en terroraksjon kan man for eksempel se på ideologi og hvorfor demokrati er viktig i slike prosesser. Mange vil argumentere for at formuleringen i formålsparagrafen er vag. Lærere vil også tolke dette på mange forskjellige måter, men med samfunnets utvikling og endringene styringsdokumentene har fått de siste reformene, er det likevel tydelig at vi lærere må se til dagens situasjon, og tilpasse vår undervisning til den globaliserte verden våre elever lever i. Da må man som lærer A sier, ta inn krisepregede nyheter i skolen, slik at elevene kan lære av dem og bli bedre samfunnsborgere som en konsekvens av undervisningsopplegget som gjennomføres på skolen.

Behovet for beredskapsplaner

Som beskrevet tidligere i oppgaven ser vi behovet for beredskapsplaner og mangelen rundt i skolenorge i dag. I datamaterialet kommer det frem at to av tre lærere ikke ingen grad eller liten grad har en helhetlig plan og struktur på hvordan de kan bruke krisepregede nyheter i undervisningen. Jeg tror en bestilling fra kunnskapsdepartementet vil være veien å gå. De kan ikke bestemme hvordan en slik plan kan se ut, men de kan si noe om hvorfor det er viktig. Lokale forhold vil påvirke hva som skal inn i en slik plan, og da vil det være lærerkollegiets ansvar å sammenfatte en plan for når en krise inntreffer, men også et opplegg som Raundalen og Schultz presenterer, hvor en eller to lærere fungerer som ledere for et slags kriseteam som opererer på et mandat fra rektor. Da vil du få en kontinuitet i arbeidet med krisepregede nyheter som vil gagne elevene. På en annen side kan det virke mot sin hensikt ved at lærere føler de blir overkjørt og at deres autonomi blir utfordret. Derfor er det viktig at lokale forhold blir avgjørende, og at en slik bestilling fra de overordnede ikke blir for konkret, men at den holdes generell slik at lærerkollegiene rundt omkring kan finne den beste løsningen for sin skole, og sine elever.

Det er utallige argumenter for og imot krisepedagogikk inn i utdanningen, om det er departementet som må ta ansvar, den enkelte lærer som må ta ansvar, og ikke minst hvordan undervisningsopplegget rundt krisepregede nyheter burde se ut. I denne analysen og

diskusjonen har vi sett på enkelte læreres måte å håndtere problematikken på, og sett på dette i lys av teorien, men det store spørsmålet er jo hvilke konklusjoner vi kan trekke ut fra dette?

Konklusjon

Gjennom dette forskningsprosjektet har vi sett på hvordan lærere bruker krisepregede nyheter i undervisningen. Vi har gjennomført tre intervjuer med tre lærere for å få deres refleksjoner rundt egen praksis. I disse intervjuene ble det avgitt ganske forskjellige svar og gjennom oppgaven har vi sett på disse svarene og prøvd å forklare hvorfor deres praksis og hva det sier om hvordan lærere bruker krisepregede nyheter i sin undervisning. Krisepedagogikk er et omfattende tema, og det kom frem gjennom intervjuene at dette var noe ikke alle lærerne følte seg komfortable med av ulike grunner. Dette bar grunner som blant annet mangel på tid, kompetanse og andre pedagogiske utfordringer. Lærer A var fristilt fra læreboka og trekker daglig inn tema og hendelser som kobles opp mot kompetansemål. I motsetning til de to andre føler Lærer A dette er en del av samfunnsoppdraget, og at elevene får mer ut av dette kontra lærebokundervisning. Lærer B trekker også inn hendelser i undervisningen sin, men mer fragmentert enn lærer A. Lærer B føler at kompetansen ikke er tilstede og at dette er et hinder. Lærer C har fokus på kompetansemålene, og bruker læreboka som kilde til informasjon. Lærer C føler at tiden ikke strekker til, og ser ikke hvordan et krisepedagogisk opplegg kan planlegges og gjennomføres effektivt uten at det går på bekostning av kompetansemål. Jeg ser gjennom teorien at det ikke er noe fast fasitsvar på hvordan man kan gjøre det, lokale forhold og hvilken type krise det er vil være store faktorer som spiller inn på valgene læreren tar når undervisningen skal planlegges. Likevel kan vi i teorien se gode modeller for hvordan et slikt opplegg kan gjennomføres og legges opp. Modellen vi har vektlagt mest i denne oppgaven er fasene til Raundalen og Schultz. Fasene legger vekt på å lage en trygg arena for elevene slik at de kan dele sine følelser og reaksjoner og at læreren er den voksenpersonen som kan normalisere disse reaksjonen. Videre skal det legges til rette for læring gjennom en mer faktabasert del hvor læreren korrigerer feilinformasjon og gir elevene de nødvendige knaggene slik at mestring og læring kan finne sted. Den siste fasen lar elevene gjøre noe konkret slik at de kan vise solidaritet for å unngå likegyldighet og følelsen av maktløshet. Det er viktig å ta med seg at uansett hvilket opplegg man gjennomfører så er man nødt til å bruke velkjente metoder og teknikker fra psykologien og tilpasse dette inn i en

klasseromskontekst. Det er der elevene tilbringer det meste av sin hverdag, og blir derfor det naturlige stedet der arbeid med kriser og krisepregede nyheter skjer.

Gjennom datamaterialet ser vi at praksisen til de tre lærerne varierer, og med grunnlag i teorien og refleksjonene i intervjuene som er gjennomført er det grunn til å antyde at praksisen også varierer andre steder i sektoren. Vi ser en tendens der lærere føler de ikke har kompetanse til å håndtere krisepregede nyheter eller kriser på en måte som sikrer elevene et læringsutbytte.

Ut fra funnene har jeg kommet fram til at det vil være viktig å legge til rette for etterutdanning for lærere som føler de ikke har nok kjennskap til krisepedagogikk, og ikke føler seg komfortabel med undervisning i krisepregede nyheter. Med 22. juli som fast tematikk i den nye lærerplanen kan kravet til kunnskap om krisepedagogikk øke, og derfor vil en bestilling fra kunnskapsdepartementet på aktive og oppdaterte beredskapsplaner ved norske skoler, og utdanningstilbud for lærere være veien å gå for å sikre et faglig relevant og oppdatert læringsutbytte for elevene.

Litteraturliste:

- Anker, T., Von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel – En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02/2015 (99). Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2015/02/naar_terror_ties_i_hjel_-_en_diskusjon_om_22_juli_og_demokr
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Malt, U. (2016). Krisepsykiatri. Hentet fra og lest 21.03.2019: <https://sml.snl.no/krisepsykiatri>
- Opplæringsloven. (2018). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Raundalen, M., Schultz, J.H. (2003). *Når jeg blir stor – Hvis jeg blir stor. Om betydningen av at lærere hjelper elevene til å forstå krisepregede nyheter*. Oslo. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/5/naar_hvis_bli_stor.pdf?fbclid=IwAR3yHXNjJ9Nu5gsLYdGGE8y7TsSRcfigQcqFNA_f93jEkeIEEGj4-OfbLqU
- Raundalen, M., Schultz, J.H. (2007). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og unge i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., Schultz, J.H. (2011). *Innspill til bearbeiding og videre arbeid i skolen etter terror på Utøya og i Oslo, 2011*. Bergen. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/kriser/krisepedagogikk_terror_august2011.pdf
- Sharma, S. (2013). *Krise- og traumehåndtering i skolen*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/krise--og-traumehandtering-i-skolen/>

