

”Kan jeg kalle han en fjompenisse?”

Samtaler med barn om deres forståelse av terroren den 22. juli

Beate Fosse Jørgensen



Masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning

Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Tittelblad

”Kan jeg kalle han en fjompenisse?”. Samtaler med barn om deres forståelse av terroren den 22. juli. Tittelen er et utdrag fra et intervju med en gutt i 3. klasse fra Oslo.

Copyright Beate Fosse Jørgensen

År: 2012

Tittel: "Kan jeg kalle han en fjompenisse?" Samtaler med barn om deres forståelse av
terroren den 22. juli.

Forfatter: Beate Fosse Jørgensen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

<p><u>TITTEL:</u></p> <p>“KAN JEG KALLE HAN EN FJOMPENISSE?” Samtaler med barn om deres forståelse av terroren den 22. juli.</p>	
<p><u>AV:</u></p> <p>JØRGENSEN, Beate Fosse</p>	
<p><u>EKSAMEN:</u></p> <p>Masteroppgave i pedagogikk, studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning.</p>	<p><u>SEMESTER:</u></p> <p>Vår 2013</p>
<p><u>STIKKORD:</u></p> <p>Pedagogisk psykologi, terrorisme, meaning-making.</p>	

Denne avhandlingen omhandler de minste skolebarnas historier om terrorhendelsene i Regjeringskvartalet og på Utøya den 22. juli 2011. Inspirert av Jerome Bruner (1990) sin teori "meaning-making process" undersøker jeg barns læring om, forståelse av, interesse for og reaksjoner på terrorhendelsene. Et læringsperspektiv synes å være nærmest fraværende i forskningen på barn og terror. Vi vet relativt lite om hvordan barn opplever og tolker samtaler om kriser og krisepregede nyheter, samt hvordan dette i sin tur påvirker dem. Med utgangspunkt i et læringsperspektiv besvarer jeg, gjennom forskningsarbeidet, problemstillingen:

Hvordan tilegner barna i utvalget seg kunnskap om terrorhendelsene, og hva særpreger deres meningskonstruksjoner?

Metode/data: Jeg gjennomførte kvalitative intervjuer av 54 barn syv måneder etter terrorhendelsene fant sted. Utvalget består av barn fra Østlandet og Sørlandet i alderen 6-8 år. Barna har primært andrehåndserfaringer med terrorhendelsene. Det vil si at de ikke er direkte berørte, men har fått meg seg det som har skjedd via medier eller andres fortellinger om temaet. På grunn av terrorhandlingenes grusomme karakter, og den nærgående formidlingen av dem via medier, kan en se på møte med fakta som en form for krise (Schultz & Raundalen, 2011). Datamaterialet er analysert tematisk, inspirert av Braun & Clarke (2006).

Resultater: 51 av 54 barn kunne fortelle en historie om terrorhendelsene, og flertallet av dem uttrykte moderat til høy grad av interesse for temaet. Barna oppgav media som den mest sentrale informasjonskilden, primært tv-nyheter, men også aviser, radio og internett. De fortalte om både frivillig og ufrivillig eksponering for terrornyheter via medier. Videre ble foreldre eller andre omsorgspersoner identifisert som viktige informasjonskilder, dernest venner og søsken. Skolen ble identifisert som den svakeste informasjonskilden, og det så ut til at kun 3 av totalt 8 lærere hadde tatt opp temaet i klasserommet.

Barnas møte med terrorhendelsene skapte ulike følelser, deriblant overraskelse, sinne, bekymring, tristhet samt omtanke for gjerningsmannen. Frykt var den følelsen som oftest ble rapportert. 20 barn fortalte eksplisitt at historien skremte dem, hvorav 19 av dem var jenter. En kan undre seg over om det virkelig er kjønnsforskjeller i tilbøyeligheten til å reagere med frykt, eller om frykt snarere var underrapportert blant guttene. Flere barn fortalte at de også 7 måneder etter terrorhendelsene var redde for gjerningsmannen.

Historiene barna fortalte var ikke utelukkende gjenfortellinger av medias fremstillinger, heller ikke andres beskrivelser om 22. juli. 19 barn konstruerte egne meningsfortolkninger, såkalte egenkonstruksjoner, i sin historie.

Konklusjoner: Omtrent samtlige barn kunne fortelle en historie om 22. juli. De har i møte med det uventede, en person som handler i strid mot det en kunne forvente, konstruert narrativer om terrorhendelsene. Dette tyder på at de har søkt en form for sammenheng og mening i erfaringene (Bruner, 1990). Kunnskapen om 22. juli kan se ut til å utvikles passivt, gjennom ufrivillig eksponering for medier, og/eller aktivt ved at barna interesserer seg for temaet og oppsøker informasjon. I tillegg konstruerer flere barn egne meningsfortolkninger som avviker fra mediens fremstillinger om terrorhendelsene. Disse barnas narrativer befinner seg langs et kontinuum fra høy til lav grad av fiksjon, det vil si at historien i ulik grad bærer preg av å være noe barna selv har funnet på eller tenkt ut. Barna tillegger plausible forklaringer med utgangspunkt i det de allerede vet om verden. Utav dette kan en konkludere at den informasjonen som formidles gjennom media, foreldrene, læreren, venner eller søsken gjennomgår en fortolkningsprosess hos mottakeren. For enkelte barn kan denne fortolkningen mer eller mindre lede dem på avveie fra det opprinnelige budskapet.

Narrativen barna sitter igjen med kan for enkelte se ut til at den har etablert seg som en tilgjengelighetsheuristikk. Det vil si at historien er lett tilgjengelig i hukommelsen, og assosieres til andre nyheter eller hendelser barna møter i hverdagen. Mer hverdagslige erfaringer eller nyheter står derav i fare for å bli overdramatiserte i barnets fantasi. Enkelte sitter igjen med uforutsigbare narrativer. Eksempelvis om romskip som kan falle ned fra himmelen eller om en gjerningsmann på rømmen, noe som kan vekke frykt.

Denne type forskning kan gi viktig kunnskap om hva barn har behov for i etterkant av omfattende kriser. Eksempelvis bør mennesker som møter barn i etterkant av kriser være grundig og gjennomtenkt når en snakker med barna om dramatiske hendelser. Dette inkluderer også lærere. Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet gav klare føringer for hvordan skolene skulle imøtekomme barna etter terrorhendelsen. Til tross for dette avdekket studien at kun 3 av 8 lærere hadde snakket med barna om temaet. Videre avviste rektor ved flere av de forespurte skolene forskningsprosjektet med begrunnelsen; ”terrorhendelser er noe barn glemmer og legger bak seg.” Skolen kan slik, i

møte med disse barna, se ut til å ha vært en svak informasjons- og kunnskapsleverandør i etterkant av terrorhendelsene.

Dersom voksne unngår å snakke med barna, samtidig som barna interesserer seg for og på eget initiativ oppsøker informasjon om terrorhendelsene, slik denne studien avdekker, kan dette få negative konsekvenser. Det er nærliggende å hevde at jo større krisen er, jo større er sjansen for at barna får den med seg via medier og samtaler om temaet. Dette impliserer et behov for en proaktiv holdning hvor voksne sjekker ut hva barna har fått med seg og snakker med dem om det.

Forord

Vi er inne i en tid hvor barnets stemme får en stadig mer sentral plass i samfunnslivet generelt og innen forskning spesielt. Jeg ønsket å gjøre kvalitative intervju av barn i masteroppgaven min, men hadde ingen formening om hva den skulle omhandle. Først da terrorhendelsene inntraff 22. juli fikk jeg ideen til et aktuelt og spennende tema. Jeg var på det tidspunktet redaktør for Pedagogisk profil, studenttidsskriftet ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. I forbindelse med et intervju av Jon-Håkon Schultz om krisepedagogikk etter 22. juli, tok ideene sakte, men sikkert form. I etterkant av intervjuet kontaktet jeg på nytt Jon-Håkon som sa seg villig til å være biveileder på prosjektet. Thor Arnfinn Kleven var en ønskelig intern kandidat, og da han takket ja til hovedveilederansvaret var prosjektet i gang. Jeg var da i mitt 2. semester av masterforløpet. Forberedelser, gjennomføring og etterarbeid med intervjuene ble foretatt parallelt med andre studier. Skriveprosessen kom først i gang september 2012. Det har vært en lang prosess, og jeg vil i den forbindelse rette en stor takk til mine to veiledere for tilgjengelighet, tålmodighet og motivasjon.

Thor Arnfinn er spesielt dyktig til å raskt bearbeide problemer, dele dem opp i en punktvis, forståelig og ryddig struktur som gjør dem håndterbare. Det er ikke noe problem å banke på kontordøren hans, heller ikke å sende en mail. Han har vært gjennomgående tilgjengelig, og har en unik evne til å motivere. Han setter seg inn i tematikken, og kommer med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg har alltid følt meg 10 ganger lettere etter veiledningssamtaler med Thor Arnfinn. Takk!

Jon-Håkons bidrag har primært vært å fremme kreativitet. Han gir aldri et svar på spørsmålene, men hjelper meg til å komme frem til svarene selv. Han haster aldri mot ”et siste punktum”, men senker snarere tempoet for å få meg til å reflektere. I ”krisesituasjoner”, som da 19 ferske intervjuer, i en håndvending av min kjære toåring, så ut til å være slettet fra diktafonen var en telefonsamtale med Jon-Håkon det som skulle til for å roe gemyttene. (Materialet kom heldigvis til rette etter en tur på kontoret til Jens Martin Bertheussen på IT ved UV. Takk, Jens!). Tilgjengelig er også beskrivende for Jon-Håkon. Et skriveopphold i Jordan, eller en reise til Gaza stopper ikke ham for å sende en oppmuntrende melding med smilefjes og vennlige ord. Takk!

Takk til inspektørene, samt kontaktlærere ved skolene som takket ja til å la elevene delta. Takk til foreldrene som samtykket, og en spesielt stor takk til alle de nydelige barna som åpent fortalte meg om seg selv, om skolehverdagen, vennskap, og ikke minst delte sin historie om 22. juli. Uten dere ville ikke denne studien blitt en realitet.

Takk til Gertrud Sofie Hafstad for nyttige innspill. Takk til Solvei, mamma og pappa for korrekturlesning og Per Øyvind for korrektur og spennende refleksjoner. Jeg vil også rette en stor takk til min gode mann, Kenneth. Takk for tålmodighet, oppmuntring, krav, korrekturlesing og for at du aldri setter deg på bakbeina for alenetid med barna når jeg må til Oslo for veiledning. Og sist, men ikke minst, takk til mine kjære barn som er en inspirasjon bare ved å være til!

Kristiansand, vår 2013

Beate Fosse Jørgensen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	2
1.1	Begrepsavklaring	3
1.2	Oppgavens struktur	3
1.3	Barn, terror og medier.....	4
1.4	Hvilke tiltak ble iverksatt ovenfor barn etter 22. juli?	9
1.5	Meaning-making process.....	12
1.5.1	Narrativer - hva er det, hvordan utvikles narrative ferdigheter og hvorfor har narrativer så sterk appell på mennesket?	15
1.5.2	Narrativer om traumatiske hendelser	17
1.6	Problemstilling.....	18
2	Metode	19
2.1	Utvalg.....	19
2.1.1	Utvalgskriterier.....	19
2.1.2	Førstegangskontakt	20
2.1.3	Utvalget	21
2.2	Intervju	21
2.2.1	Intervjuguide	21
2.2.2	Prøveintervju.....	22
2.2.3	Forberedelse til intervju	22
2.2.4	Intervjuene	23
2.2.5	Bruk av diktafon og transkribering.....	25
2.2.6	Arbeidsdagbok	26
2.3	Analysen	26
2.3.1	Temaene.....	27
2.3.2	Fremstilling av funn.....	28
3	Funn	30
3.1	Vet barna hva som skjedde den 22. juli?	30
3.2	Hvor har barna i utvalget fått informasjon om terrorhendelsene?	31
3.2.1	Medier.....	32
3.2.2	Foreldre eller andre nære voksenpersoner	35
3.2.3	Venner og søsken.....	37

3.2.4 Skolen.....	38
3.3 Barnas interesse for terrorhendelsene	39
3.4 Egenkonstruksjoner	41
3.4.1 Et møte med barna	41
3.4.2 Karakteristisk for brudd "hva skjedde"	48
3.4.3 Karakteristisk for brudd "hvorfor skjedde det"	50
3.4.4 Karakteristisk for brudd "hva skjer nå"?	52
3.4.5 Karakteristisk for brudd "annet"	52
3.5 Samtaler om følelser	53
4 Diskusjon	59
4.1 Hvordan tilegner barna i utvalget seg kunnskap om terrorhendelsene - en	
drøfting av funn opp i mot tidligere forskning.....	59
4.2 Egenkonstruksjoner - en teoretisk drøfting av funn	64
4.2.1 Er det egenkonstruksjoner jeg har identifisert i barnas historier?.....	67
4.3 Metodologiske utfordringer og begrensninger.....	68
4.3.1 Pålitelighet.....	68
4.3.2 Gyldighet.....	70
5 Pedagogiske implikasjoner	73
5.1 Lærerens individuelle arbeid i skolen	76
6 Konklusjoner	80
Litteraturliste	82
Vedlegg / Appendiks	88
Figure 1 Utdrag fra materialet med tilhørende koder	27
Figure 2 Kontinuummodell, egenkonstruksjoner	29

1 Innledning

”Han syns liksom ikke at de styrte bra. Også ville han drepe de som styrte det da. Men jeg skjønner liksom ikke hvorfor. Det hjelper jo egentlig ikke å drepe. Det er alltid de som blir slemme, de klarer jo liksom ikke å få det til, men da har de liksom fått til å drepe mange mennesker og da er de liksom fornøyd. De vet på en måte at de skal i fengsel, men så vet de også at de får drept mange mennesker. Det er bra at de kommer i fengsel, men det er ikke bra at mennesker dør. Men de som har overlevd har bare hatt veldig, veldig flaks. De har kanskje vært veldig redde, kanskje hatt mareritt også.”

Jente, 8 år, Oslo

Fredag den 22. juli 2011 ble Norge rammet av to terrorangrep. Anders Behring Breivik detonerte en bombe i Regjeringskvartalet og 8 mennesker mistet livet. Bomben skadet flere forbipasserende og forårsaket store materielle ødeleggelser. Om lag to timer etter bombeangrepet ble ytterligere 69 mennesker, som var på politisk sommerleir på Utøya i Buskerud, skutt og drept av terroristen. Flertallet av disse var ungdommer. Terroren fikk massiv mediedekning. Den rammet en rekke personer direkte gjennom eksponering for terror og kjennskap til menneskene som omkom. Samtidig rammet den mennesker indirekte gjennom medier og andres historier. Terrorangrepene var av et slikt omfang at hele Norges befolkning fikk dem med seg. Også de minste skolebarna.

Terrorisme skiller seg fra andre former for nasjonale kriser (eksempelvis naturkatastrofer) ved at gjerningsmannen har til intensjon å skremme, og på den måten kontrollere en gruppe eller nasjon, ved å drepe uskyldige mennesker (Gurwitch, Sitterle, Young & Pfefferbaum, 2002). Terrorens mål reflekteres i ordets betydning, å skape frykt. Da barn har tilgang på begrenset med informasjon, har begrenset med livserfaring og mangelfullt utviklede evner til å forstå terrorisme, er de særlig sårbare for å bli skremt av slike hendelser (Mayers-Walls, 2002).

Terrorhendelser er unike og sjeldne, noe som følgelig påvirker forskningsmengden innen feltet. Barns forståelse av, og reaksjoner på terror er et ytterligere begrenset forskningsfelt. Studiene som foreligger baserer seg først og fremst på foreldrerapportering, og fokuserer

både på barn som er direkte og indirekte berørt av terror. Hovedtyngden av denne forskningen ser på psykologiske følger eksponering for terror kan ha på barn. Inspirert av Jerome Bruner (1990) gjør jeg med denne avhandlingen en pedagogisk vending, og studerer hvordan barn tilegner seg kunnskap om, og skaper mening i terrorhendelsene.

Gjennom kvalitative intervjuer av 6-8 åringer har jeg fått innblikk i 54 barns historie om 22. juli. Disse barna er ikke direkte berørt av terror, men har fått med seg det som har skjedd via indirekte kilder, til eksempel medier og foreldre. På grunn av terrorhandlingens grusomme karakter, og den nærgående formidlingen av den gjennom medier, kan en se på møte med fakta som en form for krise (Schultz & Raundalen, 2011). Hensikten med avhandlingen er å finne ut mer om hva barn har fått med seg, hvor de ha fått denne informasjonen fra, hvordan de tolker den, om de interesserer seg for temaet og sist om terroren skaper frykt blant disse barna. Dersom en vet mer om dette kan det skape en forståelse for hvordan samfunnet kan tilrettelegge for, og imøtekomme barn etter en terrorhendelse.

1.1 Begrepsavklaring

Begrepet ”andrehåndseksponering” for terror er et gjennomgående begrep i avhandlingen, og synes relevant å avklare innledningsvis. At et barn er andrehåndseksponert for terror viser til at det primært har fått med seg terrorhendelsene via medier. Barnet har ingen førstehåndserfaringer, som det å ha observert hendelsene direkte, selv vært offer for, eller hatt familiemedlemmer som har vært offer for terrorhandlingene.

Ytterligere begrepsavklaringer foretas fortløpende i teksten.

1.2 Oppgavens struktur

I Innledning: I kapittelet gjør jeg en drøfting av relevant empiri fra terrorhendelsene i USA 11. september 2011. Forskningen som drøftes fokuserer på barn med andrehåndseksponering for terror, med vekt på grad av eksponering, skjerming fra medieinntrykkene, beskyttende samtaler, og potensielle psykologiske følger av mediedekningen. Videre tar jeg for meg relevante intervensjoner rettet mot barn med andrehåndseksponering i etterkant av 22. juli. Jeg presenterer teorien ”Meaning-making process” som utgjør avhandlingens teoretiske rammeverk. Det foregående danner grunnlaget for drøftingen av funnene i denne studien.

Innledningskapittelet avsluttes med en redegjørelse for avhandlingens problemstilling og en begrunnelse for hvordan denne kan sies å være faglig relevant og samfunnsmessig interessant.

2 Metode: For å gi leseren innsikt i min tilnærming til skolene og informantene, samt hvordan jeg håndterte datamaterialet, redegjør jeg i dette kapittelet for de metodiske valg og utfordringer jeg sto overfor i forskningsarbeidet. Jeg tar for meg valg av metode, utvalget, intervjuene, etiske problemstillinger, fremgangsmåte for analyse og tolkning av data.

3 Funn: I kapittelet presenterer jeg de temaene jeg anser som betydningsfulle å trekke frem med bakgrunn i problemstillingen. Barnas historier blir fremstilt gjennom et analytisk narrativ med hyppig sitatbruk. Jeg har identifisert enkelte historier jeg anser som ”signaturfortellinger,” og hovedtemaet for oppgaven belyses ved hjelp av slike kasus.

4 Drøfting: I kapittelet drøfter jeg studiens funn opp i mot tidligere forskning og teori. Avhandlingens problemstilling ligger til grunn for denne drøftingen. Videre drøftes studiens metodologiske begrensninger med hovedvekt på resultatenes pålitelighet og gyldighet.

5 Pedagogiske implikasjoner: En masteroppgave i pedagogikk innen studieretningen pedagogisk-psykologisk rådgivning skal ha et innhold som samsvarer med fagets sentrale temaområder. Implikasjonskapittelet omhandler resultatene fra studien sin relevans i en skolekontekst, og har et innhold i tråd med temaområdet ”rådgivning og veiledning”. Dersom vi vet hvordan barn opplever og håndterer historien om terrorhendelsene, vil en kunne være bedre i stand til å veilede lærerne i sitt arbeid med å imøtekomme elevene i etterkant av en terrorhendelse.

6 Konklusjoner: I kapittelet gjengir jeg problemstillingen, og besvarer denne med utgangspunkt i studiens funn og de teoretiske premisser jeg har lagt til grunn for avhandlingen.

1.3 Barn, terror og medier

Fra terrorhendelsene inntraff 22. juli 2011 og i dagene og ukene som fulgte var tv-skjermen, radioen, aviser og nettaviser preget av nyheter og oppfølgingssaker rundt det som hadde hendt. Ekstraordinære nyhetssendinger erstattet ordinære programmer med bilder av og

fortellinger om ødelagte bygninger, blodige mennesker, ungdommer som svømmer for livet, en gjerningsmann som skyter, redsel og død. Hva sier forskning om barns eksponering for medier etter terrorangrep? Ser de på nyheter om terror, begrenser voksne barns tilgang til slike nyheter og snakker de med dem om det som presenteres i nyhetsbildet?

Da terrorangrepene 22. juli er unike i nyere norsk historie finnes det ingen norske sammenligningsstudier. Studier som kan ha overføringsverdi til terrorhendelsene i Norge er blant andre dem som ble utført i etterkant av terrorangrepet på World Trade Center og Pentagon i USA, 11. september 2001¹. Denne forskningen avdekket at barn og unge ble eksponert for store mengder terrorrelaterte nyheter (se eks. Hoven et al., 2005; Philips, Prince & Shiebelhut, 2004; Saylor, Cowart, Lipovsky, Jackson & Finch et al., 2003; Schuster et al., 2001; Stuber et al. 2002). Schuster et al. (2001) utførte en nasjonal spørreundersøkelse ved å kontakte foreldre til barn i alderen 5-18 år per telefon et par dager etter terrorangrepene. 92 % av foreldrene rapporterte at barna så på nyhetssendinger om terrorangrepene. Gjennomsnittlig så barna 3 timer terrorrelaterte nyheter i døgnet. Grad av eksponering sammenfalt med alder. Jo større barna var, jo mer så de på nyhetssendingene (Schuster et al., 2001). Barn i alderen 5-8 år så i gjennomsnitt 1 time nyheter om terrorangrepene i døgnet, mens ungdommer mellom 17 og 18 år så i gjennomsnitt 5 timer (Schuster et al., 2001). Saylor et al. (2003) benyttet også foreldrerapportering i sin studie. I tillegg til eksponering for nyheter via tv, rapporterte 61 % av foreldrene at barna på egenhånd leste aviser om terrorangrepene.

Beskytter foreldre barn fra eksponering for terrorrelaterte nyheter? Schuster et al. (2001) fant at kun 1 av 3 foreldre (34%) begrenset barnas eksponering for nyheter om terrorangrepene. Dette gjaldt spesielt for de minste barna. For eldre barn var det mer vanlig at foreldrene beskyttet ved å snakke med dem om terrorangrepene (Schuster et al., 2001). 84 % av foreldrene oppgav at de hadde hatt samtaler om terrorhendelsene med egne barn i en time eller mer i uken før spørreundersøkelsen (Schuster et al., 2001).

De ovennevnte studiene fokuserer på medieeksponering i dagene etter et terrorangrep. De sier lite om hva som skjer med medieeksponering for terrorhendelsene i forlengelsen av dette. Fortsetter barna å se på tv eller søke informasjon fra andre medier om tematikken?

¹ I drøftningskapittelet foretas en mer utførlig drøfting av hvorvidt terrorangrepene i USA kan sies å ha overføringsverdi til terrorangrepene i Norge.

Seks måneder etter terrorangrepene 11. september utførte Duarte et al. (2011) en stor spørreundersøkelse blant elever fra 4. til 12. klasse. Studien inkluderte eksponering for terror via tv, internett, aviser/magasiner og radio. Seks måneder etter terrorangrepene rapporterte 62 % av elevene at de hyppig søkte informasjon om hendelsene via tv, 31 % via aviser/magasiner og radio, og 7 % via internett. 75 % av barna oppgav at de leste mer aviser etter terrorangrepene fant sted enn tidligere (Duarte et al., 2011).

Duarte et al. sin studie viser at barn søkte informasjon om terrorangrepene i lang tid etter hendelsene fant sted. Dette kan tyde på at informasjon om terror er noe som tiltrekker barna. Hvilken effekt har denne medieeksponeringen på dem?

Det er gjort forskning på nyheters innvirkning på barn i relativt fredfulle tider. Slike studier kan ha viktige implikasjoner for forståelsen av hvordan terrorrelaterte nyheter kan påvirke barn. Cantor & Nathanson (1996) gjorde en studie på barn fra barnehagealder til og med 6. klasse som viste at 37 % av barna enten var redde eller urolige for noe de hadde sett på nyhetene. Nyheter om katastrofer og vold var blant dem som skapte mest frykt hos barna (Cantor & Nathanson, 1996). Cantor (1998) hevder at nyhetsendinger kan virke overveldende og opprørende på barn og føre til at de føler seg utrygge. Et annet funn er at barn som ser hyppig på nyheter har en tendens til å overestimere forekomsten av kriminalitet, og flere oppfatter verden som mer farlig enn den er (Smith & Wilson, 2002).

Da nyheter i relativt fredfulle tider kan skape reaksjoner hos barn, er det ikke overraskende at nyheter om terror også har slike effekter. Det er identifisert ulike typer fryktreaksjoner etter 11. september hos barn med andrehåndserfaring for terror. Schuster et al. (2001) fant at 35 % av barna hadde ett eller flere stressymptomer, og at 47% var bekymret for egen sikkerhet eller sikkerheten til sine nærmeste. Philips et al. (2004) fant at barns eksponering for terrornyheter var relatert til både stressymptomer og en opplevelse av å føle seg utrygge. Som følge av den omfattende mediedekningen av terrorhendelser har små barn vansker med å forstå at terroren er over (Lengua, Long, Smith & Meltzoff, 2005). Repeterende nyhetsbilder fra katastrofeområdet kan gi en opplevelse av at det forekommer nye tilsvarende hendelser eller at terror er en pågående trussel (Lengua, et al., 2005).

Fryktresponser er i utgangspunktet normale og sunne reaksjoner på truende hendelser. De er nødvendige for å fremme årvåkenhet (Hobfoll et al, 2007). Det er først når fryktresponsen

vedvarer i form av en kronisk stressaktivering at den skaper problemer (Hobfoll et al., 2007). Posttraumatisk stresslidelse (PTSD) er en alvorlig psykisk lidelse som kan oppstå i kjølvannet av traumatiske hendelser. Denne kjennetegnes av en vedvarende stressaktivering og opplevelsen av intens frykt og hjelpeløshet, unngåelse samt påtrengende minner i form av flashbacks fra den traumatiske hendelsen (DSM-IV, 1995). Flere studier tydet på at også barn utsatt for andrehåndseksponering for terrorhendelsene 11. september utviklet et symptombilde tilsvarende PTSD (se eks Lengua et al., 2005; Saylor et al., 2003; Schuster et al., 2001). Saylor et al. (2003) utførte en studie på 179 elever fra 5-11 år en måned etter terrorangrepene i USA. Forskerne så på sammenhengen mellom medieeksponering for positive og negative nyhetsbilder og symptomer på PTSD. Studien innbefattet foreldrerapportering og elevrapportering, både på medieeksponering og PTSD symptomer. Analysen av forholdet mellom medieeksponering og PTSD symptomer viste en forventet positiv korrelasjon mellom grad av negative nyhetsbilder om terror og symptomer på PTSD. Studien viste også en positiv korrelasjon mellom grad av positive nyhetsbilder om terror og symptomer på PTSD. Det vil si at nyheter om helter og mennesker som overlever kan fungere som en stressor, snarere enn en beskyttende faktor i forhold til PTSD (Saylor et al., 2003). Dette kan tyde på at det er graden av nyhetseksponering for terror, uavhengig av hva som formidles, som er av betydning for følgene dette har for barnet (Saylor et al., 2003).

Til tross for at studier avdekker en korrelasjon mellom symptomer på PTSD og medieeksponering for terror betyr ikke det at barna nødvendigvis tilfredsstiller kriteriene for den psykiske lidelsen PTSD. Forskerne gjør ingen diagnostisk utredning, men benytter kun screeningverktøy for å identifisere posttraumatiske symptomer. Et av de diagnostiske kravene til PTSD er at symptomene må være identifiserbare hos barnet i over en måned (DSM-IV, 1995). Studiene nevnt over er kun foretatt på ett tidspunkt, og hvorvidt de identifiserte symptomene er vedvarende over tid er det ikke tatt hensyn til. Studiene indikerer imidlertid at indirekte eksponering for terror gjennom medier kan få følger for barn, muligens alvorlige.

Det er langt fra alle barn som får reaksjoner på andrehåndseksponering for terror. Wilson, Lengua, Smith og Melzoff (2010) har studert andrehåndseksponering for terror, og er blant de få som har vært interessert i kjennetegn ved spesielt sårbare barn i etterkant av 11. september. Forskerne fant at barnets alder var assosiert med grad av symptomer på PTSD, jo yngre barnet var jo høyere grad av rapporterte symptomer. Studien viste også at både barnets temperament og foreldrenes evne til å vise kjærlighet og aksept overfor barnet (foreldrestil),

hadde betydning for hvor vidt barnet rapporterte symptomer på PTSD. Videre fant forskerne interaksjonseffekter mellom barnets temperament, foreldrestil og PTSD-symptomenes alvorlighetsgrad. Til eksempel så det ut som at foreldrenes evne til å uttrykke kjærlighet og aksept overfor barnet var relatert til positive utfall hos barn med lav negativ emosjonalitet, mens barn med høy negativ emosjonalitet viste betydelig grad av stressymptomer uavhengig av foreldrestil (Wilson et al., 2010).

Hvorvidt en kan trekke sikre slutninger om hvilke følger medieeksponeringen for terror har for barna er omdiskutert. Gershoff og Aber (2004) hevder det foreligger en rekke metodologiske svakheter ved studiene på barns eksponering for terrorangrepene 11. september, og gir en oversiktlig gjennomgang av disse. Terrorhendelsene i USA er unike hendelser. Det gjør det vanskelig å finne relevant forskningslitteratur som kan predikere utfallet av hendelsene i populasjonen. Dette medfører også utfordringer i utformingen av måleinstrumenter (spørreskjema, intervju spørsmål etc.) (Gershoff & Aber, 2004). Terrorangrep forekommer uventet og plutselig. Det er av den grunn umulig for forskere å planlegge eller implementere ideelle forskningsdesign for å vurdere effekten av slike angrep (Gershoff & Aber, 2004). Eksempelvis vil et pretest-posttest design kunne si noe om påvirkningen terror kan ha på befolkningen, men da slike hendelser forekommer uventet og plutselig vil det ikke foreligge pretest-mål på barna i utvalget. Dette svekker kvaliteten på resultatene (Gershoff & Aber, 2004). Flere problemstillinger er drøftet som en følge av dette, særlig i forhold til PTSD. Duarte et al. (2011) stiller spørsmål ved om sammenhengen mellom medieeksponering for terror og PTSD kommer av at barn med diagnosen er mer tilbøyelige til å se nyheter om terror, snarere enn at det er eksponeringen i seg selv som forårsaker PTSD. Grinfeld (2002) stiller spørsmål ved om sammenhengen mellom eksponering for terrornyheter og posttraumatiske symptomer kommer av at de trigger latente posttraumatiske symptomer hos barn som fra før er traumatiserte.

Når forskningsobjektet er barn foreligger det ytterligere utfordringer. Forskning på barn krever samtykke fra foreldre og ofte også skolepersonell (Gershoff & Aber, 2004). Foreldre og lærere kan takke nei til deltakelse grunnet uro for om spørsmålene kan skape frykt og bekymring blant barna. Av slike årsaker er det ofte foreldre som rapporterer om barnas responser etter traumatiske hendelser (Gershoff & Aber, 2004). Foreldrerapportering utgjør også en potensiell feilkilde. Foreldrene kan feiltolke barnas responser på terrorhendelsene slik at forskningsresultatene svekkes (Gershoff & Aber, 2004).

På tross av de potensielle feilkildene vurderes forskningen som er utført i etterkant av terrorhendelser som en viktig kunnskapskilde til å forstå hvordan terror påvirker barn (Gershoff & Aber, 2004).

1.4 Hvilke tiltak ble iverksatt ovenfor barn etter 22. juli?

Forskningen på feltet tyder slik på at selv små barn ser nyheter om terror. De trenger ikke å være direkte berørt for å få reaksjoner på terror, medieeksponering kan i seg selv gi konsekvenser. Andrehåndseksponering kan føre til posttraumatiske reaksjoner hvor de minste barna ser ut til å være spesielt sårbare. Barn og unge reagerer ofte annerledes på kriser enn voksne (Raundalen & Schultz, 2003). Barn har en tendens til å gå inn og ut av krisen, og reaksjoner kan derfor være vanskelige å få øye på. Lenge trodde man at krisesituasjoner ikke påvirket barn i særlig grad. Man så barnets begrensede evne til å forstå kompleksiteten i en krisesituasjon som en beskyttende faktor. Denne oppfatningen dominerte som en følge av at man primært benyttet foreldre og lærere som informasjonskilder. Når en derimot spurte barnet selv, samt fulgte det over tid, fikk man frem reaksjoner som tidligere var undervurderte (Raundalen & Schultz, 2003). En naturlig konsekvens av de potensielle effektene traumer kan ha på barn er at krisehåndterende tiltak i etterkant av terror bør rettes mot barn generelt, både dem som er direkte og indirekte berørt av hendelsene.

Det foreligger ikke en evidensbasert tilnærming til krisehåndtering etter traumatiske hendelser. I 2007 utviklet imidlertid et ekspertpanel, bestående av ledende forskere og praktikere innen traumefeltet, fem empirisk funderte prinsipper tiltenkt å veilede intervensjoner og forebyggende tiltak i de tidlige fasene etter eksponering for et traume. Prinsippene var å (1) fremme trygghetsfølelse, (2) skape ro, (3) fremme opplevelse av mestring, (4) fremme tilhørighet og (5) gi håp (Hobfoll et al., 2007). Disse prinsippene lå til grunn for mye av det arbeidet som ble utført i etterkant av terrorhendelsene i Norge.

Terrorhendelsene 22. juli skjedde i skoleferien. Den umiddelbare krisehåndteringen var av den grunn overlatt til foreldre eller andre med omsorgsansvar for barn. Hobfoll (2007) hevder at familien representerer den viktigste enhet for intervensjon og bearbeiding i etterkant av en krise. Hvordan voksne bør snakke med, og ivareta barn etter terrorhendelser,

var tema for flere nyhetssendinger. Det ble også utformet nettbaserte informasjonsskriv og avisartikler rundt samme tema. Hobfoll et al. (2007) sine prinsipper kunne se ut til å ligge til grunn for dette arbeidet. Til eksempel anbefalte Regjeringen at voksne opptrer rolig i møte med barna, gir dem ærlig tilpasset og forståelig informasjon, skaper en opplevelse av trygghet, tilrettelegger for samhold, viser omsorg og kjærlighet, fokuserer på de positive historiene, samt skjærer barna fra medieinntrykk og voksnes samtaler om terrorhendelsene (Regjeringen, 2012).

Foreldrene sto ikke alene i arbeidet med å formidle historien om terrorhendelsene til barna. I 2010 fikk Norge et nytt medium for å formidle nyheter til barn, Supernytt på NRK-super (Jørgensen, 2011). Intensjonen med programmet er å presentere nyheter til barn i alderen 8-12 år på en måte som oppleves meningsfull og håndterlig for dem (Jørgensen, 2011). I forbindelse med 22. juli utviklet Supernytt to nyhetssendinger. Den ene sendingen var utformet som et informativt intervju med Jon-Håkon Schultz og ble sendt dagen etter angrepene. Den andre som en lengre nyhetssending med fokus på de positive historiene fra denne dagen (Jørgensen, 2011). Sendingene skulle fungere som en ”brannslukker” for barna, ved å gi dem konkret informasjon om terrorhendelsene gjennom et språk de kunne forstå. Det ble fokusert på at gjerningsmannen var tatt, at faren var over, på rosetoget og ungdommene som overlevde. Statsministeren fortalte om sin opplevelse av det å være statsminister i tiden etter terrorhendelsene, og formidlet et budskap om at Norge er et trygt land å bo i (Jørgensen, 2011).

Et nasjonalt traume, noe 22. juli-terroren kan beskrives som, er ikke over i det handlingen utføres. Mediene fungerer som kontinuerlige påminnere. Historien om det som skjedde videreutvikles i takt med informasjonsstrømmen, og behovet for å snakke om terrorhendelsene vil være til stede i lang tid. Krisehåndteringen ble av den grunn også en oppgave for skolene da ferien var over. Jon-Håkon Schultz og Magne Raundalen (2011) utviklet i den forbindelse en krisepedagogisk veileder. Veilederen baserte seg på evalueringen av det norske arbeidet, rettet mot barn, som ble gjennomført i forbindelse med tsunamien i Thailand i 2004 og Irak krigen, samt Hobfoll et al. (2007) sine prinsipper. Krisepedagogikk henspiller på å ta i bruk terapeutiske prinsipper i pedagogisk virksomhet. Ikke i den forstand at læreren skal utøve terapi i klasserommet, men snarere anvende prinsipper og metoder som kan ha en terapeutisk effekt (Raundalen & Schultz, 2003). Dramatiske hendelser svekker elevenes kapasitet til å lære og påvirker slik elevenes

læringsforutsetninger. En krise skaper på den måten pedagogiske konsekvenser som lærerne må forholde seg til (Raundalen & Schultz, 2003). I veilederen anbefalte Schultz og Raundalen at skolene arrangerte en felles minnemarkering om 22. juli for alle elevene. I tillegg beskrev de en rekke ”huskelapper” for lærernes individuelle arbeid i klasserommet (Schultz & Raundalen, 2011). Det følgende er en kortfattet versjon av disse:

Ikke vent å se – gå for å se. Lærerne skal aktivt være oppmerksom på, og søke etter hva elevene har fått med seg dersom de tenker at elevene er unødig uroet av traumatiske hendelser.

Gi voksen ryddehjelp. Barn kan ikke fullstendig beskyttes fra medier, men voksne bør hjelpe dem med å rydde i strømmen av informasjon for å hjelpe dem til å håndtere inntrykkene.

Barn trenger knagger. De trenger ord og begreper tilpasset deres alder og kognitive utvikling. Gjennom å gi dem knagger for terror som eksempelvis ”hender veldig sjeldent”, ”nesten aldri”, ”jeg er ikke redd”, vil en kunne unngå unødig frykt og bekymring.

Våre beste voksenforklaringer. I forbindelse med skremmende hendelser kan barn ha vansker med å lagre informasjon og kan ha behov for å få den gjentatt flere ganger. For å unngå at de blir forvirret må historien repeteres. Den må imidlertid ikke bli verre fra gang til gang. Det ”verste” må presenteres først på en måte som gjør det forståelig for barna.

Åpne for å forstå – lukke for å få fred. Lærere må skape rom for å snakke om skremmende hendelser. Ved å snakke om det ”verste” kan en få kontroll på vanskelige følelser og tanker. Målet er ikke å fremkalle negative følelser, men snarere dempe følelser som allerede er til stede.

Kan vi snakke med barn om alt. Gjennom sine profesjonelle psykologiske og pedagogiske erfaringer, hevder Raundalen og Schultz at de aldri har arbeidet med barn som har tatt skade av voksnes åpenhet. Derimot har skadevirkninger av fortielse, forvirring, hemmeligheter og skremmende fantasier stått sentralt i deres arbeid. Med utgangspunkt i dette hevder de at voksne kan snakke med barn om alt, så lenge informasjonen tilpasses barnets alder og forutsetninger.

Det er en utfordring å lytte så barn snakker, og å snakke så barn lytter. Læreren skal ikke fortelle om vanskelige tema som om de var opplest fra et leksikon. Da mister en mottakernes oppmerksomhet. Læreren skal heller ikke sitter stum og lytte. Det kan resultere i at barna ikke våger å snakke om temaet. Det gjelder å finne en balanse mellom aktiv lytting og å fortelle og forklare.

Generasjonsplikten. Det er den voksnes ansvar å hjelpe barn til å forstå omgivelsene. Det er voksnes plikt å fylle barnas verktøykasse med ord og begreper som gjør verden forståelig for dem.

Veilederen avsluttes med følgende sitat: *”Det er urettferdig at barn skal være dobbelt så redde som oss voksne når de ikke trenger å være det, bare fordi vi ikke våger å snakke med dem. Det er ikke skadelig for barn å snakke, og det er ikke galt av oss å lytte”* (Schultz & Raundalen, 2011, s.10)

Hvordan barn tolker inntrykkene fra medier, eller det de blir fortalt om 22. juli, vil i stor grad avhenge av hvordan de forstår og skaper mening i den informasjonen de får. I det følgende vil jeg presentere teorien meaning-making process (Bruner, 1990). Denne utgjør oppgavens teoretiske rammeverk og beskriver hvordan mennesker tillegger mening til sine erfaringer.

1.5 Meaning-making process

Jerome Bruner var en av pionerene innen den kognitive revolusjonen på 1950-tallet². Den kognitive revolusjon oppsto som en motreaksjon på det som ble oppfattet som behavioristenes objektive syn på mennesket, og var et forsøk på å føre subjektet tilbake til psykologien. Bruner var opptatt av at mennesket framfor alt søker mening og sammenheng i sine erfaringer. Han mente at måten denne meningen bearbeides og skapes på, avhenger av hvilken kultur det enkelte mennesket befinner seg i. For Bruner (1990) var kulturen den

² Bruner (1990) skiller mellom den ”første-” og den ”andre kognitive revolusjon”. Den ”første kognitive revolusjon” er den som presenteres i teksten. Bruner hevdet det opprinnelige fokuset gikk tapt i begeistring over den nye informasjons- og datateknologien, og det sentrale fokuset ble snarere ”behandling av informasjon” fremfor konstruksjon av mening. Satt på spissen hevder Bruner dette førte psykologien tilbake til en positivistisk ”input/output tankegang”, noe han kalte den ”andre kognitive revolusjon”.

primære organiserende faktor for hvordan vi representerer våre erfaringer, og hvilke meninger vi tillegger dem.

Bruner (1990) definerer kultur som et felles sett av symbolsystemer og konvensjoner som legger føringer for menneskelig samhandling. Å være deltaker i en kultur forutsetter at man lærer seg, og innordner seg etter, de kodene og symbolsystemene som anvendes i kulturen. På denne måten sosialiserer kulturen sine medlemmer til å handle og forstå på visse måter.

Bruner snakker om at innlæring av disse kodene er preverbale og motivert av at mennesket er et sosialt vesen med et grunnleggende behov for tilhørighet og tilknytning.

Bruner hevder at alle kulturer har en folkepsykologi. Folkepsykologien er et sett av forklaringer for hvordan mennesker oppfører seg overfor hverandre i en gitt kultur og er allment anvendt og anerkjent blant kulturens medlemmer (Bruner, 1990). Denne legger føringer for hvordan vi organiserer våre opplevelser i, vår kunnskap om og våre samhandlinger med vårt sosiale felleskap.

Folkepsykologiens grunnleggende prinsipp er at mennesker har trosforestillinger om, og ønsker for, nåtiden, fortiden og fremtiden. Trosforestillingene bør henge sammen for å tjene som en forpliktende måte å leve sammen på. Det vil si at vi må ha en opplevelse av at vi kan forvente noe av andre, og at det en forventer i dag alltid har vært slik og kommer til å forbli slik også i fremtiden. Mennesket deler på denne måten, gjennom folkepsykologien, en felles oppfatning av verden og handler ut fra denne. Folkepsykologien beskriver det som er kanonisk, det en kan forvente skal skje i verden, og gir et utgangspunkt for mennesker til å skape mening i møte med sine erfaringer på bakgrunn av det de allerede vet om sosial samhandling. (Bruner, 1990).

Samtidig er det en grunnleggende egenskap ved mennesket at når disse trosforestillinger brytes, når mennesket ikke handler som forventet, løses konflikten ved å fortelle historier som likevel får begivenheten til å passe med forventningene. Når mennesket erfarer noe uvanlig, noe som bryter med kulturens standard for samhandling (dens folkepsykologi), får det behov for å konstruere narrativer som har som formål å gjenskape mening i møte med det tilsynelatende meningsløse (meaning-making process). På denne måten opprettholder folkepsykologien det normale, samtidig som den forklarer det unormale.

Bruner (1990) gir et eksempel hentet fra Joan Lucariellos undersøkelse av førskolebarn. Målsettingen med denne studien var å finne ut hva som utløser narrativ aktivitet hos fireåringer. Barna ble presentert for ulike historier. Enkelte av disse historiene omhandlet ei jente som feiret bursdag. I en versjon fulgte historien den kulturelle normen. Jenta var glad og fornøyd, spiste kake og lekte med venner. I en annen versjon startet historien som den første, men her var det lagt inn logiske brudd som brøt med den kulturelle forventningen om den typiske barnebursdagen (krenket kanoniteten). Det logiske bruddet kunne være at bursdagsbarnet slukket lysene på bursdagskaken med vann fremfor å blåse dem ut, eller at bursdagsbarnet var i dårlig humør.

Da forsøksbarna ble bedt om å gjenfortelle historiene, viste det seg at barna konstruerte narrativer som hadde til hensikt å gjenopprette en logikk der historien avvek fra den kulturelle forventningen om den typiske barnebursdagen. Eksempelvis at bursdagsbarnet var sur den dagen fordi hun hadde fått kjeft av sin mor, eller at hun ikke hadde på seg en fin nok kjole. Forsøksbarna tilla en kulturelt akseptabel forklaring på jentas kulturelt avvikende sinnstilstand.

Da forsøksbarna ble bedt om å forklare hvorfor bursdagsbarnet var glad i historien som ikke avvek fra den kulturelle normen, reagerte barna med undring som indikerte at spørsmålet for dem virket irrelevant. Det eneste de kunne komme på å svare var ”fordi hun hadde bursdag”. Andre bare trakk på skuldrene. Ingen av barna hadde behov for å konstruere narrativer for å forklare jentas sinnstilstand når denne var i overenstemmelse med den kulturelle normen (referert i Bruner, 1990). Studien indikerer at barn hovedsakelig konstruerer narrativer når noe avviker fra det forventede.

Folkepsykologien organiseres av, og organiserer gjennom, kulturens narrativer. Den har en selvopprettholdende natur gjennom at narrativer søker å tilpasse seg dens føringer og innhold. Den er likevel ikke statisk og utvikler seg gjennom at nye hendelser skaper nye narrativer som utfordrer og utvider rammene og innholdet i en kulturs til en hver tid gjeldende folkepsykologi (Bruner, 1990). Vi ser her hvordan Bruner har latt seg inspirere av Piagets (1969) begrep om assimilasjon og akkomodasjon (homeostase versus endring). Der Piaget brukte begrepene som forklaringer på barns kognitive utvikling, benytter Bruner ideene til å forklare folkepsykologiens opprettholdelse og utvikling. Folkepsykologien er dermed narrativ og dynamisk av natur, og følger ikke rent logiske eller kategoriske prinsipper.

I følge Bruner (1990) organiserer narrativer våre erfaringene i hukommelsen. Det er erfaringen slik den blir fortalt av subjektet som huskes, ikke erfaringen i seg selv. Gjennom å fortelle historier blir minner om erfaringer sosiale og kan anvendes i et fellesskap. På den måten skaper narrativer en ny kulturell standard for samhandling, eller for å bruke Piagets begrep (1969) det forekommer en akkomodasjon i vår felles oppfatning av verden.

Bruner (1990) hevder at et hvert narrativ har en assosiert følelseskvalitet. Når vi møter hendelser som assosieres til tidligere lignende hendelser vil det vekke den samme følelseskvaliteten som det opprinnelige minnet skapte. Minnene lagres først og fremst for å huske følelsen, og gjør det dermed mulig å formidle følelser i dialog med andre mennesker (Bruner, 1990).

1.5.1 Narrativer - hva er det, hvordan utvikles narrative ferdigheter og hvorfor har narrativer så sterk appell på mennesket?

Bruner likestiller narrativer med historiefortellinger. Han foretar ingen eksplisitt begrepsdefinisjon³, men fokuserer snarere på narrative kjennetegn. Han hevder narrativer har fire definerende trekk: 1) Den som forteller beskriver en aktør som handler for å oppnå et mål. 2) Det etableres en sekvensrekke som overholdes. Narrativer er med andre ord lineære på en standardisert måte, slik at delementer gir mening etter plassering i helheten. 3) Fortelleren er følsom for det kanoniske og det som krenker kanoniteten i menneskelig interaksjon. Det tas med andre ord utgangspunkt i kulturens standard for å gjøre historien troverdig. 4) Sist kreves et fortellerperspektiv.

Historiefortellingens effektivitet avhenger av dens litterære kvaliteter (Bruner, 1990). Den må være spesiell, samtidig som det må være rom for fortolkninger. På den måten blir fortellingene troverdige. Samtidig har mennesket et behov for å bringe fortellingen ned mot en slags alminnelighet for å forstå handlingen. På den måten medvirker historien til å gjøre virkeligheten mer akseptabel (Bruner, 1990).

³ Hvordan et narrativ defineres diskuteres (se til eksempel Gjems, 2007). Diskusjonen omhandler primært inklusjon og eksklusjonskriterier for hva som kan sies å være et narrativ og ikke (Eks: Burger & Miller, 1999; Labov & Waletzky, 1969). Denne diskusjonen velger jeg å ikke gå inn på her, da Bruner ser ut til å ha en mer allmenn og dagligdags oppfatning av begrepet.

Bruner (1990) hevder barn er prelingvistisk disponert for meningsdannelse. Han viser til tidligere nevne kjennetegn ved narrativer, og forklarer hvordan narrative trekk kommer til uttrykk før språket utvikles. Spedbarnets språklige interesse sentreres om menneskelig atferd og resultater av denne atferden. Dette er fortellerkunstens første krav. Det andre kravet er en sekvensrekkefølge som opprettholdes. SVO-formen (subjekt-verb-objekt) er det første barnet mestrer i språket. Barn begynner tidlig å beherske grammatiske og leksikalske former for bindinger av sekvenser. Barnet forteller ved å benytte tidsbindinger som ”så” og ”senere”, og etter hvert årsaksbindinger. Det tredje kravet kommer til uttrykk gjennom barnets evne til å markere det uvanlige, og la det vanlige passere. Spedbarnet fengsles av det uvanlige, de blir oppmerksomme, fokuserer blikket, holder opp med å sutre og hjertet slår langsommere i møte med noe uvanlig. Det er derfor ikke overraskende at når det begynner å tilegne seg språket, vil det med langt større sannsynlighet rette dets språklige anstrengelse mot det som er uvanlig, peke på det, uttrykke lyder, og etter hvert snakke om det. Det fjerde kravet, fortellerperspektivet, kommer tidlig til uttrykk gjennom gråt og andre følelsesuttrykk. Disse fire grammatiske trekk ved narrativer, som er blant de første som dukker opp i barnets utvikling, utstyret barnet med et rikholdig arsenal av narrative redskaper. Bruners (1990) påstand er dermed at det er menneskets trang til å organisere erfaringer narrativt som sikrer disse trekkenes høye prioritet i språktilegnelse. Språkutviklingen stimuleres ikke av en medfødt språktilegnelsesmekanisme (Chomsky, 1968), men snarere ut av et behov for å konstruere mening, nærmere bestemt narrativ mening (Bruner, 1990). Menneskets tendens til å organisere erfaringer narrativt er slik et grunnleggende trekk ved mennesket.

Bruner hevder at evnen til å konstruere narrativer følger språkutviklingen. Allerede fra 3-års alder kan flere barn uttrykke en sammenhengende narrativ med følgende trekk; en enkel orientering, en lineær skildring av en utløsende hendelser, en løsning og enkelte ganger en oppsummering som bringer den narrative tidsrammen tilbake til nåtiden (coda). Ettersom barnet blir eldre utstyret kulturen det med nye fortellerferdigheter i kraft av sitt redskapssortiment, og i kraft av de tradisjoner for fortellinger og fortolkninger det er delaktig i (Bruner, 1990).

Oppsummert kan en si at meaning-making process er Bruners teori om hvordan mennesket skaper mening i erfaringer. I møte med det uventede, ikke-kanoniske, har mennesket en medfødt evne til å skape mening ved å konstruere narrativer som får begivenheten til å passe med det en allerede vet om verden.

1.5.2 Narrativer om traumatiske hendelser

Mennesket konstruerer narrativer først og fremst i møte med det uvanlige. Det uvanlige representerer en uoverensstemmelse med det forventede, det barnet allerede har kognitive skjema for å forstå (Daiute & Nelson, 1997). Dermed blir behovet for å skape narrativer mer påtrengende (Bruner, 1990). En traumatisk hendelse er naturlig nok en uvanlig hendelse. Det foreligger studier som indikerer at barn konstruerer narrativer i møte med traumatiske hendelser (e.g. Bahrack, Parker, Fivush & Levitt 1998; Fivush, Sales & Bohanek, 2008; Fivush, Sales, Goldenberg, Bahrack & Parker, 2004; Fivush, Hazzard, Sales, Sarfati & Brown 2003; Fivush, 1998; Hafstad, 2010; Iglebæk & Jensen, 2008; Peterson & Biggs, 1998; Salter & Stallard, 2004). Dette er i tråd med Bruners teori. Både positive og negative erfaringer kan skape behovet for å konstruere narrativer, men det er ulike forhold som preger disse historiene (Fivush et al., 2003).

I en studie av Fivush et al. (2003) ble narrativer til barn i alderen 5-12 år, oppvokst i et voldelig samfunn, analysert. Forskerne fant at barnas narrativer om positive erfaringer inneholdt flere beskrivelser av objekter og mennesker, sammenlignet med narrativer om negative erfaringer. Sistnevnte inneholdt flere beskrivelser av reaksjoner og emosjoner, samt ble fortalt mer sammenhengende (Fivush et al., 2003). Slike funn kan reflektere barns behov for å forstå og skape mening når de erfarer noe negativt (Hafstad, 2010).

Det foreligger få studier på barns narrativer om traumatisk hendelser, og forskningsspørsmålene varierer. Oppsummert kan det se ut til at det fokuseres på fire forhold: 1) Hvordan barn gjenhenter og husker informasjon etter å ha erfart traumatiske hendelser (Fivush, 1998; Fivush et al., 2004; Salter & Stallard, 2004). 2) Hvordan barnet forstår og forklarer utfallet av en traumatisk hendelse (Iglebæk & Jensen, 2008). 3) Hvilke forhold som påvirker evnen til å konstruere og formidle narrativer om traumatiske hendelser (Bahrack et al. 1998; Oncu og Wise, 2010; Peterson & Biggs, 1998). 4) Langtidsvirkninger av traumer basert på analyser av narrativer (Hafstad, 2010).

I min studie har jeg primært vært interessert i å se om barna har konstruert et narrativ om 22. juli, om de er meningsskapende subjekter i møte med en usedvanlig hendelse som krenker kanoniteten. Samtidig har jeg være interessert i å se om det er utelukkende det barna har sett

eller blitt fortalt om 22. juli som preger deres historie, eller om de også tillegger egne meningsfortolkninger slik barna i Lucariellos undersøkelse gjorde.

1.6 Problemstilling

Et læringsperspektiv synes å være nærmest fraværende i forskningen på barn og terror. Vi vet relativt lite om hvordan barn opplever samtaler om kriser og krisepregede nyheter, og hvordan dette i sin tur påvirker dem. Med denne avhandlingen ønsker jeg å belyse hvordan barn får vite om, og selv tolker og opplever historien om terrorhendelsene. I etterkant av 22. juli inntok Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet en aktiv rolle med å gi tydelige anbefalinger og føringer for skolens arbeid i møte med terroren. Dette kan tolkes i retning av at skolen har blitt tillagt en ny oppgave. Lærere skal ikke bare være informasjonsgivere, men også tilrettelegge for bearbeiding og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det kan være naturlig å tenke at det knyttes usikkerhet til dette oppdraget. For hvordan skal man tilpasse informasjonen slik at den gir mening for hver enkelt elev, og hvordan kan man tilrettelegge for deres bearbeiding? Ved å bli kjent med barnas historie om terror, få innsikt i hvordan de forstår og tolker informasjonen, samt hvordan den i neste omgang påvirker barna, kan en bli bedre i stand til å imøtekomme dem på en god måte innenfor en pedagogisk kontekst. I denne avhandlingen vil jeg av slike grunner, gjennom forskningsarbeidet, besvare problemstillingen:

Hvordan tilegner barna i utvalget seg kunnskap om terrorhendelsene, og hva særpreger deres meningskonstruksjoner?

2 Metode

Dette er en egeninitiert studie som omhandler de minste skolebarnas historier om terrorhendelsene 22. juli. Studien er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 5), og ble utført i henhold til deres retningslinjer og anbefalinger.

Den primære målsettingen med studien var å identifisere hva barn vet om terrorhendelsene 22. juli, syv måneder etter terroren fant sted. Som tidligere nevnt er det lite forskning på barns håndtering og oppfatning av terror, og det er primært foreldrerapportering som ligger til grunn for de resultatene som foreligger. Studier av barns meningskonstruksjoner i etterkant av terrorhendelser synes å være fraværende. Når det foreligger lite forskning innen et felt er et eksplorerende design å foretrekke (Patton, 1990). Barn blir i dag ansett som kompetente og verdifulle rapportører i forskningsøyemed (Davies & Wright, 2008). Ved å bruke barn som informanter kan en avdekke forhold ved samfunnet som ellers ville forbli usett (Tiller, 1989). Kvalitativ forskning har til intensjon å utvikle en forståelse av et fenomen som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011), og egner seg til å fange opp kompleksiteten og nyansene i informantenes historier (Kvale & Brinkmann, 2009). Av den grunn var et kvalitativt intervjudesign med barn som informanter et naturlig valg for denne studien.

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forhold ved utvalget, intervjuene samt tilnærming for analyse. Da etiske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse (Fog, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 1998) vil jeg beskrive de etiske utfordringer jeg sto overfor, og hvordan jeg imøtekom disse, fortløpende i teksten.

2.1 Utvalg

2.1.1 Utvalgskriterier

Jeg søkte barn i småskolen, 1.-3. trinn. Foreldre til barn i denne aldersgruppen kan tenkes å begrense informasjon om terrorhendelsene i den hensikt å skåne barna. Tidligere forskning tilsier imidlertid at det er sannsynlig at de fleste barn mottar informasjon om dette fra annet hold. Barna i denne aldersgruppen kan av den grunn tenkes å være en sårbar gruppe. Jeg var

ute etter variasjon i fenomenet og søkte barn fra Østlandet og Sørlandet. Hensikten var ikke å identifisere barn direkte eksponert for terrorhendelsene, men snarere tilfeldige barn som har sett og hørt om disse fra indirekte kilder. Jeg foretok ingen eksplisitt kriterieformulering for å avgrense studien til barn som kun var indirekte eksponert for terrorhendelsene. Jeg presiserte imidlertid i forespørselen til foreldrene at de gjerne måtte ta kontakt dersom de lurte på noe, og særlig dersom deres barn var direkte berørte av terrorhendelsene. På den måten kunne vi sammen vurdere eventuelle konsekvenser deltakelse kunne få for barnet.

Dette kan karakteriseres som et formålsutvalg. Formålsutvalg vil si å identifisere et utvalg som tjener studiets hensikt, og som gir rom for en dybdeforståelse av det fenomenet man ønsker å studere (Patton, 2002).

2.1.2 Førstegangskontakt

Førstegangskontakten ble etablert ved at jeg sendte forespørsel til rektor ved en rekke skoler (se vedlegg 2). Rektor ved skolene som ønsket å delta forhørte seg med kontaktlærere på de respektive klassetrinnene, og etablerte så kontakt mellom meg og kontaktlærere. De etiske sidene ved planleggingen innebærer blant annet å innhente informert samtykke om deltakelse i studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle elevene i klassene mottok av den grunn et informasjonsskriv (se vedlegg 3), samt samtykkeerklæring (se vedlegg 4) for foreldrenes samtykke. Foreldrene ble oppfordret til å snakke med barna om hva det ville innebære å delta, gi tilpasset informasjon om hva forskningen skulle brukes til, samt forhøre seg om barna ønsket å delta.

Rekrutteringen av informanter til studien var utfordrende. Jeg sendte forespørsel til totalt 11 skoler på Østlandet og 7 på Sørlandet. Flere skole takket nei til deltakelse av ulike grunner. Enkelte skoler begrunnet dette med at de ikke hadde tid generelt, eller at de ikke hadde tid da de deltok i andre forskningsprosjekter. De fleste fokuserte imidlertid på at det er u hensiktsmessig å rippe opp i noe som skjedde i sommer, hendelser barna høyst sannsynlig har glemt og lagt bak seg.

I Oslo var det to skoler som takket ja til deltakelse. Jeg endte opp med å intervjuer elever ved en av disse skolene da responsen fra foreldre ved denne skolen var høy. Foreldrene til totalt 32 elever fra to 3. klasser og to 1. klasser samtykket ved denne skolen. Skolen på Sørlandet

rekrutterte jeg, etter utallige åpne forespørsler, ved å ta kontakt med min tidligere klasseforstander som i dag er inspektør ved skolen. Han var positiv til prosjektet. Totalt samtykket foreldrene til 24 elever fra tre 1. klasser og en 2. klasse ved denne skolen. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å intervju 8-15 elever, men bestemte meg likevel for å intervju alle elevene som ønsket å delta, dette for å oppnå informasjonsrike informanter. Tanken var at jeg i etterkant kunne benytte samme utvalgsriteriet, formålsutvalg, i forhold til temaene jeg ønsket å fokusere på.

2.1.3 Utvalget

Utvalget bestod i utgangspunktet av 56 barn. To av barna gav uttrykk for ubehag ved å bli tatt ut av klasserommet. Basert på dette spurte jeg om de ønsket å gå tilbake til klasserommet, noe de bekreftet. Jeg endte av den grunn med å intervju 54 barn; 29 jenter og 25 gutter fordelt på fem førsteklasse, en andreklasse og to tredjeklasser.

Utvalget besto stort sett av barn med sekundær eksponering for terrorhendelsene. Det var imidlertid to jenter i utvalget som har en direkte form eksponering for terroren, der familiemedlemmer hadde vært i fare. Foreldrene tok kontakt med meg i forkant, hvor vi hadde en lengre samtale om hva det ville innebære for barnet å delta. Foreldrene mente barna ikke hadde hatt alvorlige reaksjoner i etterkant av terrorhendelsene, begge jentene hadde et ønske om å delta og vi konkluderte av den grunn med at deltakelse var forsvarlig. Jeg oppfordret imidlertid foreldrene til å være spesielt oppmerksomme på barna i etterkant av intervjuet, og være tilgjengelige for samtale dersom de hadde behov for det. Jeg skulle også være spesielt oppmerksom på reaksjoner underveis i intervjuet, og gi foreldrene beskjed dersom jeg fryktet konsekvenser.

2.2 Intervju

2.2.1 Intervjuguide

Jeg benyttet et semi-strukturert intervju, med åpne spørsmål som søkte svar på fem overordnede tema; historien om 22. juli, hvor har de fått informasjon fra, interesse, årsaksforklaringer og reaksjoner (se vedlegg 1). Da jeg skulle intervju barn, var jeg opptatt av at intervjuet ikke skulle være langtekkelig og resultere i at barna ble ukonsentrerte og uoppmerksomme. Jeg formulerte av den grunn få spørsmål som åpnet opp for fri fortelling.

Jeg la vekt på å unngå tvetydige og vanskelige formuleringer og la meg tett opp til et språk som barna kunne forstå. Jeg var bevisst på å unngå potensielt fryktprovoserende formuleringer. Tanken var at jeg ved hjelp av mer generelle formuleringer kunne få innsikt i barnas egen ordbruk rundt temaene, og benytte deres språk under intervjuet.

2.2.2 Prøveintervju

I en kvalitativ undersøkelse bør det foretas et prøveintervju, både for å teste ut intervjuguiden, det tekniske utstyret og ikke minst for å teste seg selv i en reell intervjukontekst (Dalen, 2011). Jeg foretok to prøveintervju av barn innen målgruppen, et barn på 6 år og et barn på 8 år. Da temaet jeg studerer har potensial til å skape frykt, stod jeg overfor et sentralt etisk dilemma. Jeg var av den grunn opptatt av å få tilbakemelding på guiden. Det er en fordel at intervjuobjektet gir tilbakemelding på guiden og på intervjuers væremåte. Ved bruk av barn som informanter er dette utfordrende (Dalen, 2011). Under første prøveintervju deltok en medstudent som gav tilbakemelding i etterkant av intervjuet. Hun meddelte at samtalen ikke syntes å fremme frykt, at jeg som intervjuer var ivaretagende overfor barnet og evnet å skape en god atmosfære. Barna selv rapporterte at de opplevde spørsmålene som ”gøye”.

Intervjuguiden fungerte etter sin hensikt og det var ikke nødvendig å omredigere spørsmålene. Som forventet erfarte jeg at det var vanskelig å få tak i narrative til så små barn. Jeg valgte likevel å intervju barn i denne aldersgruppen, da de potensielt sett kan være en sårbar gruppe med tanke på hvilken informasjon de får om terrorhendelsene.

2.2.3 Forberedelse til intervju

Etiske hensyn bør innebefatte en vurdering av de konsekvenser intervjusituasjonen kan ha for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien var jeg i forkant bevisst to sentrale følger, nederlagsfølelse og frykt.

I forkant av første intervjurunde kjente jeg på en bekymring for at informantene ikke skulle ha noe å si når jeg stilte spørsmål, en bekymring forårsaket av argumentasjonen for avisningen jeg opplevde i møte med skoler jeg sendte forespørsel til. Av den grunn forhørte jeg med de ulike lærerne om hvilke tema elevene holdt på med i klasserommet. Tanken var at

jeg kunne spørre barna om noe de hadde kunnskap om, og på den måten unngå en potensiell nederlagsfølelse dersom de ikke kunne svare på de opprinnelige spørsmålene mine.

På oppfordring fra NSD hadde jeg planlagt å ta kontakt med helsesøster på skolene som kunne være kontaktperson for barna dersom de skulle ha behov for å snakke med noen i etterkant av intervjuet. Etter prøveintervjuene, og evalueringen av disse, kontaktet jeg på nytt NSD og vi ble samme enige om at dette ikke var nødvendig. Jeg oppfordret likevel lærerne til å være oppmerksomme på barna i etterkant av intervjuet, og se til at de ikke gikk med unødige bekymring eller frykt som en følge av samtalen.

Når intervjuobjektet er barn, er det svært viktig at det skapes et tillitsforhold før intervjuet starter (Dalen, 2011). Den informasjonen informantene er villig til å gi vil avhenge av hvordan han eller hun oppfatter forskeren (Thagaard, 1998). For å skape et utgangspunkt for en tillitsfull relasjon, og for at barna skulle få en god opplevelse i intervjusituasjonen, presenterte jeg meg først for alle elevene i klasserommet. Jeg lot dem stille spørsmål dersom de hadde noen, og de fikk fullføre oppgavene de holdt på med før jeg tok dem ut for intervju. I enkelte klasser, der det lot seg gjennomføre, var jeg sammen med barna i klasserommet og hjalp dem med oppgavene de holdt på med før jeg intervjuet dem.

2.2.4 Intervjuene

Konteksten kan ha innvirkning på hvordan intervjuet utarter seg (Thagaard, 1998). Det er fordelaktig, spesielt når en intervjuer barn, at samtalen foregår i trygge omgivelser. Hjemmet er av den grunn å foretrekke (Dalen, 2011). Tidsmessige årsaker samt størrelsen på utvalget tilsa at jeg ikke kunne gjennomføre intervjuene i barnas hjem. Jeg var av den grunn opptatt av å benytte et rom barna assosierte med noe trygt. Rommet hvor skolefritidsordningen (SFO) holdt til viste seg å være velegnet, og i de tilfeller det lot seg gjøre benyttet jeg disse lokalene. Enkelte dager da SFO allerede var i bruk benyttet jeg grupperom eller ledige klasserom. Konteksten kan ha påvirket denne studien, noe jeg vil komme tilbake til i senere kapitler.

Det er en klar fordel i forbindelse med et forskningsintervju med barn som informanter at den som intervjuer har tilstrekkelig kunnskap om hvordan en kommuniserer og samhandler med barn (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har en genuin interesse for barn, har selv barn innen målgruppen, og er på den måten godt vant til å snakke med barn. Jeg var opptatt av at samtalen hadde flyt, og at barna var trygge i situasjonen før intervjuet startet. Jeg så det

derfor som hensiktsmessig å sette av god tid til en uformell samtale med hver enkelt. Med erfaring med barn innen målgruppen, var tema for samtalen lett tilgjengelig, og vi kunne snakke om alt fra barne-tv programmer, filmer, bøker, prinsesser, Clone Wars, vennskap, skolestart, barnehage osv.

Det foreligger etiske utfordringer i forbindelse med informert samtykke til deltakelse når små barn skal intervjues (Dalen, 2011). Det var foreldrene som samtykket til deltakelse i studien. Jeg hadde ingen forsikring om at foreldrene hadde gitt barna all nødvendig informasjon om studien, heller ikke om ønsket for deltakelse var barnets eller foreldrenes. Jeg var av den grunn opptatt av at barna på nytt fikk samtykke til deltakelse før intervjuet startet.

Alle barna fikk følgende felles informasjon. Jeg gjentok navnet mitt, informerte om taushetsplikten og forklarte litt om bruken av diktafon. Barna fikk teste diktafonen, fikk stille meg et par spørsmål, og fikk høre sin egen stemmen på diktafonen før vi startet. Samtlige barn hadde glede av dette. Jeg forklarte hva jeg skulle benytte lydopptaket til, og hvorfor jeg var interessert i høre deres fortellinger om 22. juli. For å unngå tvetydige og vanskelige spørsmålsformuleringer (Dalen, 2011) avklarte jeg på forhånd om barnet var kjent med begrepet 22. juli. De aller fleste var godt kjent med begrepet, og for de som ikke var det ble vi enige om at jeg skulle benytte andre ord og uttrykk når jeg stilte spørsmålene. Jeg var særlig bevisst på å informere om muligheten for å trekke seg underveis i intervjuet. Det var imidlertid ingen barn som trakk seg etter at intervjuet hadde startet. Intervjuene ble gjennomført på skolen, en arena hvor det ofte foreligger en rett eller galt svar på spørsmål. Jeg forklarte derfor at det ikke finnes et riktig eller galt svar på spørsmålene.

Intervjuene hadde en varighet fra 7 minutter til 20 minutter, alt avhengig av barnas respons. Jeg foretok en kontinuerlig refleksjon rundt egen rolle som informasjonsgiver overfor barna. Jeg var hele tiden bevisst at jeg ikke nevnte bomber, skyting, dødsfall eller navnet Anders Behring Breivik uten at barna selv hadde benyttet disse begrepene. Fortalte barna meg utelukkende om det som skjedde i Regjeringskvartalet unngikk jeg å nevne det som skjedde på Utøya og motsatt. I enkelte tilfeller sto rollen min som forsker i konflikt med barnas behov. Noen barn stilte meg direkte spørsmål om ting de lurte på. I enkelte tilfeller så jeg det helt nødvendig å gi barna informasjonen de søkte, dette etter å ha reflektert over konsekvenser svaret ville kunne forårsake for dem. Eksempelvis når barna spurte hvor Anders Behring Breivik er nå, eller der jeg oppfattet at barnet ikke visste hvor han var, så jeg det som etisk

forsvarlig å opplyse om at Anders Behring Breivik er i fengsel og at han ikke er en trussel for oss i dag.

Barn lar seg lett lede av voksnes spørsmål, og kan som en følge gi upålitelig eller misvisende informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg unngikk av den grunn, så godt det lot seg gjøre, å stille ledende spørsmål.

Når intervjuet var over takket jeg hvert enkelt barn for den verdifulle informasjonen de hadde gitt, og forsikret meg om at de ikke satt igjen med uopklarte spørsmål.

2.2.5 Bruk av diktafon og transkribering

Det finnes flere måter å registrere intervjuer på med tanke på senere dokumentasjon og analyse; lydopptak, videoopptak, notatskriving og bruk av hukommelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). I undersøkelsen benyttet jeg diktafon for å sikre at informasjon ikke skulle gå tapt, samtidig som bruk av diktafon skaper rom for at jeg som intervjuer kan fokusere på emnet og dynamikken i samtalen fremfor å memorere innholdet i det barna responderte (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden medfører at ord, tonefall, pauser og lignende sikres i sin identiske form. Opptaket inkluderer imidlertid ikke visuelle aspekt ved intervjusituasjonen som informasjon om kontekst, ansiktsuttrykk eller kroppsspråk (Dalen, 2011). Metoden sikrer dermed ikke alle aspekter ved intervjuet. Da det først og fremst var det informantene formidler med ord som var viktig for analysen så jeg det likevel som hensiktsmessig å benytte diktafon fremfor andre opptaksmedium.

Intervjuene ble transkribert fra muntlig til skriftlig form ettersom jeg foretok intervjuene. Jeg foretok transkriberingen selv. Gjennom å transkribere intervjuene fortløpende lærte jeg om egen intervjustil, og kunne på denne måten videreutvikle og forbedre meg som intervjuer underveis i prosessen. En annen fordel ved å transkribere selv er at meningsanalysen av det som blir sagt igangsettes tidligere i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009), noe som var avgjørende for meg ettersom utvalget var så stort.

I forbindelse med transkriberingen står en igjen overfor etiske problemstillinger, både med tanke på å oppnå en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonenes muntlige uttalelser, samt konfidensialitetshensyn (Kvale & Brinkmann, 2009). Barnas utsagn ble transkribert

ordrett i sin faktiske form. Jeg unngikk å transkribere nonverbale utsagn som stemmeleie og kroppsspråk. Jeg unngikk også å transkribere alle verbale tilbakemeldinger fra meg som intervjuer, som ”ja”, ”mhm”, ”kan du si litt mer om det”, etc. der det ikke hadde betydning for innholdet i det barnet sa. Tematikk som ikke var betydningsfullt for analysen, temaer utover hendelser 22. juli, ble ekskludert fra transkripsjonen. Eksempler på slike kunne være samtaler om bursdagsfeiringer, samtaler om barnehager, samtaler om ferier etc. Dette for å sikre anonymitet. En slik tilnærming til transkripsjon er i tråd med Braun & Clarke (2006) tematisk analyse. Her kreves ingen inngående detaljert transkripsjon, men den må være praktisk tilpasset analysens hensikt (Braun & Clarke, 2006). Navn, adresser og andre konfidensielle opplysninger barnet formidlet under intervjuet ble anonymisert i den transkriberte teksten.

2.2.6 Arbeidsdagbok

Etter hvert intervju skrev jeg ned mine umiddelbare tanker og vurderinger i form av analytiske notater, såkalt memoer (Glaser & Strauss, 1967). Jeg skrev også memoer fortløpende dersom jeg reagerte på noe informantene sa, eller egne følelsesmessige reaksjoner. Memoer ble benyttet i forbindelse med tolkningen av data, og var til stor hjelp i analyseprosessen.

2.3 Analysen

Analysen ble foretatt tematisk, inspirert av Braun & Clarke (2006) tematisk analyse. En fleksibel og teoriuavhengig tilnærming, som tilbyr en fremgangsmåte for å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006).

I tråd med Braun og Clarke (2006) foretok jeg repetert lesning av transkripsjonene, samtidig som jeg noterte ideer og supplerte memoer fra intervjudagene. Jeg foretok en reliabilitetssjekk på transkripsjonen, ved på nytt å lytte til opptaket og gjøre eventuelle korreksjoner i transkripsjonen. Med god kjennskap til intervjuene, startet prosessen med å generere innledende koder. Den følgende tabellen viser eksempler på utdrag fra materialet med tilhørende koder:

Data:	Kodet som:
<i>"når jeg hørte om det, fikk jeg lyst til å flytte fra landet"</i>	Ble redd som en følge av hendelsen
<i>"Jeg vet at noen flyttet på en øy"</i>	Liten misforståelse
<i>"Jeg var jo litt redd for at det kunne falle ned et romskip i huset vårt også"</i>	Var redd som følge av egenkonstruksjonen
<i>"å, var det ikke den krigen"</i>	Familiær benevnelse på hendelsen
<i>"Jeg vet at en tyv gjorde det"</i>	Familiær benevnelse på gjerningsmannen

Figure 1 - Utdrag fra materialet med tilhørende koder

Med utgangspunkt i de sorterte innledende kodene søkte jeg overordnede og underordnede tema. Temaene ble så evaluert for å se om det forelå intern homogenitet; at data innenfor et tema samsvarer i meningsinnhold, og ekstern heterogenitet; at det foreligger tydelige skiller mellom temaene (Braun & Clarke, 2006).

2.3.1 Temaene

Temaene jeg identifiserte gjennom de første faser av analysearbeidet var mange, og jeg måtte foreta et valg i forhold til hva jeg anså som verdifullt å belyse. Avhandlingens problemstilling lå til grunn for dette valget. Følgende tema ble vurdert som sentrale:

- Vet barna hva som skjedde den 22. Juli?
- Hvor har barna i utvalget fått vite om terrorhendelsene?
- Grad av interesse for terrorhendelsene?
- Samtaler om følelser.

Flere av barna tillate egne meningsfortolkninger i sine historier om 22. juli. Det kunne se ut til at disse barna hadde gjennomgått en meaning-making process (Bruner, 1990) som mer eller mindre leder dem bort fra realitetene. Inspirert av Bruners teori identifiserte jeg temaet egenkonstruksjoner. Jeg kan ikke vite med sikkerhet om dette er barnas egne konstruksjoner, eller om det snarere er konstruksjoner formet av venner, søsken eller andre. Jeg velger tross dette å kalle det egenkonstruksjoner. Ordet fiksjon kommer fra det latinske ordet "fingere",

som betyr å finne på, tenke ut, dikte opp (Lothe, 2008). Flere av barna fortalte historier som bar preg av fiksjon. Jeg satt av den grunn opp en kontinuummodell for å kategorisere barna:



Figure 2 Kontinuummodell, egenkonstruksjoner

Det er først og fremst barna som plasserer seg fra «høy fiksjon» til og med «sammenblanding/stor misforståelse» som blir viet oppmerksomhet i presentasjon av funn og drøfting. Med «høy fiksjon» menes fortellinger om 22. juli som er virkelighetsfjerne, historier som bærer preg av fravær av den opprinnelige historien om 22. juli slik den er presentert gjennom medier. «Medium fiksjon» er historier hvor deler av den kan være korrekt, men med klare brudd som skiller den fra historien som er presentert i medier. «Liten fiksjon» er gradvis mindre virkelighetsfjern, men bærer stadig preg av egenkonstruksjoner. «Sammenblanding» vil si barn som blander historien om 22. juli med nyheter fra andre hendelser, slik at den totale historien blir konstruert.

Jeg navnsatte så undertemaet ”brudd”, som beskriver hvor i historien barna konstruerte sin egen historie. Bruddet kunne forekomme der barna fortalte hva som skjedde den 22. juli eller der de fortalte om hvorfor Anders Behring Breivik gjorde som han gjorde. Enkelte barn konstruerte også en forlengelse av historien, og andre konstruerte inn elementer i historien som ikke hadde direkte med handlingsforløpet å gjøre. Bruddkategoriene ”hva skjedde”, ”hvorfor skjedde det”, ”hva skjer nå” og ”annet” ble identifisert som dekkende underkategorier for brudd.

2.3.2 Fremstilling av funn

Jeg utformet et tematisk kart hvor utvalgets respons ble innordnet under temaene. Jeg skrev også ned en sammenhengende narrativ for å vurdere temaenes gyldighet sett i forhold til intervjuet som helhet (Braun & Clarke, 2006). Temaene ble så illustrert gjennom et analytisk narrativ, med hyppig sitatbruk. Bruk av sitater kan gå på bekostning av lesbarhet og skriveflyt, men jeg prioriterte likevel sitater i forsøket på å løfte frem og tydeliggjøre

informantene. I forbindelse med presentasjonen av egenkonstruksjoner valgte jeg å synliggjøre informantene gjennom en kasuistisk fremstilling. Jeg identifiserte enkelte fortellinger som jeg opplevde som ”signaturfortellinger” i den forstand at de belyser og gir en forståelse for bredden i fenomenet, og tok utgangspunkt i dem i den videre fremstillingen.

3 Funn

Jeg vil her presentere tema jeg anser som betydningsfulle å trekke frem med bakgrunn i problemstillingen. Opplysninger om barna som kan gjøre dem direkte eller indirekte identifiserbare er anonymisert. Dette innebærer navn og andre sensitive opplysninger. Spesifikke personopplysninger i den kasuistiske fremstillingen er også delvis konstruert. Av personhensyn velger jeg å bruke region fremfor by når jeg omtaler skolen på Sørlandet.

I den skriftlige fremstillingen av funnene har jeg benyttet parentes både ved intervjuers spørsmål, anonymiseringer samt oppklaringer. Markeringen (...) betyr at barnet har sagt noe mer, som er irrelevant for budskapet jeg forsøker å få frem.

3.1 Vet barna hva som skjedde den 22. juli?

Årsaken til at flere skoler ikke ønsket å delta i forskningsprosjektet var at de mente det var uheldig å rippe opp i hendelser som skjedde for lang tid tilbake, hendelser barna høyst sannsynlig hadde glemt og lagt bak seg. Jeg ønsker her og nevne at det var kun 3 (2 fra Sørlandet og 1 fra Oslo) av 54 barn som uttrykte at de ikke visste, eller hadde glemt, hva som skjedde den 22. juli. I en av førsteklasse på Sørlandet svarte 5 av barna ”vet ikke” på de fleste spørsmålene, men uttrykte at de visste hva som hadde skjedd denne dagen. Disse fem ble intervjuet i et rom som var plassert like ved lærerværelset. Jeg forhørte meg med inspektøren på skolen om kontekst kunne ha betydning for at intervjuene jeg foretok der var informasjonsfattige. Inspektøren fortalte da at dette rommet var fremmed for elevene, og på den måten kunne representere en feilkilde.

3 barn fortalte kun om bombeangrepet i Regjeringskvartalet, eksempelvis:

”Det var en mann som la en bombe der. Jeg har hørt at mamma og pappa har sagt at han ble tatt. (Det er jo godt å tenke på, at det ikke er noe vi trenger å være redde for nå. Det skjedde noe mer den dagen, ute på en øy, har du hørt noe om det?) Nei.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

De resterende 43 barna i utvalget fortalte relativt informasjonsrike historier om terrorhendelsene, hvor de i grove trekk beskrev det som skjedde i Regjeringskvartalet, på Utøya, samt hvor de selv var da det skjedde. Følgende er et representativt eksempel:

"(...) Det var en bomben som smalt i Oslo. Jeg husker ikke hva den bygninger heter da, men.. (Regjeringskvartalet?) Ja, og det var mange blokker, eller en blokk som sprengte. Og at mange ble skada og kontorer. Og mange lys ble slått ned og alt det. Også slo de seg veldig hardt. Også måtte politiet komme, og sykebilene. Også måtte de stenge det huset som hadde sprengt. (Vet du noe om det som skjedde senere på dagen?) At han kjørte til Utøya. Der det var noen ungdommer som skulle noe. Jeg husker ikke hva det var. Også hadde han en pistol og begynte å skyte mange barn på Utøya. Og de måtte hoppe ut fra brygga. Også skøyt han i vannet, og noen tok båter og noen måtte ta med andre som var skada. Og noen døde. Jeg bodde på et hotell i (...) også dro vi til en ("fritidspark"). Også ville jeg ha sjokolade, men så var det så lang kø så jeg gikk. Og det første skrittet jeg tok så sprang bomba. (...) Det så jeg på tv på hotellet etterpå.

(Jente, 1. klasse, Oslo)

Et overraskende funn var at elevene fra Sørlandet fortalte historier om 22. juli som var mer lik medias fremstilling enn elevene fra Oslo. Årsaken til dette kan være mange. En hypotese kan være at elevene fra Sørlandet i større grad enn de i Oslo har fått belyst temaet på skolen. Dette er imidlertid mindre sannsynlig, noe som jeg vil komme tilbake til når jeg presenterer skolens rolle som informasjonsgivere. En annen hypotese kan være at det å ha geografisk distanse til terrorhendelsene, og på den måten til en viss grad unngå påtrengende informasjon, kan ha betydning for det barna får med seg om 22. juli.

3.2 Hvor har barna i utvalget fått informasjon om terrorhendelsene?

Barna i utvalget oppgir at det er medier, foreldre eller andre nære voksenpersoner, lærere, søsken og venner som har gitt dem informasjon om terrorhendelsene.

3.2.1 Medier

Det er medier som skiller seg ut som hovedkilden til informasjon. 44 barn forteller at de har sett nyheter om terrorhendelsene på tv, og flere kan gi detaljerte beskrivelser av det de har sett:

”Jeg har sett på tv’en at det var en jente som svømte, også var det en gutt som redda ho for ho kunne egentlig ikke svømme så bra. (...) Også så jeg en på tv som fortalte om Utøya, men jeg visste ikke hva de sa for de snakka på tegnspråk. Men jeg så at dette (viser tegnspråk med hendene) var en bombe og dette (viser tegnspråk med hendene) var Utøya.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

42 barn oppgir at de har sett på nyheter for voksne om terrorhendelsene, og 26 barn sier de har sett på Supernytt. 2 barn oppgir at de kun har sett på Supernytt om terrorhendelsene. Flere barn forteller om verdien av Supernytt i møte med traumatiske hendelser, eksempelvis:

”Der skjer det masse gøye ting og sånn. Også har det handla om Utøya, for der var det mange som var redde, for der var han mannen. (...) Når det var bombe på Utøya ble jeg veldig forskrekka, og da måtte jeg se på Supernytt, for der forteller de om alt som skjer over hele jorda. Før syns jeg det var kjedelig å se på Supernytt, men etter det skjedde på Utøya har jeg begynt å se på det.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

Barna har ikke kun sett tv-sendinger om terrorhendelsene den dagen det skjedde. Flere beskriver nyhetssendinger som nært opptil intervju tidspunktet er presentert i media, eksempelvis:

”Jeg så på nyhetene når han kom inn i rettssalen. Han hadde på seg håndjern, og det var jo litt merkelig når han skulle ta opp ting og drikke og ta papir fra lomma. Også måtte hun vokte han ekstra mye. De måtte doble vakt holdet.”

(Gutt, 3. klasse, Oslo)

Her forteller gutten om fengslingsmøtet som ble avholdt 6. februar, like før forskningsintervjuet fant sted. Et annet eksempel er hentet fra et utdrag av et intervju med ei jente i 3. klasse i Oslo, som i detalj kunne fortelle fra sendinger som omhandlet konklusjonene i den første sakkyndige rapporten, 29. november 2011:

"(..) og mange av de som var foreldrene til de som var på Utøya og de som døde med den bomben ble veldig sure på grunn av at de har hørt at han ikke skal i fengsel. Og da ble de veldig sure. På tv sa de sånn F-A-K-K (staver), det stygge ordet. Og de klarte ikke å lage et sånn pip så vi hørte det. (...) Mange mennesker ble sure fordi han ikke skulle i fengsel, men bare være på et sykehjem. Ja, for jeg så at de sa ting om det sykehuset hvor han skulle være, også spurte de: "Har dere opplevd at noen har løpt fra sykehuset?" og da bare sa han sånn; "ja". Også sa han bare; "Fikk de han tilbake da, eller henne?" "Ja, fordi de kom seg ikke inn fordi vi har sånn beskyttingsgreiesperre". Det er jo fint".

(Jente 3. klasse, Oslo)

Barna oppgir at de har sett på tv både alene og sammen med voksne. 3 barn oppgir at foreldrene har lagt restriksjoner på å se tv-nyheter om terrorhendelsene, eksempelvis;

"Jeg har hørt på radio, men jeg får ikke lov til å se på tv'en, for da kan jeg få mareritt."

(Jente, 3. klasse, Oslo)

Et av barna setter ord på at nyhetssendinger om terrorhendelsene preger hjemmesituasjonen:

"Ja, det har liksom gått hver eneste dag. Og det har liksom ikke vært så mye oppmerksomhet å få fra mamma hjemme. De sitter helt bom stille på tv'en og ser på."

(Jente, 3. klasse, Oslo)

Andre medier barna nevner er henholdsvis radio, avis og internett. 14 barn forteller at de har sett på bilder og lest overskrifter fra terrorhendelsene i avisen. Enkelte av disse oppgir at de også leser ingressen:

”Jeg leser litt av teksten, men noen ganger står det altfor mye, og da leser jeg bare det som er ekstra svart på skriften.”

(Gutt, 3. klasse, Oslo)

Det er kun ett barn som fortalte at hun leste hele avisartikler om tematikken. På tross av at det stort sett er deler av avisartikkelen barna har fått med seg, har innholdet gjort inntrykk på dem. Flere barn beskriver levende bilder fra avisen, eksempelvis:

”Ja, men så syns jeg det var litt skummelt på et bilde at han begynte å smile inni politibilen. Og da tenkte jeg at han kom til å rømme og planlegge en annen plan.”

(Gutt, 3. klasse, Oslo)

”(...) også ser jeg på bildene i avisen. En gang så jeg at det var ei med masse blod på seg i avisen.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

10 barn forteller at de har hørt om terrorhendelsene på radioen. 7 barn har søkt på VG og Dagbladets nettsider, Wikipedia eller oppgir at de har sett ”nyhetsfilmer” på nett.

”Jeg pleier alltid å være inne på VG og Dagbladet. På forsiden der viste de ansiktet til Anders Behring Breivik. Jeg sa til mamma at han egentlig så ganske snill ut, men det er han ikke. Jeg syns egentlig ikke at de burde vise ansiktet der.”

(Gutt, 3. klasse, Oslo)

Flere barn kan fortelle om ufrivillig eksponering for terrorhendelsene via tv, aviser og radio, eksempelvis:

”Ja, jeg har tenkt på det på kvelden når jeg skal legge meg. Noen ganger hører jeg at mamma ser på det på tv, og da blir jeg litt redd. (Hva hører du hun ser på da?) At hun ser på noe om Anders Behring Breivik. Vet du om han har rømt? Jeg tror jeg hørte det. Jeg er ikke helt sikker.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

”Når jeg kommer hjem fra skolen og tar inn posten, da ser jeg liksom det er sånne bilder på forsiden og informasjon om hva som er inni, og da ser jeg bilder av folk som har masse blod og trepinner i hodet, og litt om han (Anders Behring Breivik) også da.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

”(…) også hører jeg det på radioen når mamma og pappa hører på, for der bare kommer det av og til.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

3.2.2 Foreldre eller andre nære voksenpersoner

”De (foreldrene) har vært veldig gira på det. De vil liksom at jeg skal skjønne hvor farlig det faktisk er. Når man er mindre skjønner man ikke det helt, men når man blir større skjønner man liksom mer.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

37 barn oppgir at de har hatt samtaler med foreldre om 22. juli. Basert på det barna forteller kan det virke som foreldrene har vært spesielt aktive som informasjonsgivere den dagen terrorhendelsene fant sted og i uken som fulgte. Det er ingen som oppgir dagsaktuelle samtaler med foreldrene. En gutt i 3. klasse fra Oslo svarte dette da jeg spurte om foreldrene hadde snakket om det:

”Du skjønner jeg var i (land i Europa). Også så pappa på ipaden, også var han inne på VG og der sto det som skjedde med bomben. Også skulle vi opp til et badebasseng, og da fortalte vi det til noen andre norske som var der.”(Snakket du litt med mamma og pappa om det da?) ”Ja, mamma og pappa ble skikkelig frustrerte, også har mamma og pappa fortalt meg at han fikk et spørsmål om hva han ville gjøre hvis politiet var med han. Så sa han at da skulle statsministeren gå ut, kongen og dronningen gå ut og militæret, at det ikke skulle være noe militær i Norge.”

Flere foreldre har tydelig hatt gode samtaler med barna, samtaler som er i tråd med anbefalingene om å gi opplevelse av trygghet. Flere barn oppgir at foreldrene har fortalt at Anders Behring Breivik er i fengsel, eksempelvis;

”Jeg husker i hvert fall at han drepte veldig mange, også kom han i fengsel. jeg og mamma snakket om at han skulle være i fengsel resten av livet.”

(Gutt, 1. klasse, Sørlandet)

Som nevnt kunne enkelte barn kun fortelle om hendelsene i Regjeringskvartalet. Hvorvidt foreldre eller andre voksenpersoner har unngått å snakke med dem om det som skjedde på Utøya for å beskytte dem er uvisst. Det kunne imidlertid høres ut som enkelte barn var underinformert om terrorhendelsene i voksnes forsøk på å beskytte dem, eksempelvis:

”Voksne beskyttet barna, sånn at barna ikke døde. Det sa mamma.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

17 barn oppgir at de ikke har snakket med foreldrene om terrorhendelsene. 7 av disse 17 barna begrunner fraværet av samtaler i hjemmet. Tre barn forteller om en mor som ikke liker vold, og at det er årsaken til at de ikke har snakket om det hjemme, som denne gutten i 1. klasse fra Sørlandet:

”Nei, mamma vil ikke at jeg skal tenke på sånt. Mamma sier jeg må glemme alt det fæle og bare tenke på det gode. (klarer du det da?) Ja, mamma og jeg vi liker ikke vold vi. Så jeg tenker ikke på det mer.”

En gutt gav følgende svar på om det hadde forekommet samtaler i hjemmet:

”De trengte ikke å fortelle det, for jeg visste det jo allerede.”

(Gutt, 1. klasse, Oslo)

Ei jente i 2. klasse fra Sørlandet begrunner fravær av samtaler hjemme som følger:

”Nei, bare med en gang jeg fikk vite det så spurte jeg; hvorfor skøyt han, hvorfor gjorde han det da, hvorfor, hvorfor, hvorfor? (Hva svarte de da?) ”De svarte ikke. Jeg maste sånn.”

Ei jente i 3. klasse fra Oslo oppgav at foreldrene hadde forsøkt å snakke om det, men at de hadde unngått temaet da hun ikke ønsket å snakke om det:

”Jeg ville ikke si så mye da. Jeg ville ikke høre om det heller.”

3.2.3 Venner og søsken

Samtaler med venner og søsken utgjør også en viktig informasjonskilde. 20 barn forteller at de har snakket med venner og søsken om terrorhendelsene. Det refereres både til spontane og/eller mer organiserte samtaler hvor lærer har oppfordret elevene til å snakke om temaet i klasserommet. I kontrast til samtaler med foreldre, oppgir flere barn dagsaktuelle samtaler med venner. Følgende er et eksempel på en spontan samtale hentet fra et intervju med ei jente i 1. klasse fra Sørlandet:

”(Han gjorde det) fordi han var syk. Det er en som går i tredje som har fortalt meg det. Vi snakker om det veldig ofte. Vi snakka om det i går. Også noen ganger lyver ho litt, så jeg vet jo aldri. Noen ganger stjal ho av søstera si.”

Denne jenta viser gjennom sin fortelling at hun har fått vite hvorfor gjerningsmannen utførte angrepene av ei venninne, men hun er ikke sikker på om hun kan stole på denne informasjonen. Følgende er et eksempel på en organisert samtaler fra ei jente i 3. klasse fra Oslo som svarer på spørsmål om de hadde snakket om terrorhendelsene i klasserommet:

”Ja, det gjorde vi. Alle hadde jo fått med seg dette, og visste ganske mye. En far.. begge foreldrene er politi til ei jente her, og hun fortalte at pappaen hadde vært inni huset hans, og at de hadde funnet en liten bombe på gården og i gresset der, og en helt ny bombe inni huset hans.”

22. juli-tematikken påvirker jevnaldergruppen. Det er ikke kun samtaler om terrorhendelsene barna oppgir de har hatt med venner, men også andre former for samhandling rundt tematikken. Ei jente i 3. klasse fra Oslo fortalte meg at hun og vennene hadde laget sanger om terrorhendelsene helgen før intervjuet:

”Jeg har ikke snakka med noen, men i helga da lagde vi sanger på dataen. Og da lagde vi en om Anders Behring Breivik. Det var noe om 22. juli, og at hele Oslo

stenger. Først så hørte vi på Admiral P, og han har jo laga en sang om Utøya, og da huska vi litt av det fra den sangen.”

En gutt⁴ fortalte meg at han hadde erfart å bli ertet i etterkant av terrorhendelsene:

”(…) også har jeg blitt erta en del, fordi jeg heter Anders. (Det er jo ikke noe snilt. Hva gjør du da?) Jeg sier det til de voksne. Dem sier i fra at jeg ikke er Anders Behring Breivik. Anders Behring Breivik sprengte en bygning og drepte mer enn 100-150.”

3.2.4 Skolen

En kan tenke seg at lærerne som takket ja til deltakelse hadde tatt opp temaet i fellesskap på skolen, og at det var årsaken til at disse lærerne sa seg villig til å la elevene delta i forskningsprosjektet. Det ville potensielt sett kunne forklare hvorfor disse barna satt inne med informasjonsrike historier om terrorhendelsene. Dette er imidlertid ikke tilfelle. Jeg hadde en uformell samtale med 6 av 8 lærere i forkant av, eller i pausene mellom, intervjuene. Der forhørte jeg meg om de hadde tatt opp temaet i klasserommet. Det var kun 3 av lærerne jeg snakket med som hadde tatt opp temaet ved skolestart, og kun 1 av disse lærerne oppgav at hun hadde tatt opp temaet på nytt i løpet av skoleåret. Ingen av skolene hadde en fellesseremoni ved skolestart. For å identifisere hvorvidt de to resterende lærerne hadde tatt opp temaet i fellesskap på skolen tok jeg utgangspunkt i barnas respons på dette. Samtlige elever i disse klassene oppgav at lærerne ikke hadde snakket om 22. juli i klasserommet. Av de identifiserte informasjonskildene ser det ut til at skolen er den svakeste.

Elevene til lærerne som hadde tatt opp temaet i klasserommet fortalte hvordan dette var gjennomført:

”Hun sa egentlig bare at hvis vi hadde noe vi ville si om 22. juli kunne vi rekke opp hånden.”

(Gutt, 3. klasse, Oslo)

⁴ Av anonymitetshensyn velger jeg å ikke nevne klassetrinn eller region her.

”Ja, vi tente et lyttelys. Det pleier vi å gjøre når sånt noe skjer, og da må alle være helt stille. Også snakker vi om det.”

(Gutt, 2. klasse, Sørlandet)

”Ja, da skulle vi ha en sånn tid sammen hvor vi snakket sammen om det vonde som vi syns. Også fikk vi høre masse på den ”Mitt lille land”, og den likte jeg veldig godt.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

I en av klassene var det påfallende stor likhet mellom historiene til barna. Det var klassen til en av lærerne som hadde drøftet hendelsene med elevene. Dette kan tyde på at det å ta opp temaet i klasserommet formet disse barnas historier. Omtrent samtlige barn i denne klassen kunne relativt presist fortelle om både bomben i Regjeringskvartalet og skytedramaet på Utøya. 7 av 9 barn i denne klassen snakket også om ei jente som overlevde, eksempelvis:

”Jeg tror i hvert fall at det var sånn at han mannen hadde en bombe inni en bil eller noe. Også sprang den, og da var det seks som døde. Også gikk han over til Utøya, og der skøyt han veldig mange. Også hadde han kledd seg ut som politi eller noe. Også sa han; Nå er det ikke farlig, han er tatt. Også skøyt han dem ned. Det er det jeg vet. Det var en jente som bare la seg ned og lata som hun var død. Visste du det? (Nei, kan du fortelle meg om det?). Hun visste på en måte at hun hadde gjort det før. Også da var det bare sånn at hun la seg ned og lata som at hun var død. Det var noen han skøyt to ganger, men det gjorde han ikke på ho jenta. Det skjønner jeg ikke at han gjorde. (Du skjønner ikke at han ikke skøyt hun jenta?) Nei, at han skøyt på alle. Skjønner du det?”

(Jente, 2. klasse, Sørlandet)

3.3 Barnas interesse for terrorhendelsene

Når jeg vurderte interesse for terrorhendelsene baserte jeg det på engasjementet og intensiteten i samtalen, oppgitte svar på spørsmål som berørte interesse samt andre responser som indikerer interesse. Ved to eller flere positive responser på disse indikatorene ble barna vurdert til høy grad av interesse, en respons moderat, og ingen respons eller oppgitt fravær av interesse ble vurdert til lav. Barnas interesse for terrorhendelsene varierer i de fleste tilfeller fra moderat til høy grad. Det var 22 barn i utvalget som uttrykte høy grad av interesse, 19 barn

moderat grad og 13 lav grad. Tre barn fortalte at de ikke kunne la være å tenke på terrorhendelsene, og uttrykte seg som denne gutten i 2. klasse fra Sørlandet:

”(...) men det har liksom sotte seg fast inni der (peker på hodet).”

Et eksempel på høy grad av interesse er hentet fra en samtale med ei jente i 1. klasse fra Sørlandet. Hun responderte på tre indikatorer:

”Jeg vet at det var noen som gjemte seg inni hulene. Det fortalte ei som går i 3. klasse. Jeg tar følge med henne til skolen hver dag, og da snakker vi om Anders Behring Breivik. (Snakker dere om Anders Behring Breivik hver dag?) I hvert fall nesten hver dag. Det er masse på tv om det.”

7 måneder etter terrorhendelsene fant sted oppgir jenta ut hun snakker ofte med venninnen om det som skjedde. Intensiteten og engasjementet i samtalen generelt tydet på høy grad av interesse. Hun snakker fort, og spontant beskrives flere nyhetsendinger og samtaler rundt temaet. Senere i intervjuet, på spørsmål om hun får ekstra lyst til å se på tv dersom det handler om 22. juli, svarer hun:

”Ja. Jeg hører om det på radioen også, også ser jeg på bildene i avisen. En gang så jeg at det var ei med masse blod på seg i avisen.”

En gutt i 3. klasse fra Oslo, et eksempel på moderat grad av interesse, oppgav at han søkte etter informasjon om terrorhendelsene både i aviser, på tv og internett. Han uttrykte slik generell interesse. Likevel oppgav han at han var litt lei av å snakke om temaet:

”Jeg prøver egentlig bare å glemme det. Men det er vanskelig for alle snakker om det hele tiden. Jeg er litt lei av det. Ja, også har allerede lillebroren min lært det, også begynner han å fortelle om det i barnehagen.”

Andre barn virker mer likegyldige til tematikken, som denne jente i 1. klasse fra Sørlandet:

”(Har du tenkt mye på det etterpå?) Nei ikke noe særlig. Det er en ting jeg har tenkt veldig mye, at søsteren min skal komme hjem på midnatt.”

3.4 Egenkonstruksjoner

Det var 19 barn i utvalget som konstruerte egne meningsfortolkninger om terrorhendelsene 22. Juli. De fleste av disse barna fortalte en historie tilnærmet lik historien som er presentert i media. På et eller flere tidspunkt forekom et brudd hvor barnet konstruerer sin egen historie for å beskrive, forklare eller underbygge forhold ved terrorhendelsene. Bruddet forekom i 7 tilfeller der barna forklarer hva som skjedde den 22. juli. 13 barn konstruerte der de skulle fortelle om hvorfor Anders Behring Breivik gjorde som han gjorde, 4 barn konstruerte en forlengelse av historien og 11 barn konstruerte inn elementer i historien som ikke hadde direkte med hendelsesforløpet å gjøre. Jeg vil i det følgende eksemplifisere egenkonstruksjonene gjennom en kasuistisk fremstilling.

3.4.1 Et møte med barna

Dersom en tar utgangspunkt i at barnets oppgitte informasjonskilder stemmer overens med virkeligheten, kan det synes som at flere av barna konstruerer i fravær av informasjon. En slik tendens synes å være karakteristisk for barna med medium til høy grad av fiksjon i narrativene sine. Ett av barna konstruerer fullstendig sin egen historie, og tilfredsstiller bruddkategoriene ”hva skjedde” og ”hvorfor skjedde det”.

Kasper, 6 år

Jeg møter Kasper, en blyg gutt på 6 år fra Sørlandet. Jeg har fått låne rommet hvor SFO holder til, og intervjuet foregår der. Han setter seg forsiktig ned på en stol og ser på meg med store øyne. Jeg forteller at nå skal vi snakke litt om det som skjedde i sommer den 22. juli, og at jeg lurer på om han vet hva jeg tenker på når jeg sier 22. juli. *”Det er en dato”*, sier han forsiktig. Jeg spør om han vet hvilken dato det er i dag. Han kan fortelle at det er første februar, og at de akkurat har snakket om det i klasserommet. Engasjementet hans øker. Han sier at han liker vinteren fordi da kan han ake på akebrett, og vi snakker lenge om alt det gøy vi kan gjøre når det er vinter. Kasper forteller meg også at foreldrene er skilt og at han bor

sammen med pappaen og to søsken. Moren til Kasper bor i en annen del av landet sammen med storebroren på 9 år.

Etter hvert er Kasper mer fortrolig med intervju situasjonen og jeg tar igjen opp tråden vi startet med. *”Den 22. juli i sommer skjedde det noe i Oslo. Først skjedde det noe inni byen, utenfor hos statsministeren, og etterpå skjedde det noe på en øy som heter Utøya. Kan du fortelle meg litt om det?”* Han begynner umiddelbart å fortelle:

”Det kom en ting ned også traff den en øy. Også var det mange ungdommer der. De hadde en hytte som blei ødelagt. Min storebror leide den hytta. Også kom det en ting ned fra verdensrommet. Jeg så øya på TV, det var mange telt der.”

Det er tydelig at Kasper har fått med seg at det skjedde noe i sommer, på en øy, og at flere ungdommer ble rammet. Det hadde han sett på tv. Utover dette er historien til gutten utelukkende preget av egenkonstruksjoner:

”Det blei en... Det var et romskip som blei nær en ting også slutta den å fly, også bare falt den ned.”

Jeg spør Kasper om dette er noe han har snakket med noen voksne om. Han forteller at han ikke har snakket med noen voksne om det, bare storebroren på 9 år. Læreren har heller ikke tatt opp temaet i klasserommet. Jeg forhører med Kasper om han har tenkt mye på i etterkant, og han svarer:

”Jeg var jo litt redd for at det kunne falle ned et romskip i huset vårt også.”

Kasper står i en kategori for seg selv. Narrativen hans har kun få elementer som tyder på at han har fått med seg hva som skjedde denne dagen, utover det konstruerer han sin egen historie om 22. juli. Hans narrativ synes å preges av liten voksenstøtte, og oppfølgingsspørsmålene angående informasjonsgivere underbygger dette.

En kan stille spørsmål ved om han lever godt med denne forståelsen av terrorhendelsene. Andre barn har etablerte forståelser for at Anders Behring Breivik er i fengsel, mens Kasper lever med en uforutsigbar narrativ. Det foreligger en fare for at det kan falle ned et romskip i

huset hans også. Kasper er ikke den eneste av barna som lever med en uforutsigbar narrativ. Barna som konstruerer en forlengelse av historien lever også med en uvisse. Det følgende eksempelet illustrerer bruddkategorien ”hvorfør skjedde det”, og ”hva skjer nå”, en historie med medium grad av fiksjon.

Sarah, 8 år

Jeg sitter i et lite grupperom på en skole i Oslo, læreren har fått beskjed om å sende inn Sarah i 3. klasse. Hun kommer inn i rommet og utbryter stolt: *”Jeg vet hva vi skal snakke om. Det som skjedde 22. juli.”* Hun forteller meg at hun også vet hva det vil si å forske, og at hun holder på med et forskningsprosjekt selv hvor hun forsker på hvor mye håret vokser på en uke. Sarah er ei trygg og glad jente, og hun er ivrig etter å komme i gang. Jeg spør om hun kan fortelle meg alt det hun vet om det som skjedde den 22. juli:

”Han Anders Behring Breivik tok en bombe, men noen som jeg kjenner, henne jobba der, og henne dro en time før, for henne skulle på ferie. Jeg har bare hørt det her da, at det var 4 stykker som døde inni Oslo. Etterpå kledde Anders Behring Breivik seg som en politi, også skøyt han de personene som var der. (...) Det var noen som ble død... Fordi han skøyt dem. Også var det noen som levde da. Også var det noen som levde, men ble veldig skada.”

Sarah har høy grad av interesse for terrorhendelsene. Interessen kommer til uttrykk gjennom mengden informasjonen hun sitter inne med og behovet for å snakke om temaet. Hun sier at hun får lyst til å se på tv dersom det handler om terrorhendelsene og hun kan beskrive flere nyhetssendinger, eksempelvis:

”Også så jeg også på nyhetene, eller etter jeg hadde sett på et program, God kveld Norge eller noe sånt, at det var et intervju av pappaen hans. Også hadde de aldri hatt kontakt sammen siden de flytta. Også tror jeg han bodde i et annet land eller noe sånt, men de filma bare bak han for han ville ikke filme fjeset sitt.”

At hun er interessert i temaet kommer også til uttrykk gjennom samhandling med venner. På tross av at intervjuet ble foretatt i februar, ca 7 måneder etter terrorhendelsene, kunne hun fortelle at hun nettopp hadde laget sang om temaet:

”(...) I helga da lagde vi sanger på dataen. Og da lagde vi en om Anders Behring Breivik. Det var noe om 22. juli, og at hele Oslo stenger. Først så hørte vi på Admiral P, og han har jo laga en sang om Utøya, og da huska vi litt av det fra den sangen.”

Hun forteller at hun ser på tv både alene og sammen med foreldrene. Når det kommer til temaet om hvorfor Anders Behring Breivik gjorde som han gjorde, eller hvor Anders Behring Breivik er nå, bærer historien hennes preg av egenkonstruksjoner:

”Jeg tror kanskje han hadde sett på det programmet ”Ikke gjør dette hjemme”, også ville han prøve å ta en sånn bombe, også fikk han den ideen om å gjøre det. Også når han kanskje hadde tenkt på det så fikk han en ide om å skyte også. Kanskje han hadde vært i butikken og sett en skikkelig kul pistol eller noe sånt. Jeg har hørt at han har hatt den tanken i 10 år (...) Jeg tenker på det innimellom. Bare når jeg skal legge meg, da er jeg litt redd da. Og da tenker jeg liksom at det kan komme noen når jeg sover som skal skyte. For når jeg skulle legge meg en kveld så hørte jeg på nyhetene at han skulle prøve å rømme. Også før hadde jeg hørt at det var sånn at han skulle være i fengselet i resten av livet eller så skulle han bare være der i 4 år. Fordi at noen ganger har jeg døra oppe, og imens mamma og pappa ser på tv hører jeg om Anders Behring Breivik inni senga mi, men jeg pleier å få sove. For jeg hører bare navnet hans også tar jeg hendene foran ørene og da hører jeg ikke mer. På morgenen etter har jeg glemt det.”

Sarah konstruerer der hun forteller om hvorfor det skjedde. Samtidig konstruerer hun en forlengelse av historien, en historie om Anders Behring Breivik som rømmer fra fengselet, en uforutsigbar narrativ, noe som er karakteristisk for flere barn i utvalget. Mens Kasper kan synes å være undereksponert for informasjon, kan Sarah synes å ha fått god voksenstøtte til å forstå hendelsene den dagen det skjedde. Kanskje mangler hun oppfølgende voksensamtaler?

Enkelte andre barn kan se ut til å være overeksponert for informasjon, spesielt fra medier. Det kan synes som om flere av barna mangler voksenstøtte for å rydde opp i strømmen av inntrykk de sitter igjen med etter å ha sett på nyhetene, hørt på radioen, lest avisen eller surfet på internett. Følgende er et eksempel på bruddkategorien ”annet”, og historien som fortelles passer inn under kategorien ”sammenblanding/stor misforståelse”.

Aurora 8 år

I skolegården på en skole i Oslo møter jeg Aurora på 8 år.” *Skal du snakke med meg nå? Ååå, jeg håper det!*” utbryter hun og slår armene sine rundt meg. Jeg forteller at det snart er hennes tur, og at jeg gleder meg til å snakke med henne. Det viser seg, når intervjuet starter, at Aurora har høy grad av interesse for terrorhendelsene. Med stor presisjon forteller hun om flere nyhetsendinger som omhandler temaet:

”På tv så jeg at det var masse flammer, også så jeg at det var en mann som ropte: Hallo, er det noen som trenger hjelp? Heldigvis fikk ikke stasministeren vår noen skade, men en dame hun hadde glasskår overalt på seg. Hun synes det var helt vanlig. Hun bare gikk i bussen. Alle bare så på henne i bussen, og hun skjønte ingenting. Men da hun kom hjem så hun seg i speilet og da besvimte hun.”

Det er tydelig at det er medier som har vært den primære kilden til det Aurora vet om terrorhendelsene. Hun forteller at hun først snakket med foreldrene om terrorhendelsene etter at læreren oppfordret elevene til å gjøre det:

”Når skolen begynte så sa læreren at vi skulle snakke om alt det vi syns var fint å høre på, snakke om det hjemme, og da gjorde vi det. Det var litt bedre, og jeg er veldig glad for at læreren i hvert fall sa det for da kunne vi slippe ut alt som var leit og spennende. Men ingenting var spennende. Det var ikke spennende at det skjedde, men det var bare sånn at vi ville se på det liksom.”

På inn og utpust forteller hun meg om det hun har hørt av andre, lest i avisen og sett på nyhetene. Historien er nøyaktig beskrevet frem til den plutselig endrer karakter. Det oppstår et brudd:

”Ja, også det jeg hørte var at han skulle bombe oss, også slottet og masse hus og mange skoler. Det var fint de stoppet han. Og han hadde ingen vei selv om, fordi de hadde allerede bilder. Også så jeg, tror det var denne uken, på butikken hadde han hatt en kniv så han kunne begynne med de greiene. Så han kunne få penger til å kjøpe alle de onde, fæle tingene. Først sa de at han prøvde å få penger med å true dem med kniv, og noen drepte han med kniv.”

Det kan se ut til at Aurora blander andre nyheter med nyhetene om Anders Behring Breivik. Hun forteller videre at hun tenker mye på terrorhendelsene og at hun føler det har vært så mye ondt som har skjedd den siste tiden:

”Jeg lurer på hvordan det skal ende. At det liksom begynner å bli litt sånn; Hva skjer med Norge nå, fordi det har vært så mye leit og ikke så veldig fint hver dag.”

Aurora skiller ikke mellom nyheter. Hun assosierer nyheter om andre hendelser med historien om 22. juli. Det kan se ut til at terrorhendelsene har etablert seg som en tilgjengelighetsheuristikk og blir stående som et sentralt eksempel på det som formidles i nyhetsbildet. Kanskje teori om tilgjengelighetsheuristikk også kan forklare hvorfor Sarah og andre barn mener de har hørt at Anders Behring Breivik har rømt fra fengselet. En kan tenke seg at når barna hører nyheter om at en gjerningsmann har rømt, vil historien om terrorhendelsene kunne være så nærliggende at de konkluderer med at det er Anders Behring Breivik som har rømt.

Det er ikke kun det at barna assosierer nyheter om terrorhendelsene med andre nyheter som indikerer at historien har etablert seg som en tilgjengelighetsheuristikk. Enkelte barn assosierer også hendelser som skjer i hverdagen med hendelsene på Utøya og i Regjeringskvartalet, noe følgende eksempel illustrerer. For dette barnet representerer terrorhendelsene noe virkelighetsfjernt. Den eneste forklaringen er at det er noe som har skjedd på tv. Egenkonstruksjonen representerer bruddkategorien ”annet”, med en fortelling som passer inn under kategorien ”sammenblanding/stor misforståelse”.

Ingrid, 6 år

På Sørlandet møter jeg Ingrid og blir umiddelbart oppslukt av hennes lille skikkelse. Hun har små lette bevegelser og ser på meg med tillitsfulle øyne. Hun hvisker nesten når hun snakker og har et alvorlig drag over ansiktet. ”Jeg blidde russ før jeg begynte på skolen”, forteller hun stolt, men fortsatt alvorlig. ”Også har jeg fire russekort igjen. Jeg var lyserosa på genseren, men jeg hadde ikke russelue.” Hun setter tydelig pris på alenetid med en voksen, og forteller om alt fra barnehagetiden, nye venninner på skolen og om læreren sin. Det er litt vanskelig å lede henne over på temaet vi egentlig skal snakke om, men omsider spør jeg henne om hun vet hva jeg tenker på når jeg sier 22. juli. Hun blir helt stille og bare ser på meg. Jeg fortsetter; ”Det var noe som skjedde inni Oslo den 22. juli...”

”Jeg så det på tv. At mange barn blidde drept og noen barn kom seg fort bort.”

Jeg bekrefter at det er dette jeg mente, og spør om hun kan fortelle meg litt mer om det.

”Ja, det var en skurk som kledde seg ut som en politimann. Også trodde de at han skulle redde de, men det skulle han ikke.”

Hun stopper plutselig opp. Akkurat som om hun blir litt overrasket, og sier:

”Men det er en ting jeg lurere på. Er det på ordentlig eller er det bare på tv?”

Ingrid har sett nyheter om 22. juli som om det er en hvilken som helst tv-serie. Hun har inkorporert historien som ren fiksjon. Det kan tenkes at den eneste måten å få terrorhendelsene til å passe inn i livshistorien på, er om det er noe som skjer på tv. Tv evner å romme slike historier, og for å forstå den konstruerer hun en historie om at det er noe som skjedde i en film eller tv-serie.

Jeg blir litt overrumpla av spørsmålet hennes. Hva er min rolle i dette? Skal jeg fungere som en informasjonsgiver for denne jenta. Hva er best, at hun fortsetter å gå med tankene om at terroren er noe som skjedde på tv og ikke i virkeligheten, eller er det bedre at jeg forteller det nå? Jeg konkluderer for meg selv med at hun før eller siden vil få vite hva som har skjedd, og forteller at det har skjedd på ordentlig også, men at vi ikke trenger å være redde. Han skurken sitter i fengsel og der er det mange mennesker som passer på han. Hun virker å ta dette med fatning, og forsetter å fortelle:

”På nyttårsaften sprengte noen postkassa vår. Vi måtte kjøpe en ny. Ja, også trodde jeg det var en bombe som den som var på tv. Vi hadde et lokk til å åpne postkassa, men nå har vi en firkant sånn at det ikke går an å putte inni noe hvis det er stort.”

På tross av at Ingrid har forstått det hun har sett om terrorhendelsene som en tv-serie har det tydelig satt sine spor. Hun assosierer umiddelbart hendelsene i Regjeringskvartalet til at noen sprengte postkassen hjemme hos henne på nyttårsaften, noe som kan indikere at historien har

etablert seg som en tilgjengelighetsheuristikk. Når jeg spør henne om hvorfor det skjedde, er det tydelig at hun ikke har tenkt på det.

”Fordi det bare skjedde.”

Jeg spør om hun har snakket med foreldrene, læreren eller noen venninner om det som skjedde:

”Nei, men jeg skal fortelle det i dag.”

3.4.2 Karakteristisk for brudd ”hva skjedde”

Det var som nevnt 7 barn som konstruerte der de skulle fortelle hva som skjedde den 22. juli. Historiene disse barna fortalte lå (på tross av konstruksjonen) stort sett tett opptil historien slik den er fremstilt i media. Kasper står i en særstilling når det gjelder egenkonstruksjon. Han konstruerer fullstendig sin egen historie, også der han skal beskrive hva som skjedde. Det som er mer gjennomgående er at barna benytter kulturelt familiære begreper for å sette ondskaper inn i et rammeverk som evner å tåle ondskaper, og som gir mening for dem. Flere barn omtaler gjerningsmannen som en skurk, som eksempelet Ingrid illustrerer, eller tyv:

”Jeg vet at en tyv gjorde det, for en tyv hadde brytet seg ut fra fengselet. Men nå er han i et ekstrasfengsel som det ikke går an å bryte seg ut. Og de har tatt fra han pistolen. Det er litt skummelt.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

”Han jeg hørte om han prøvde å skyte en liten jente så hun måtte svømme helt til han ikke fikk tak i ho. Også var det en bil som brant på en annen tyv. Også så jeg at de tyvene var der.”

(Gutt, 1. klasse, Sørlandet)

Benevnelsen tyv er lite trolig benevnelse voksne eller medier har omtalt Anders Behring Breivik med, men flere av barna gjør det. En kan tenkes seg at ved å bruke slike benevnelse

på gjerningsmannen gir det mening for barna. Det finnes ondskap i verden, og det er tyver og skurker som står for denne.

Flere barn benytter også kulturelt familiære benevnelser på selve hendelsen når de skal fortelle hva som skjedde den 22. juli, eksempelvis;

”Å, var det ikke den krigen? Jeg så på nyheter når jeg så på tv med mamma, og det var en veldig slem mann.”

(Gutt, 1. klasse, Sørlandet)

”(…) det var krig i et land i Oslo. Der var det masse hus og sånt noe, også var det veldig mange barn der. Det var en mann. Han lagde en bombe og la den i jorda, også sprenget den. Også lata han som han var politi for han hadde kledd seg ut, også satte han seg på ferga ut til øya. Og den øya var veldig liten. Også kom han inn og da trodde barna at han var en politimann også skøyt han barna.”

(Jente, 2. klasse, Sørlandet)

Det gir mening å ramme hendelsene inn i konseptet krig. Der det er krig skjer det ondskap, og bruk av begrepet krig skaper mening i denne sammenheng.

Andre barn tar utgangspunkt i delvis forstått informasjon, og konstruerer på bakgrunn av denne når de skal fortelle hva som skjedde den 22. juli. Følgende eksempel er hentet fra ei jente i 2. klasse fra Sørlandet. Hun hadde fått med seg diskusjonen omkring Anders Behring Breivisk psykiske tilstand, og ut fra dette konstruerer hun sin egen historie:

”Atte det var liksom sånn at den mannen, han var liksom syk i hjernen, også gikk han på sykehuset, også gikk han i fengsel etterpå fordi det var noe i hjernen som ikke skulle være der. Også tenkte han ikke på det også begynte han å skyte folk. Selv om han er syk i hjernen, så vet han ikke hva som skjedde. Så vet han ikke at han kommer i fengsel for det, for han husker det ikke.”

En liten gruppe barn ser også ut til å blande hendelsesaspekter når de skal fortelle hva som skjedde den 22. juli, enten med andre nyheter som eksempelet Aurora, eller innad i historien.

På den måten konstruerer de en ny historie. Følgende eksempel på sammenblanding innad i historien er hentet fra et intervju med en gutt i 1. klasse fra Oslo:

”Jeg så det på første kanal. Og jeg så at en mann hadde skyttet med kanoner i en gård. Også når de kom nærmere, så bare PANG! Så ble de døde.”

3.4.3 Karakteristisk for brudd ”hvorfør skjedde det”

13 barn konstruerer når de skal fortelle om hvorfor Anders Behring Breivik gjorde som han gjorde. Også i den forbindelse benytter barna kulturen som bakgrunn for å forklare. Barna som beskriver hendelsesforløpet med utgangspunkt i at gjerningsmannen var en tyv forklarer også terrorhandlingene med utgangspunkt i dette:

”Fordi han var en tyv. For en tyv hadde brytet seg ut fra fengselet. Men nå er han i et ekstrasjefengsel som det ikke går an å bryte seg ut. Og de har tatt fra han pistolen.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

Andre barn konkluderer med utgangspunkt i at hevngjerrighet fører til ugjerninger. At Anders Behring Breivik utførte terrorhandlingene for å hevne seg på en, i følge han, uholdbar politikk stemmer i og for seg, men barna trekker slutninger utover dette. Flere konkluderer med at barna på Utøya hadde gjort noe mot han først, eksempelvis:

”Jeg tror han var litt sint fordi noen skøyt på han først. Jeg vet ikke om det var barna på Utøya som gjorde det, men i hvert fall skreiv han en bok om det.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

”(...) Også tror jeg at han ble ganske sint fordi noen sa: Hvis ikke skyt, eller så skyter vi deg.”

(Jente, 1. klasse, Oslo)

Andre barn konkluderer med at Anders Behring Breivik utførte terroren for å oppnå noe, men konklusjonene om hva han oppnådde med handlingen blir konkrete og konstruerte:

”Fordi, kanskje han bare ville... (tenker) At han bare skulle ha Utøya. At han bare skulle bo der, kanskje det var det som skjedde, og at han bare ville gjøre det. ”

(Jente, 1. klasse, Oslo)

”Han ønsket å være den eneste på jorden.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

Flere barn tar utgangspunkt i deler av det de har fått med seg fra ulike kilder, og konstruerer sin egen historie. Eksempelvis hadde ei jente i 1. klasse fra Oslo fått med seg at gjerningsmannen bodde på bondegård og årsaksattribuerte terrorhendelsene som følger:

”Det var fordi han ville få flere penger. Også bodde han på en bondegård tror jeg. Og der har man jo ikke så mange penger.”

Flere barn synes å ha fått med seg at negative handlinger er noe man lærer gjennom tv og voldelige spill, og er ofte assosiert med bruk av rusmidler. Eksempelet Sarah forteller at årsaken til at Anders Behring Breivik gjorde som han gjorde var fordi han hadde sett på et tv-program, ”Ikke gjør dette hjemme”. Andre barn konkluderer på denne måten:

”Jeg tror at han (gjorde det fordi han) hadde en sykdom eller var oppe og spilte på dataspill på natten.”

(Gutt, 1. klasse, Oslo)

”Også var det nok sånn at han hadde spilt mange krigespill når han var liten, og når han ble stor ville han gjøre det på ekte. Jeg tror også sikkert at han hadde drikket litt øl.”

(Gutt, 1. klasse, Oslo)

Enkeltelement i det barna forteller her er korrekt. Anders Behring Breivik spilte ”World of Warcraft”, og barna har kanskje fått med seg dette, men sammensetningen av det barna sier tyder på egenkonstruksjoner.

3.4.4 Karakteristisk for brudd ”hva skjer nå”?

Enkelte barn konstruerer en forlengelse av historien. Når barna ser, leser eller hører nyheter skapes bilder/ideer utover det den aktuelle nyheten representerer. Et eksempel som går igjen hos 4 barna i utvalget, også i eksempelet Sarah, er en fortsettelse på historie hvor gjerningsmannen rømmer fra fengselet. Dette er enten noe barna oppgir at de har hørt på tv, konkludert med ut i fra bilder de har sett i media, eller tanker de har gjort seg med bakgrunn i historien slik de har forstått den.

”Jeg er veldig redd for at han rømmer. For om han blir syk igjen så kan det hende at det skjer igjen. Også er jeg redd for at det er noen andre som vil hjelpe han å rømme. De kan jo ikke bare skyte han. Jeg har vært veldig redd for at han skal komme seg løs, også at han skal kle seg ut også kommer han kanskje på skolen. Kanskje han prøver å komme seg ut, også kler han seg ut med polityklær.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

”Jeg synes det var litt skummelt på et bilde at han begynte å smile inni politibilen. Og da tenkte jeg at han kom til å rømme og planlegge en annen plan. (...) det kommer hele tiden nye artikler i avisen, og da lurte jeg på om han har planlagt noe fordi det kommer hele tiden nyheter om han.”

(Gutt, 3. klasse, Oslo)

Det er ofte redsel forbundet med forlengelser av historiene. Han rømmer fra fengselet, og samfunnet mister kontroll over gjerningsmannen.

3.4.5 Karakteristisk for brudd ”annet”

Enkelte barn i utvalget kan være godt informert om tematikken, men likevel ha behov for å konstruere for å skape mening i deler av erfaringer de har gjort seg i etterkant av 22. juli. 11 barn i utvalget konstruerer små elementer inn i historien for at det skal gi mening i alle ledd. Følgende er et representativt eksempel på dette:

”Jo, fordi han liker ikke de der menneskene som kommer fra et annet land som kommer. Og det var mange av de som jobbet i det der huset.”

(Jente, 1. klasse, Oslo)

Når jenta forklarer hvorfor Anders Behring Breivik sprengte en bombe i Regjeringskvartalet kommer det også frem at hun har søkt en form for mening i deler av informasjonen om dette. Anders Behring Breivik var i mot innvandring, men hvorfor sprengte han en bombe i Regjeringskvartalet? Hun konkluderer med at det var mange innvandrere som jobbet der. Et annet eksempel på egenkonstruksjon innenfor bruddkategorien ”annet” er hentet fra intervju med en gutt i 1. klasse fra Oslo. Han fortalte at han og foreldrene hadde lagt ned blomster utenfor Domkirken. Der så han en bamse som noen hadde lagt der til minne om barna som døde på Utøya:

”(...) også så jeg en bamse. Noen hadde kastet den fordi barna var døde likevel.”

Det gir ikke umiddelbar mening for gutten at noen har lagt en bamse utenfor Domkirken, noe som synes å ha skapt en trang til å konstruere mening. Vi kaster ting vi ikke trenger. Barnet som eide bamsen er død, og av den grunn trengte de ikke bamsen lenger.

For Ingrid var Anders Behring Breivik en fiktiv karakter i en tv-serie. Det kan synes som hun har problemer med å forstå hva ulike tv-sendinger representerer. Det er ikke selve historien som har forårsaket et behov for å konstruere, men historien blir konstruert som en følge av manglete forståelse for tv. Ingrid er ikke den eneste i utvalget som har vansker med å forstå hva tv representerer. En annen gutt⁵ i utvalget som var i Thailand da terrorhendelsene fant sted sa følgende:

”Jeg så det på tv i Thailand. Og da var det også i Thailand. Han var der i Thailand også.”

3.5 Samtaler om følelser

Jeg spurte ikke barna direkte om de var redde eller opplevde andre former for reaksjoner i etterkant av terrorhendelsene. Dette for å unngå å gjøre dem oppmerksomme på følelser som potensielt sett kan dukke opp, og på den måten skape reaksjoner som opprinnelig ikke var der. Omtrent samtlige barn som fortalte en historie om terrorhendelsene rapporterte imidlertid

⁵ Av anonymitetshensyn nevnes ikke sted og klasse

også spontant historier om følelser. Følelsene de beskrev var enten en umiddelbar reaksjon den dagen terroren inntraff, eller beskrivelser av mer vedvarende følelsesmessige reaksjoner.

Enkelte hevder de ble overrasket eller forskrekket da terroren rammet Norge, som denne jenta i 3. klasse fra Oslo:

”Når det var bombe på Utøya ble jeg veldig forskrekka.”

Andre uttrykte sinne:

”Kan jeg kalle han en fjompenisse? (...) Jeg ble sint da. Han er en sånn dust som er lagd av en mamma som ikke kan tenke, også kan ikke han tenke også må han bures inne i 60 år til, og da tror jeg han er død.”

(Gutt, 3. klasse, Oslo)

I seks av samtalen beskrev barna at terrorhendelsene gjorde dem triste, eksempelvis:

”Det som var, var at pappa så det på nettet på mobilen, også ringte han. Han syns det var litt trist for han er helt norsk. Det syns jo jeg også fordi at det var ikke noe gøy.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

Samtalen over indikerer en umiddelbar tristhet. Andre barn uttrykker mer vedvarende tristhet, noe denne samtalen kan tyde på:

”(Er det sånn at du har tenkt mye på det etterpå?) ”Nei, for da blir jeg lei meg. (...) Fordi det var jo flere mennesker enn han på jorda. Og da ble det mindre mennesker”

(Jente, 1. klasse, Oslo)

Aurora var den eneste i utvalget som uttrykte en form for håpløshet i etterkant av 22. juli. I samtalen kom det frem at terrorhendelsene medførte at hun hyppig så på nyheter, og det kunne se ut til at eksponeringen hadde gjort henne mer oppmerksom på ondskap:

”Jeg har sett..., vi kjørte en gang forbi der det har vært to knivstikkinger, og da så vi at de hadde tørket opp blod. Jeg lurer på hvordan det skal ende. At det liksom

begynner å bli litt sånn; hva skal skje med Norge nå? Fordi det har vært så mye leit og ikke så veldig fint hver dag.”

Det er ikke kun negative følelser rettet mot gjerningsmannen som kom frem gjennom intervjuene. Ei jente i 2. klasse fra Sørlandet uttrykte en form for omtanke eller medlidenhet for gjerningsmannen:

”Nå har de funnet ut at han ikke helt visste hva han gjorde. Det er litt rart at han sitter i fengsel når han ikke vet hva han har gjort. (Ja, det er jo litt rart det, men det er fint at politiet passer på han sånn han ikke er farlig for oss eller andre mennesker, da). Ja, men jeg tenker at det er litt dumt for han at når han ikke vet hva han har gjort så får han ikke lov til å være ute sånn som andre folk.”

Den meste frekvente følelsen barna rapporterte, som både forekom umiddelbart og som kan se ut til å ha vedvart over tid hos flere, er frykt. Det var 20 barn i utvalget som spontant og eksplisitt fortalte historier om frykt, 19 jenter og 1 gutt. En kan undre seg over om det virkelig er kjønnsforskjeller med tanke på tilbøyelighet til å reagerer med frykt i møte med slike hendelser, eller om fryktresponser snarere er underrapportert blant guttene.

Et eksempel på en umiddelbar fryktrespons er hentet fra et intervju med en jente i 3. klasse fra Oslo:

”Med en gang jeg fikk høre det, var det sånn at jeg og lillebroren min og fetteren min lekte i hagen, også ropte tanta mi inn og da fikk vi høre det. Da ble jeg veldig skremt og redd.”

Flere barn fortalte at den umiddelbare frykten ble mer påtrengende da de skulle legge seg på kvelden:

”(…) Den natten det skjedde fikk jeg ikke til å sove. For når jeg tenker på noe skummelt klarer jeg ikke å sove.”

(Jente, 1. klasse, Oslo)

Frykt eller bekymring for at familiemedlemmer eller nære slektninger hadde vært i fare den 22. juli kom også frem i enkelte intervjuer, eksempelvis:

”Men jeg var ganske redd fordi at kusina mi, hun er sånn 13/14 år, så jeg ble veldig redd for jeg visste ikke om det var aldersgrense eller noe sånt. Så jeg ble veldig redd da.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

Blant guttene ble ikke frykt beskrevet eksplisitt, men enkelte fortalte historier som kan indikere at de har vært redde denne dagen, eksempelvis:

”(…) jeg husker at det ble alarm på (navn på sted). (Hvordan var det da? Måtte dere gå ut?) Ja, vi måtte gå ut av Tae kwon do'en, men mamma sa at når jeg ble 6 år skulle jeg få slutte. (Når du fikk vite om han mannen, begynte du å lure på hva som hadde skjedd da?) Ja, jeg drømte om det på natten. Da drømte jeg at han kom. Fordi at når man drømmer kan man se at han kommer, men det gjør han jo ikke. For jeg så ingen bombe.”

(Gutt, 1. klasse, Oslo)

Når alarmen gikk da gutten var på trening, ønsket han å slutte på treningen. Han forteller også at han drømte om det samme natt. Måten han formidlet det på gav inntrykk av at denne drømmen hadde skremt han. Det er totalt 10 barn i utvalget som forteller at de har drømt om terrorhendelsene eller Anders Behring Breivik.

Flere barn fortalte en historie som tydet på at frykten også vedvarte over tid. Ei jente i 3. klasse fra Oslo beskrev det på denne måten:

”Ja, når jeg skal legge meg er jeg litt redd for det, for da tenker jeg sånne tanker. Plutselig bare blar tankene mine om på det. Akkurat når jeg skal legge meg. Det er så typisk.”

Flere forteller at det å se på nyhetene gjenskaper frykten, noe disse eksemplene illustrerer:

” Hvis jeg hører det på radioen, så kommer det tilbake.”

(Jente, 2. klasse, Sørlandet)

”Ja. Og når jeg ser på det får jeg egentlig lyst til å flytte fra landet.”

(Jente, 1. klasse, Oslo)

Som tidligere beskrevet var det enkelte barn i utvalget som kunne fortelle at de hadde blitt ufrivillig eksponert for nyheter om terrorhendelsene. Disse erfaringene hadde gjort dem redde. Aurora forteller at hun kan bli redd av ufrivillig å høre terrornyheter fra sengekanten. Hun beskriver det som at historien i seg selv er skremmende. Andre som rapporterer å ha overhørt nyheter fra sengekanten forteller om en usikkerhet knyttet til om det er hendt noe nytt i saken, og gir uttrykk for at det er denne usikkerheten som gjør dem redde:

”(..) Jeg har tenkt på det på kvelden når jeg skal legge meg. Noen ganger hører jeg at mamma ser på det på tv, og da blir jeg litt redd. At hun ser på noe om Anders Behring Breivik. Vet du om han har rømt, jeg tror jeg hørte det. Jeg er ikke sikker.”

(Jente, 1. klasse, Sørlandet)

Samtlige barn som forteller en historie om at gjerningsmann rømmer, forteller også at det gjør dem redde. Egenkonstruksjonen kan slik også medføre en form for frykt:

”Jeg er veldig redd for at han rømmer. For om han blir syk igjen så kan det hende at det skjer igjen. Også er jeg redd for at det er noen andre som vil hjelpe han å rømme. De kan jo ikke bare skyte han. Jeg har vært veldig redd for at han skal komme seg løs, også at han skal kle seg ut også kommer han kanskje på skolen. (Nå sitter han i fengsel, og der er det veldig mange som passe på han, så han kan ikke komme seg ut. De menneskene kan vi stole på.) Men kanskje han prøver å komme seg ut, også kler han seg ut med polityklær.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

Eksempelet Kasper forteller at han er redd for at et romskip kan falle ned i huset hans, et annet eksempel på at historiene barna selv konstruerer har potensialet til å skape frykt.

De fleste barna i utvalget sier at de søker informasjon om 22. juli, og 42 av 54 barn er kategorisert med moderat til høy grad av interesse for temaet. Samtidig oppgir flere barn at

de er redde for gjerningsmannen. En kunne tenke seg at dersom de fryktet gjerningsmannen, ville de forsøke å unngå å høre om ham. Enkelte barn forteller at de gjør det:

”(Hvis du ser en avis, eller på internett eller hører på radioen og det handler om det som skjedde 22. juli, får du lyst til å se på det da?) Nei, jeg får ikke lyst til det. For da kommer jeg til å syns det er ekkelt, også kommer jeg nok til å dukke ned.”

(Jente, 3. klasse, Oslo)

Der er imidlertid langt i fra alle som gjør som denne jenta, unngår å høre om det på tross av at historien skremmer dem. Kan det tenkes at de barna som ikke gjør det opplever en form for skrekkblandet fryd i møte med terrorhendelsene? Sarah synes å være et godt eksempel på dette. Hun kan fortelle meg om en rekke nyhetssendinger hun har sett, og hun forteller om en draging henimot å se på nyheter som omhandler 22. juli. Samtidig uttrykker hun eksplisitt frykt for gjerningsmannen:

”Jeg tenker på det innimellom. Bare når jeg skal legge meg, da er jeg litt redd da. Og da tenker jeg liksom at det kan komme noen når jeg sover som skal skyte.”

Skrekkblandet fryd kommer også til uttrykk der Aurora sier at det er spennende:

”Når skolen begynte så sa læreren at vi skulle snakke om alt det vi syns var fint å høre på, snakke om det hjemme, og da gjorde vi det. Det var litt bedre, og jeg er veldig glad for at læreren i hvert fall sa det for da kunne vi slippe ut alt som var leit og spennende. Men ingenting var spennende.”

Hun tar seg vel og merke i det, men jeg tolker likevel noe sannhet i det for hun fortsetter:

”Det var ikke spennende at det skjedde, men det var bare sånn at vi ville se på det, liksom.”

Det er flere barn som forteller meg historier som indikerer en form for skrekkblandet fryd. Eksempelvis forteller ei jente at hun søker på internett, men at foreldrene må stå like i nærheten da hun ble redd. På den måten beskytter hun seg, samtidig som hun kan tillate seg å se på bildene av gjerningsmannen.

4 Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene drøftes opp i mot til tidligere forskning og teori. Oppgavens problemstillingen vil ligge til grunn for denne drøftingen. I tillegg vil studiens pålitelighet og gyldighet drøftes.

4.1 Hvordan tilegner barna i utvalget seg kunnskap om terrorhendelsene - en drøfting av funn opp i mot tidligere forskning

Studiene jeg innledningsvis viser til baserer seg på kvantitative design. Et kvantitativt design vektlegger utbredelse og antall, og etterstreber et representativt utvalg sett i forhold til populasjonen som helhet. Ved å sammenligne min forskning med kvantitative data vil en kunne styrke resultatenes overførbarhet. Overførbarhet viser til hvorvidt tolkninger basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). Jeg var i utgangspunktet interessert i sammenligningsstudier fra Oklahoma-bombingen i USA (1995) hvor totalt 168 mennesker ble drept. Timothy McVeich, som detonerte en bombe i en bil plassert utenfor de føderale myndighetene i Oklahoma City, og Anders Behring Breivik har flere likehetstrekk. Målsetting for terrorhandlingene, metoden de benyttet seg av og konsekvensene terroren forårsaket var tilnærmet lik. Det foreligger imidlertid begrenset med relevant forskning på denne hendelsen, spesielt i forhold til effekter av andrehåndseksponering på de minste barna. Av den grunn falt valget på 11. september. 11. september-terroren skiller seg fra den som utspilte seg i Norge den 22. juli, blant annet med hensyn til metode, bakgrunn for angrepene og fiendebilde. Terrorhendelsene har imidlertid flere likhetstrekk. Landene har en vestlig kulturforståelse og terroren var uventede sett i forhold til tilstanden i landene for øvrig. Terrorhendelsenens alvorlighetsgrad og graden av mediedekning, både nasjonalt og internasjonalt, kan også sies å være sammenligningsverdig. Resultatene fra studier etter 11. september kan på den måten sies å ha en viss grad av overføringsverdi til terrorhendelsene i Norge.

Flertallet av barna jeg møtte hadde tilegnet seg kunnskap om terrorhendelsene via tv-skjermen, noe som er i tråd med forskningen etter 11. september (Hoven et al., 2005; Philips

et al., 2004; Saylor et al., 2003; Schuster et al., 2001; Stuber et al. 2002). Schuster et al. (2001) avdekket at 92 % av barna så nyheter om terror, og at barn i alderen 5-8 år så gjennomsnittlig 1 time terrorrelaterte tv-nyheter per dag i uken etter terrorangrepene. Med tanke på hvordan barna beskrev terrorhendelsene 22. juli, hvordan de i detalj kunne gjengi en rekke nyhetsendinger, samt formidlet en draging mot å se slike nyheter, er det ikke utenkelig at dette også gjelder barna i mitt utvalg. Barna fortalte om en rekke nyhetsendinger fra uken etter terrorangrepene, flere av dem med stor detaljrikdom, noe som også kan indikere at mediedekningen har gjort sterkt inntrykk på dem. I tråd med resultatene til Duarte et al. (2011) så flere av barna fortsatt på nyheter om terror flere måneder etter angrepene.

I retningslinjene fra Regjeringen ble det anbefalt at foreldre skjermer barna for nyheter om terror. Barn som ser hyppig på nyheter kan ha problemer med å forstå at terroren er over. Repeterende nyhetsbilder fra katastrofeområdet kan gi en opplevelse av at terror er en pågående trussel, noe som røkter ved trygghetsfølelsen (Lengua et al., 2005). Barn som evner å opprettholde en opplevelse av trygghet i etterkant av et traume har lavere risiko for å utvikle alvorlige problemer (Hobfoll et al., 2007). Schuster et al. (2001) fant at en tredjedel av foreldrene begrenset barnas eksponering for tv-nyheter om terrorangrepene 11. september. Rundt 64% av barna fikk dermed fri tilgang på graverende inntrykk via tv-skjermen, noe som kan gjøre dem utrygge (Schuster et al., 2001). Enkelte barn jeg møtte fortalte historier som kan tyde på at foreldrene har skjermet dem fra tv-nyheter om terrorhendelsene. Flertallet fortalte imidlertid historier som tyder på en overeksponering for slike nyheter. Hvorvidt dette har medført alvorlige konsekvenser for disse barna var ikke denne studiens siktemål. Jeg avdekket likevel fryktreaksjoner som kan være forårsaket av medieeksponeringen. Smith & Wilson (2002) fant i sin studie at barn som ser hyppig på nyheter har en tendens til å overestimere forekomsten av vold og kriminalitet, og flere opplever verden som mer farlig enn den er. Auroras historie samsvarer med dette. Hun synes å ha blitt mer oppmerksom på vold som en følge av mediedekningen, noe som gjør henne redd. Hun uttrykker også bekymring for Norges fremtid.

Flere barn oppgir Supernytt som en viktig kilde til kunnskap om terrorhendelsene. Enkelte av disse fortalte at de spontant søkte Supernytt for informasjon i etterkant av 22. juli. Programmet har på den måten oppnådd sin tiltenkte funksjon i møte med disse barna, en barnetilpasset nyhetsformidler som barn vender seg til for å forstå det som skjer i verden (Jørgensen, 2011).

I tillegg til tv-nyheter oppgir flere barn aviser, radio og internett som kunnskapskilder. I USA rapporterte barneskoleelever en økning i interessen for aviser etter 11. september (Duarte et al., 2011; Saylor et al., 2003). Dette ser ut til å samsvare med enkelte barn i min studie. Disse oppgav at de fikk lyst til å lese mer i avisen etter 22. juli, hvorpå de tidligere kun hadde lest bursdagshilsener. De leste imidlertid stort sett kun overskriften, ingressen og så på bilder. Hvilke konsekvenser kan dette få for barna? Tittelen er artikkelens blikkfang. Sammen med bildet skal den vekke leserens nysgjerrighet (Jenssen, Fjeldal & Moen, u.å.). Avisartikler er tilpasset en voksen målgruppe, hvor det å vekke leserens nysgjerrighet kan innbefatte graverende bilder og titler. Ingressen har samme funksjon. Den skal vekke nysgjerrighet og inspirere til videre lesning (Jenssen, Fjeldal & Moen, u.å.). Ingressen går rett på sak og beskriver kort de viktigste poengene i teksten (Jenssen, Fjeldal & Moen, u.å.). På den måten kan en tenke seg at det å kun lese tittel og ingress, samt se bildene, kan skremme barnet mer enn det ville gjort dersom de leste den mer nyansert brødteksten. Med advarende ironi kaller Schultz og Raundalen (2011) forsiden på avisen "barnesiden". Dette for å gjøre voksne oppmerksom på at barn eksponeres for dramatiske hendelser fra avisen uten selv å ta initiativ til det. Det finnes flere eksempler i utvalget på at barna ufrivillig eksponeres for terrornyheter, og på den måten passivt tilegner seg kunnskap om terrorhendelsene. De får med seg deler av nyhetssendingene når foreldrene ser på tv der barnet oppholder seg, eller ser graverende bilder når de henter avisen for foreldrene. De overhører nyheter fra sengekanten etter leggetid, fra radioen som står på ved frokostbordet og i bilen på vei til skolen. Dette fremstår som et viktig funn, da det avdekker en eksponering for terrornyheter foreldrene kanskje ikke er bevisste på.

I samsvar med Schuster et al. (2001) sin studie kan det virke som en stor andel foreldre og nære voksenpersoner har hatt oppklarende samtaler med barna. På den måten har de bidratt til å forme barnas historie om terrorhendelsene. Faktainformasjon i etterkant av en krise har beroligende effekt på mennesker (Hobfoll et al., 2007). Omsorgsfull formidling av informasjon og god ivaretagelse i den akutte fasen gir ytterligere demping av uro (Wilson et al. 2010). Det at foreldre eller andre omsorgspersoner snakker med barna om terrorhendelsene kan slik virke beskyttende mot alvorlige reaksjoner. Forskingen vektlegger tiden like etter et traume som en kritisk fase for forebyggende og intervensjonerende arbeid (Hobfoll et al., 2007). Samtalene barna i min studie refererte til, er mer eller mindre utelukkende hentet fra uken etter terrorhendelsene, og kan på den måten ha beskyttet barna

mot alvorlige reaksjoner. 17 barn oppgav imidlertid at de ikke hadde hatt samtaler med foreldrene. Tre barn begrunnet fraværet av samtaler med at mor ikke liker vold. Andre oppgav at foreldrene unngikk å snakke med dem om temaet da de selv var opptatt av å se nyheter, eller fordi barnet ”maste” om svar. Sett i lys av ovennevnte kan dette påstås å være uheldig.

Enkelte barn fortalte historier som kan tyde på at de er underinformerte om terrorhendelsene. Eksempelvis fortalte en liten gruppe barn kun om hendelsene i Regjeringskvartalet. En annen fortalte at voksne på Utøya beskyttet barna så de overlevde. Intensjonen bak dette kan ha vært å skåne barna fra de verste inntrykkene. Hobfoll et al. (2007) hevder imidlertid at det å gi barna feilaktig informasjon for å beskytte dem, underminerer troverdigheten og virker mot sin hensikt. Det er stor sannsynlighet for at en terrorhendelse, med omfattende mediedekning, når ut til barna. Barna opplyste også at de tilegner seg kunnskap om terrorhendelsene via samtaler og samhandling med venner og søsken. Da er det mer hensiktsmessig å være ærlige fra starten, slik Schultz og Raundalen (2011) presiserer i sin veileder.

Skolen ble i min studie identifisert som barnas svakeste kunnskapskilde til informasjon om terrorhendelsene. Veilederen som ble utarbeidet i etterkant av 22. juli var tiltenkt å rettlede skolens krisepedagogiske arbeid (Schultz & Raundalen, 2011). Det kan synes som at rådene som fremmes i veilederen ikke er nådd frem til den tiltenkte mottakeren. Skolene jeg besøkte hadde ingen fellesseremoni ved skolestart, og flertallet av lærerne hadde trolig ikke tatt opp tematikken i klasserommet. Hva kan være årsaken til at veilederen synes å være fraværende i skolens arbeid etter 22. juli? Jeg opplevde, som tidligere nevnt, at rektorer, mennesker med myndighet til å legge føringer for innholdet i skolen, avviste forskningsprosjektet med begrunnelsen at terror er noe barn glemmer og legger bak seg. Raundalen og Schultz (2003) hevder at barn har en tendens til å bevege seg inn og ut av en krise, og kan på den måten fremstå upåvirket. Man tenkte tidligere at barns begrensede evne til å forstå kompleksiteten i en krisesituasjon fungerte som en beskyttende faktor (Raundalen & Schultz, 2003). De skriver videre at dette er en oppfatning vi har beveget oss bort fra, da erfaringer med barn i etterkant av en krise viser et helt annet bilde. Men er det ikke nettopp denne oppfatningen som preger rektorene jeg forespurte? Hvorvidt skolene som takket ja til deltakelse har lest veilederen og snakket om den kollegialt, er uvisst. Det kan imidlertid se ut til at rådene ikke er fulgt opp. En kan stille spørsmål ved om dette er et resultat av et ønske om å beskytte barna, svak faglig dømmekraft, eller snarere at veilederen drukner i et hav av andre veiledere

og retningslinjer. Hvorvidt terrorhendelsene blir tematisert og diskutert i klasserommet berører spørsmålet om prioriteringer i forhold til skolens innhold. Er det viktig at læreren tar opp temaet med elevene? Raundalen og Schultz (2003) hevder en krise skaper pedagogiske konsekvenser som lærerne må forholde seg til. Dramatiske hendelser svekker elevenes kapasitet til å lære, og påvirker elevenes læringsforutsetninger (Raundalen & Schultz, 2003). For å gi rom for læring i skolen må barna snakke seg ferdig om terrorhendelsene. De må åpne for å forstå og lukke for å få fred (Schultz & Raundalen, 2011).

En rekke barn ble kategorisert med moderat til høy grad av interesse for terrorhendelsene. Jeg finner ikke kvantitative sammenligningsstudier som har hatt barns interesse for terror som tema. Forskingen fra 11. september indikerer imidlertid at flere barn så hyppig på nyheter og leste avisen, også 6 måneder etter terrorangrepene (Duarte et al. 200.). Dette kan tyde på interesse. Barna jeg intervjuet rapporterte spontant ulike følelsetilstander relatert til terrorhendelsene. Flere av disse samsvarte med det som fremkom etter 11. September, hvor studier indikerte at eksponering for terrornyheter sammenfaller med blant annet fryktreaksjoner og bekymring (Philips et al., 2004; Saylor et al, 2003; Schuster et al, 2001). Joanne Cantor (1998) hevder at en rekke barn tiltrekkes av tv-programmer som skremmer dem, noe terrornyheter er et eksempel på. Dette gir, i følge Cantor, mening i et evolusjonspsykologisk perspektiv da dyr som er oppmerksomme i det øyeblikket vold, skader, sykdom og død forekommer har større sannsynlighet for å overleve. Cantor omtaler denne tiltrekningen mot hendelser assosiert med døden for en morbid nysgjerrighet. En annen årsak til at skremmende programmer tiltrekker barn kan være at de preges av action (Cantor, 1998). Skremmende programmer aktiverer sentralnervesystemet. Hjertet banker fortere og blodtrykket stiger, noe som virker stimulerende (Cantor, 1998). Den skrekkblandede fryden, jeg identifiserte hos flere barn i utvalget, kan slik forstås som et uttrykk for en medfødt disposisjon til å tiltrekkes og stimuleres av det som skremmer.

Barnas historie var ikke utelukkende en gjenfortelling av mediens fremstillinger eller andres historier. Flere barn tilla også egne meningsfortolkninger. I det neste vil slike egenkonstruksjoner drøftes i lys av Bruner (1990) sin teori.

4.2 Egenkonstruksjoner - en teoretisk drøfting av funn

En terrorhendelse i Norge berører hele befolkningen. Vi lever i et land der denne type handlinger er svært sjeldne. Omtrent samtlige barn jeg intervjuet fortalte meg en historie om 22. juli. De har i møte med det uvanlige, et menneske som handler i strid mot det en kunne forvente, konstruert narrativer om terrorhendelsene. Det vil si at de tillegger hendelsene både sammenheng og mening, det Bruner (1990) kaller meaning-making. Litt under halvparten av barna ser ut til å ha konstruert narrativer som avviker fra hendelsene slik medier fremstiller dem. Også her skaper barna sammenheng og mening i tråd med Bruners teori. De konstruerer plausible forklaringer som følger folkepsykologiens føringer for forventet atferd.

Barna beskriver en aktør, Anders Behring Breivik, som handler intensjonelt. De benytter det kanoniske som bakgrunn for å skape formildende omstendigheter, og på den måten gjør de historien mer akseptabel (Bruner, 1990). Barn i denne aldersgruppen mangler kognitive ferdigheter og erfaringsgrunnlag for å romme det grufulle ved terrorhendelser (Mayers-Walls, 2002) og fantasien preger deres forståelse. Flere barn jeg intervjuet tillegger Anders Behring Breivik, eller handlingene han utførte, kulturelt aksepterte forklaringer som evner å tåle ondskapen. Eksempelvis vil en tyv kunne handlet på denne måten, og der det er krig forekommer slike hendelser. Det gir på den måten mening for barna å ramme terroren inn i en slik forståelsesramme.

Tyver og skurker slik det fremstilles i barnas historier kan til tider minne om utdrag fra tv-serier eller filmer. Det er flere historier som bærer preg av å være inspirert av dette. Kaspers historie om romskip er et eksempel. I innledningen til oppgaven gjengis et sitat fra ei jente i 3. klasse fra Oslo. I sine refleksjoner rundt terrorhendelsene sier hun: *"Det er alltid de som blir slemme, de klarer jo liksom ikke å få det til"*. Her viser hun til et gjennomgående trekk ved tv-serier rettet mot barn, at det gode seirer over ondskapen. En kan tenke at barne-tv er en viktig formidler av folkepsykologien. Ved å bruke kunnskap fra barne-tv, gir hendelsene mening og sammenheng for barna.

Narrativen barna formidlet ble fortalt i sekvenser. De startet stort sett med å fortelle om hendelsene i Regjeringskvartalet, deretter Utøya for så å plassere sine egne erfaringer inn i historien. Enkelte barn startet imidlertid uoppfordret fortellingen med å tillegge intensjon til handlingene. Bruner (1990) beskriver at barn tiltrekkes av intensjonalitet helt fra

spedbarnsalder, og at mennesket har en grunnleggende, medfødt interesse for å forstå årsaken til at folk gjør som de gjør. Det var også da barna skulle årsaksattribuere terrorhendelsene at det forekom flest egenkonstruksjoner. Det kan tyde på at barna har forsøkt å skape mening i det som tilsynelatende kan fremstå som mest meningsløst for dem. I skoleveilederen til Raundalen og Shultz (2011) vektlegges det eksplisitt at lærere bør forklare hvorfor gjerningsmannen handlet som han gjorde. Ved å tilføre intensjon til handlingen blir den forståelig. Det som er forståelig oppleves mindre skremmende.

På samme måte som med bursdagsbarnet i Jean Lucariellos undersøkelse (referert i Bruner, 1990) påberoper barna seg innsikt i Anders Behring Breiviks subjektive opplevelsesverden når de skal forklare terrorhandlingene. Flere av dem uttrykker at han gjorde det fordi han var sint av ulike grunner. Eksempelvis at barna på Utøya skøyt på han ham først, eller at han hadde vært på barnehjem da han var liten, og at han derfor ville hevne seg. Folkepsykologien forteller at hevngjerrighet fører til ugjerninger, og det gir mening for barna å forstå terrorhandlingene i lys av dette. Andre barn i utvalget hevder at han ønsket å oppnå noe, noe som gir mening i lys av narrativer om at mennesker handler instrumentelt, ofte for å oppnå økonomisk vinning. Barna gjenoppretter mening og sammenheng i historien ved at Anders Behring Breivik handlet på denne måten fordi han ønsket å eie Utøya, at han ville bli rik etc.

Enkelte av barna tillegger mening i enkeltelementer av den informasjonen de har fått, eller i erfaringer de har gjort seg. Et eksempel på dette er jenta som forklarer at Anders Behring Breivik utførte handlingene fordi han var misfornøyd med innvandringspolitikken i Norge. Det gir ikke umiddelbart mening for jenta at han av den grunn detonerte en bombe i Regjeringskvartalet. Hun gjenoppretter mening og sammenheng, i tråd med Bruners teori, ved å tilføye at det var flere etniske minoriteter som arbeidet i Regjeringskvartalet. Et annet eksempel er gutten som ser en bamse utenfor Domkirken hvorpå han konkluderer med at foreldrene til et av barna som døde på Utøya har kastet den fordi de ikke trenger den mer. Han gjenoppretter mening og sammenheng gjennom narrativer om at vi kaster det vi ikke har bruk for.

Barna jeg intervjuet viste i sin fortelling en følsomhet for det kanoniske og det som krenker kanoniteten i deres møte med terrorhendelsene, noe som samsvarer med Bruners teori. De fokuserte hovedsakelig på det uvanlige i historien, det som var oppsiktsvekkende. Enkelte barn ser ut til å vektlegge uvesentlige detaljer og digresjoner, noe som umiddelbart synes å

stå i konflikt med Bruner. Eksempelvis; ”*Utøya er en veldig liten øy*”. Det kan imidlertid tenkes at slike opplysninger fremstår som en digresjon for voksne, men for barn kan nettopp det at Utøya er liten være en usedvanlig karakteristikk. Noe barnet ikke forventer med utgangspunkt i deres kunnskap om øyer. Barna fortalte ikke at Anders Behring Breivik brukte bena når han gikk eller øynene til å se med, karakteristika som anses som en selvfølge. De fortalte om det som er særegent ved historien, eksempelvis at ungdommer og barn måtte svømme fra øya, at gjerningsmannen kledde seg i en politiuniform og at han skøyt ungdommer.

Det var ingen barn som fortalte historien om Anders Behring Breivik som jublet da han skjøt på ungdommene, eller som rørt felte en tåre da han så sin egenproduserte film i rettssalen. En hypotese knyttet til dette er at voksne skjerner barn fra historier som i stor grad krenker kanoniteten. En alternativ forklaring kan være at historier som dette bryter i så stor grad med barnas forventninger, at de ikke klarer å skape mening og sammenheng ut fra disse hendelsene. Historien må henge sammen og være kontinuerlig tilpasset folkepsykologiens rammer for å gi mening (Bruner, 1990).

Flere barn uttrykker redsel for gjerningsmannen. Intervjuene avdekket også andre følelser, deriblant overraskelse og omtanke for gjerningsmannen. Å bli overrasket når slike hendelser inntreffer gir mening i lys av Bruners teori. Hendelsene bryter med folkepsykologien. Det vil være utfordrende å assimilere inntrykkene, og vil kreve en omfattende akkomodasjon før homeostasen gjenopprettes. Omtanke for gjerningsmannen er naturlig å oppleve sett ut fra narrativer om hvordan man skal forholde seg til syke og de som ikke vet hva de gjør. Det var et uhell forårsaket av en sykdom og da skal man være tilgivende.

Bruner (1990) hevder at narrativer barn konstruerer etter å ha erfart noe usedvanlig lagres i hukommelsen sammen med følelsen som fulgte erfaringen. At det oppstår en betinging mellom hendelsen og følelsen. Det finnes eksempler i utvalget på at når barna opplever hendelser i hverdagen som vekker tilsvarende følelser som terrorhendelsene forårsaket, assosierer barna umiddelbart erfaringen til terrorhendelsene. Når Ingrid sin postkasse ble sprengt på nyttårsaften fikk hun en opplevelse av å gjenoppleve terrorhendelsene.

Drøftingen over viser at barnas narrativer om terrorhendelsene kan forstås i lys av Bruners teori. Det er imidlertid ikke alle egenkonstruksjoner jeg identifiserte som kan forklares ut fra

Bruners tankegods. Eksempelvis vil egenkonstruksjoner jeg har kalt ”sammenblanding” vanskelig kunne forklares ut fra dette, men er like fullt egenkonstruksjoner. Ved å blande sammen hendelsesaspekter innad i historien eller med andre nyheter, vil historien avvike fra medias fremstillinger, og på den måten fremstå konstruert. Det vil også være vanskelig å forklare barnas forlengelse av i historien i lys av Bruner. Narrativer omhandler primært hendelser i fortid. Narrativer representerer hukommelse for erfaringer (Bruner 1990), ikke oppdiktete historier om ”hva så”, ”tenk om.” Historier om det som skal skje kan ikke beskrives som et narrativ i Bruners forstand, men er like fullt en egenkonstruksjon som skiller seg fra medias fremstilling av terrorhendelsene. Barna har konstruert en forlengelse av historien, og denne fremstår fryktprovoserende.

4.2.1 Er det egenkonstruksjoner jeg har identifisert i barnas historier?

Kan jeg vite med sikkerhet, slik jeg har påstått i det foregående, at dette er eksempler på barn som har konstruert egne meningsfortolkninger i historien om 22. juli for å skape sammenheng og mening i den?

Flere av historiene barna fortalte fortønet seg som rene egenkonstruksjoner, konstruksjoner som antagelig har rot i barnets fantasi og ikke i informasjon de har fått fra voksne. Eksempler på slike er Kaspers historie om romskipet, Sarahs konklusjon om at han hadde sett programmet ”Ikke gjør dette hjemme,” barna som hevder at noen skøyt på Anders Behring Breivik først og de barna som omtaler gjerningsmannen som en tyv. Konstruksjonene som er kategorisert inn under bruddkategorien ”annet” vil også falle inn under dette. At voksne kaster en bamse utenfor kirka fordi barnet døde likevel, eller at det arbeidet flere muslimer i Regjeringskvartalet enn andre steder er trolig hentet fra barnets egne fortolkninger.

Konstruksjonen kan imidlertid også basere seg på informasjon de har blitt fortalt av venner. I så tilfelle vil det være feil å benytte begrepet egenkonstruksjon om det barna formidler.

Likevel reflekterer funnene samme fenomen. Barna i utvalget, eller vennene deres konstruerer egne meningsfortolkninger om terrorhendelsene.

Det var kun Kaspers historie som ble fortalt som om den var formidlet av en bror. Kaspers historie er også spesiell i den forstand at den skiller seg så drastisk fra de andre. Det kan være andre grunner til at han fortalte om romskip. Kanskje visste han ikke noe særlig om 22. juli, men kjente et behov for å kunne svare på spørsmålene mine. Av den grunn konstruerte han en

historie underveis i samtalen. Da er det ikke en egenkonstruksjon som representerer en måte å tillegge mening og sammenheng i erfaringer, men en historie som ble fremprovosert som en følge av manglende kunnskap i intervjusituasjonen. Han fortalte imidlertid i fortid der han sa: ”Jeg har jo vært litt redd for at det kan falle romskip ned i huset vårt også”. Dette kan tyde på at det han fortalte var noe han også hadde tenkt på i forkant av intervjuet.

Det foreligger diverse varianter av utsagn som bygger på noe riktig, hvor det kan være vanskelig å vite om barnet har forstått mer enn det klarer å uttrykke. Eksempler på slike kan være barna som konkluderer med at Anders Behring Breivik utførte terrorhandlingene fordi han hadde spilt for mye data, fordi han var på barnehjem når han var liten eller at han hadde drukket alkohol. Dersom dette er tilfelle vil det være feil å kalle det egenkonstruksjoner, men snarere vansker med å uttrykke seg.

4.3 Metodologiske utfordringer og begrensninger

Reliabilitet og validitet viser til metodologisk kvalitetskontroll. Innen forskningsmiljøer foregår en pågående debatt om hvorvidt en kan benytte disse begrepene for å vurdere kvalitet både innen kvantitativ og kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Jette Fog (2004) hevder begrepene gyldighet og pålitelighet er mer passende innen kvalitativ forskning, og jeg velger av den grunn å benytte disse begreper for å vurdere studiets metodologiske kvalitet.

4.3.1 Pålitelighet

Pålitelighet viser til hvorvidt måleinstrumentet er konsistent; at en ville kommet frem til samme resultat ved to uavhengige målinger (Fog, 2004). Ved bruk av intervju som metode er det forskeren selv som er måleinstrumentet, og det vil være flere forhold som vil kunne påvirke studiets pålitelighet.

Jeg benyttet blant annet en intervjuguide for å sikre studiens pålitelighet. Denne la føringer for spørsmålene jeg stilte. Det innebar at alle informantene fikk samme informasjon, og ble stilt samme overordnede spørsmål. Likevel er et intervju en samtale mellom to parter, og begge parter vil være med å påvirke intervjuets på sin unike måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Dersom jeg som intervjuer rigid fulgte intervjuguiden, ville jeg gå glipp av muligheten til å følge opp informantenes responser, og på den måten miste verdifull informasjon. En

annen intervjuer, med annen personlighet, erfaring og faglig forankring, ville muligens fått interesse for andre forhold ved informantens budskap, samt påvirket barnet på en annen måte enn meg, og intervjuet ville kunne tatt en annen retning.

En mer erfaren forsker kunne muligens oppnådd et rikere datamateriale. Jeg opplevde meg ofte i et spenn mellom etiske hensyn overfor barna og det å fremskaffe et rikt datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg var av den grunn noe forsiktig og kanskje til tider oversensitiv i min oppfølging av informantenes responser. Et eksempel på dette kan være der jeg ønsket å identifisere reaksjoner barna hadde hatt i etterkant av 22. juli, samtidig som jeg avsto fra å stille dem direkte spørsmål om dette for å unngå å skape reaksjoner. En mer erfaren forsker ville muligens våge og utforske barnas responser i større grad enn det jeg gjorde. På den andre siden oppnådde jeg tillit hos barna, noe som kan ha medført at de spontant delte opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til terrorhendelsene. Det kan slik tenkes at en annen intervjukonstellasjon ikke ville resultert i et rikere materiale.

Tove Thagaard (2003) hevder det er avgjørende at en forsker reflekterer over sin relasjon til deltakerne, blant annet hva gjelder etnisitet. Jeg intervjuet flere barn med minoritetsbakgrunn. Anders Behring Breivik hadde offentlig gått ut og uttrykt sin misnøye overfor muslimer i Norge. Flere barn jeg intervjuet hadde trostilhørighet innen Islam og det kan tenkes at intervjusituasjonen var spesielt sårbar for denne gruppen barn. Det kan tenkes at disse barna ville fortalt en annen historie dersom en person med samme kulturelle bakgrunn intervjuet dem.

Pålitelighet innen kvalitativ forskning omhandler også transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). For å sikre en pålitelig transkripsjon er det en fordel at to uavhengige forskere foretar transkriberingen. Slike ressurser var ikke tilgjengelig i forbindelse med denne studien. For å tilnærme meg en pålitelig transkripsjon hørte jeg gjennom alle lydopptakene på nytt, etter den fortløpende transkripsjonen, for å gjøre eventuelle korreksjoner i teksten.

Tolkning av data berører også spørsmålet om pålitelighet (Thagaard, 1998). Ville to uavhengige forskere kommet frem til samme resultater? Mitt faglige utgangspunkt, pedagogikken, skapte interesse for hvordan barn lærer om og forstår historien om terrorhendelsene. Et læringsperspektiv synes å være uvanlig innen denne type forskning. En

annen forsker med faglig tilhørighet innen andre fagdisipliner ville muligens fattet interesse for andre tema i materialet, samt benyttet andre teoretiske rammeverk for å diskutere data.

Resultatene er tidvis hentet fra direkte sitater, eksempelvis svarene på spørsmålene ”vet barna hva som skjedde den 22. juli?”, ”hvor har barna i utvalget fått informasjon om terrorhendelsene?” og delvis temaet ”samtaler om følelser”. Gitt at transkripsjonen er lik ville to uavhengige forskere høyst sannsynlig kommet frem til samme resultat. Andre tema er gjenstand for en mer utførlig fortolkningsprosess hvor resultatet avhenger av forskningsmessig skjønn. Eksempler på slike kan være tema som berører barnas interesse for terrorhendelsene samt temaet egenkonstruksjoner. En forskers forforståelse vil kunne prege fortolkningene, noe som kan svekke denne studiens pålitelighet.

4.3.2 Gyldighet

Gyldighet viser til hvorvidt resultatene avspeiler det fenomenet man er interessert i å studere (Fog, 2004). Gyldighet i min studie berører til dels særtrekk ved utvalget, spørsmålsformuleringer, kontekst samt tolkning av data.

Jeg intervjuet 54 barn. Utvalget kan ikke sies å være representativt, noe som svekker studiets gyldighet. Skolene som takket ja til å la barna delta i forskningsprosjektet kan være av den oppfatning at elevene ikke har glemt hendelsene og at de samtykket nettopp av den grunn. Jeg har alt nevnt at jeg betviler denne påstanden, da kun 3 av 8 lærere synes å ha tatt opp tematikken i klasserommet, men det kan like fullt være en realitet for enkelte. Generelle særtrekk ved foreldrene som takker ja til å la barna delta kan også ha påvirket gyldigheten. Til eksempel kan sosioøkonomisk status eller interesse for fagfeltet ha medført at barna som deltok har snakket mer eller annerledes om temaet i hjemmet. En kan på den måten få en skjev fordeling av barn. Det var imidlertid ikke dette inntrykket jeg satt igjen med etter intervjuene. Eksempelvis var skolene plassert i områder som representerer mangfold, og barna jeg møtte fortalte meg om svært ulike oppvekstbetingelser.

Datainnsamlingen fordret flere potensielle utfordringer og metodiske begrensninger. Som nevnt sto jeg ofte i en posisjon der etiske hensyn overfor barna stod i konflikt med målsettingen om et mest mulig rikt datamateriale. Jeg var til tider oversensitiv i min måte å stille spørsmålene på, og avstod av den grunn fra å utforske tema som kunne vekke

reaksjoner. Dette kan ha svekket datainnsamlingen, og dermed også studiens gyldighet. Jeg var opptatt av å skape en tillitsfull relasjon til barna noe som kan ha medført at jeg likevel fikk tak i bredden av barnas historier om, forståelse av og reaksjoner på terrorhendelsene. Ved å være bevisst kilder som kan medføre skjevheter i ens forskning er man i større grad i stand til å minimere dem (Hill, Thompson & Williams, 1997).

En annen potensiell feilkilde vedrørende gyldighet, er at barna dikter underveis i intervjuet og at svarene på den måten ikke reflekterer fenomenet jeg var interessert i å studere.

Egenkonstruksjonene jeg identifiserte kan, som tidligere nevnt, være sårbare for en slik feilkilde. Barna kan også ha glemt vesentlig informasjon, eksempelvis samtaler med foreldre, lærere og venner, og det barna fortalte vil i så tilfelle begrense studiens troverdighet.

Konteksten har betydning for datainnsamlingen, noe oppgaven tidligere har belyst. Jeg var bevisst dette i forkant og forsøkte å identifisere et rom hvor barna følte seg trygge. SFO-lokalene viste seg å være velegnede. Det kan likevel tenkes at jeg ville fått et rikere materialet dersom jeg intervjuet barna i eget hjem. De barna jeg intervjuene i rommet ved lærerværelset responderte med mutt holdning og i korte ordlag. Om dette var tilfeldig, at nettopp disse barna ikke visste stort om terrorhendelsene, er en måte å tolke dette på. En annen, og kanskje mer sannsynlig tolkning, er at konteksten gjorde dem usikre, og at de av den grunn responderte fattig.

Hvordan dataene tolkes avhenger av forskerens teoretiske bakgrunn, samt de tendenser og sammenhenger som kommer frem i analysen av data (Thagaard, 1998). Dette er mitt første forskningsprosjekt. Jeg har ingen tilknytning til et forskningsmiljø, og hadde av den grunn begrensede kunnskaper på feltet i forkant. En forskers tilknytning til et fagmiljø kan være med på å styrke studiets gyldighet. På den andre siden kan tilknytning til et fagfellesskap gjøre forskeren mindre åpen for nyanser som går utover egen erfaringsbakgrunn (Thagaard, 1998), og svekke forskerens kreativitet i tolkningen av data.

I forbindelse med analysen står en, som forsker, overfor en rekke valg. Valgene jeg har tatt påvirker hva som blir vektlagt og belyst i avhandlingen. Et sentralt valg jeg sto overfor var om jeg skulle gi en rik tematisk beskrivelse av hele utvalget sett i forhold til de tema som fremkom i materialet, eller gi en mer inngående beskrivelse av fenomenet ”egenkonstruksjoner”. Da det er klare fordeler med begge tilnærmingene, og på

grunn av datamaterialets størrelse, falt valget på å foreta en kombinasjon. Jeg gav en semantisk beskrivelse av hele utvalget sett i forhold til fire sentrale tema. Det vil si at jeg forholdt meg, stort sett, til det eksplisitte i barnas historier uten å gjøre fortolkninger av det underliggende meningsinnholdet (Braun & Clarke, 2006). Samtidig foretok jeg en noe mer grundig beskrivelse av fenomenet ”egenkonstruksjoner”. Her benyttet jeg en latent tilnærming med fokus på underliggende responser (Braun & Clarke, 2006). Dette valget kan ha gått på bekostning av å få frem dybden og kompleksiteten i hele datamaterialet, i temaene og fenomenet, og kan på den måten svekke studiets gyldighet.

5 Pedagogiske implikasjoner

Terroren som rammet Norge 22. juli var fortsatt dagsaktuell da jeg forespurte skolene om deltakelse til studien. Rettsaken og historier fra overlevende og pårørende preget fortsatt tv-nyhetene, førstesidene av avisene, radiosendinger og en rekke nettsider. Til tross for dette opplevde jeg at flere skoler avviste forskningsprosjektet med begrunnelse i at terroren er noe barna har glemt og lagt bak seg. Dersom voksne er av en slik oppfatning, vil en naturlig konsekvens kunne være at de unngår å snakke med barna om det.

Barna i utvalget hadde ikke glemt terrorhendelsene. Historien de formidlet bar preg av høy detaljkunnskap. Flere barn stilte spørsmål, noe som både kan indikere at de er interessert i å snakke om det, men også at de ikke er ferdig med å snakke om det. Det var ikke kun barna fra Oslo som kunne fortelle meg en historie om 22. juli, men også barn bosatt geografisk langt unna åstedene for terrorhandlingene. Medier bringer historien inn i stuene til barna. Barna refererte utelukkende til samtaler med foreldre fra uken etter terrorhendelsene. Jeg spurte ikke alle barna om hvor ofte de snakket om tematikken hjemme, heller ikke om temaet var snakket om nylig. Jeg kan dermed ikke med sikkerhet vite at det kun forekom samtaler om terrorhendelsene i uken etter 22. juli. Det jeg med større sikkerhet kan si er at flere barn søkte aktivt informasjon, primært via tv, men også via aviser, radio og internett, og studien kan indikere at kunnskapen om terrorhendelsene ble videreutviklet med tilsynelatende liten grad av voksnes støtte og korrigeringer.

Forskning på barns eksponering for terrorrelaterte nyheter indikerer at det foreligger en sammenheng mellom grad av medieeksponering, frykt, bekymring og stresssymptomer (Philips et al., 2004; Schuster et al., 2001). Videre foreligger det studier som indikerer en sammenheng mellom medieeksponering for terror og mer alvorlig psykopatologi, henholdsvis PTSD, hvor nyheter om terror fungerer som traumatiske påminnere (Lengua et al., 2005; Saylor et al., 2003; Schuster et al., 2001). Wilson et al. (2010) sin forskning avdekker at tilstrekkelig, håndterlig og tilpasset informasjon, formidlet av varme og aksepterende voksne, er av vesentlig betydning for å unngå potensielle langtidseffekter av andrehåndeksponering for terror. Dersom voksne er av den oppfatning at barna har glemt hendelsene, og av den grunn ikke ønsker å rippe opp i dette, kan det få negative følger for barna.

Men hva så med de barna som ikke er har fått med seg terrorhendelsene, eller de som ikke er unødige uroet av medieinntrykkene. Vil disse barna kunne ta skade av voksnes samtaler om tematikken? Dette er et sentralt dilemma som kan være med på å forklare den passiviteten jeg møtte i skolene i forhold til å følge opp rådene i skoleveilederen. Det var kun 3 lærere som hadde tatt opp temaet med elevene. Ingen av dem var kontaktlærer for førstetrinnselever. Schultz og Raundalen (2011) hevder at læreren aktivt skal søke etter hva elevene har fått med seg dersom de tenker elevene er unødige uroet av kritiske hendelser. Dersom et slikt utsagn blir stående alene uten en videre problematisering og eksemplifisering, mener jeg det overlater for mye ansvar til den enkelte lærers skjønn basert på ytre observerbare tegn. Barns reaksjoner på traumatiske hendelser kan være vanskelig å identifisere (Raundalen & Schultz, 2003). Gjennom intervjuene jeg hadde med barna kom flere fryktreaksjoner, skremselsfantasier, undringer og potensielt fryktprovoserende egenkonstruksjoner frem. Ikke fordi jeg nødvendigvis mente jeg ville identifisere slike historier utav en uro eller bekymring, men fordi jeg var interessert i å høre hva barn i denne aldersgruppen kunne fortelle om terrorhendelsene.

Barn kan ikke fullstendig skjermes fra medier. Dette kom tydelig frem i studien. Flere barn fortalte om ufrivillig eksponering både via aviser, tv og radio. Til tider fremsto Anders Behring Breivik nærmest som en magisk skikkelse i barnas historier som en konsekvens av nyhetsdekningen. I det ene øyeblikket var han i Thailand, i det neste på butikken med kniv. Historien kunne se ut til å etablert seg som en tilgjengelighetsheuristikk for enkelte barn, hvor mye av det som formidles i nyhetene ble knyttet til, og forstått ut fra, terrorhendelsene. Alle gjerningsmenn blir Anders Behring Breivik. Den som rømmer er Anders Behring Breivik. Terrorhendelsene var ekstreme og skremmende. Mindre dramatiske nyhetssaker står derav i fare for å bli overdramatiserte i barnas fantasi. Barn trenger, som Schultz og Raundalen (2011) presiserer, hjelp med å forstå nyhetene og rydde i strømmen av informasjon.

Basert på funnene fra studiene etter 11. september, samt denne studien, vil jeg våge å hevde at jo større krisen er, jo større er sjansen for at barna får den med seg via medier og samtaler om temaet. Dette impliserer et behov for en proaktiv holdning hvor voksne sjekker ut hva barna har fått med seg.

Jeg har vært spesielt interessert i de barna som har foretatt egne meningsfortolkninger (egenkonstruksjoner) i historiene, som mer eller mindre leder dem på avveie fra mediens beskrivelser av 22. juli. Hvorfor barna i utvalget gjør dette er uvisst. En intuitiv slutning er at barna ikke har fått nok informasjon til å danne seg et riktig bilde av det som skjedde. Andre hypoteser er at barna kognitivt sett ikke er i stand til å oppfatte det som har skjedd, eller ubevisst drives mot å konstruere en tolkning som føles tryggere. Årsaken til hvorfor barna gjør dette er interessant, men studiets design gir ikke muligheter for å trekke slutninger om årsakssammenhenger. Det jeg med større sikkerhet kan si er at informasjonen som formidles av foreldrene, læreren, venner, søsken eller medier gjennomgår en fortolkningsprosess hos mottakeren. For enkelte barn kan denne fortolkningen mer eller mindre lede dem på avveie.

Forskning som dette kan fremme bevissthet omkring hvor viktig det er å være grundig og gjennomtenkt når en snakker med barn om vanskelige tema. Dette er særlig viktig for dem som møter barn i etterkant av kriser, eksempelvis lærere og foreldre. Den overhengende faren er at barna kan gruble uten å lande på en konkret forståelse. Dette kan skape frykt eller medføre at barna slår seg til ro med en feilaktig forståelse, som negativt påvirker synet på seg selv, andre og verden.

Det er familien som møter barnet i etterkant av en krise, og familien må av den grunn anses som den primære målgruppen for intervensjon (Norris, et al. 2001). Det ble utformet en rekke informasjonsskriv på hvordan foreldre skulle snakke med og imøtekomme barna i etterkant av 22. juli. Likevel fortalte hele 17 barn i min studie at de ikke hadde snakket om terrorhendelsene hjemme. Barn påvirker og blir påvirket av omgivelsene (Sameroff, 1987). Barnas personlighet vil kunne spille en rolle for hvor mye informasjon de får fra voksne. Barna jeg møtte var svært forskjellige. Vi har eksempelvis forskerspiren Sarah som spør og graver, lurer og oppklarer. Vi har blyge Kasper som kanskje ikke våger å spørre. Vi har Ingrid som er mer glad i å fortelle enn å lytte, og vi har Aurora som muligens tenker og reflekterer i det stille. Disse barna lever under ulike oppvekstbetingelser. Ikke alle foreldre har ressurser eller kunnskap nok til å kunne støtte opp om eget barn i en tid preget av krise. Hvorvidt barn sitter igjen med et narrativ om terrorhendelsene som er preget av voksenstøtte bør ikke være prisgitt barnas personlighet, heller ikke oppvekstbetingelser. Skolen har en unik mulighet til å nå ut til alle barn, og jeg velger av den grunn å rette oppmerksomheten mot skolen. For hva vil det praktisk sett si for en lærer å tilpasse informasjonen til elevene og tilrettelegge for bearbeiding, og hvordan griper en dette an når elevene er så forskjellige? I

det neste vil jeg med bakgrunn i mine funn, samt Aaron Antonovsky (1979, 1987) sine tanker, komme med forslag til hvordan lærerne kunne ha møtt elevene i denne aktuelle situasjonen.

5.1 Lærerens individuelle arbeid i skolen

”Hvilke faktorer forurensner deler av den elv vi alle svømmer i, men rensrer andre deler, muliggjør en lett seilas for noen, men tvinger andre inn i farlige bølger og virvelstrømmer? Hva er det som setter noen i stand til å svømme godt og med glede, mens det for andre er en stadig kamp om å holde hodet over vannet?”

(Antonovsky, 1987)

Antonovsky⁶ er opphavsmannen til begrepet salutogenese, dannet av det latinske ordet *salus* som betyr helse/sunnhet og det greske ordet *genesis* som betyr opprinnelse (Sommerchild, 1998). Hans salutogenetiske modell ser helse og sykdom som motpoler langs et kontinuum, hvor salutogenese innebærer en bevegelse mot bedre helse uavhengig av hvor på dette kontinuumet man befinner seg (Antonovsky, 1987).

Antonovsky har vært opptatt av å identifisere og forklare iboende motstandsressurser som gjør mennesker i stand til å takle stressbelastninger. Motstandsressursene avhenger til dels av biologi, men også av miljøet (Antonovsky, 1979). Som jeg nevnte innledningsvis kan møte med fakta om terrorhendelsene anses som en form for krise (Schultz & Raundalen, 2011). En krise utgjør en stressbelastning og skaper en kroppslig spenningstilstand. Hvordan man håndterer denne vil være avgjørende for om utfallet blir patologisk, nøytralt eller helsefremmende (Antonovsky, 1979). Denne studien tok ikke sikte på å identifisere alvorlige reaksjoner. Likevel kom det frem at flere barn opplevde frykt i møte med historien om terrorhendelsene. Barnas fortellinger indikerte at frykten kunne ha sammenheng med utfordringer knyttet til å forstå historien.

⁶ Antonovsky utviklet sin teori og sitt begrepsapparat innen det medisinske fagfeltet, og forskningen som ligger til grunn for hans ideer er gjennomført på voksne. Jeg er inneforstått med at det derfor kan oppfattes kritikkverdig å benytte hans teori i denne sammenhengen. Schultz og Raundalen (2006) hevder likevel at Antonovskys begrepsapparat kan ha relevans også i møte med barn og unge som har opplevd en krise. Antonovskys begreper ”begripelig”, ”meningsfull” og ”håndterbar” kan til dels synes overlappende med Bruner (1990) sine tanker om sammenheng og mening, og er på den måten et egnet rammeverk for å trekke praktiske slutninger av resultatene fra denne studien. Av slike grunner velger jeg å benytte dette perspektivet når jeg kommer med forslag til lærerens arbeid i klasserommet.

Antonovsky (1987) sitt overordnede begrep ”opplevelse av sammenheng” (sense of coherence) viser til en grunnleggende tillit til at ens indre og ytre verden er forutsigbar. Dersom barna evner å opprettholde en opplevelse av sammenheng vil historiene om terrorhendelsene fremstå mer forståelig og mindre fryktprovoserende. For å oppleve sammenheng må historien, i følge Antonovsky (1987), være begripelig, håndterbar og meningsfull.

Hvorvidt terrorhendelsene er begripelige for barnet avhenger av om historien fremstår forståelig, ordnet og sammenhengende, i motsetning til kaotisk, tilfeldig og uforklarlig (Antonovsky, 1987). Mediedekningen skapte tydelige utfordringer for flere av barna i min studie. Informasjonsstrømmen var massiv og pågående, og barna hadde behov for voksne som kunne hjelpe dem å rydde og sortere i medieinntrykkene. Enkelte barn hadde også behov for en mer grunnleggende forklaring på hva ulike tv-sendinger representerer. Noe er virkelighet, noe er oppdiktet – hva er forskjellen? Jeg identifiserte egenkonstruksjoner med høy grad av fiksjon som fremsto nettopp kaotisk, uforklarlig og tilfeldig. Flere barn evnet slik ikke å gjøre historien begripelig på egenhånd. Det ville gagnet dem om læreren fungerte som en nyhetsredaksjon. En nyhetsredaksjon rydder i informasjonsstrømmen, sortert ut viktige faktakunnskaper og korrigerer feil og misforståelser ved å sette enkeltelementer sammen til en begripelig helhet. Viktige faktakunnskaper i denne sammenheng ville omhandlet selve hendelsesforløpet, hvorfor Anders Behring Breivik utførte terrorhandlingene, og ikke minst hvor gjerningsmannen er nå.

Hvorvidt historiene om terrorhendelsene er håndterbare avhenger av om man opplever at det foreligger de ressurser som skal til for å takle situasjonen. Ressursene kan enten befinne seg i individet, eller være tilgjengelige via andre (Antonovsky, 1987). Self efficacy refererer til en indre tro på at ens handlinger fører til positive utfall (Bandura, 1997), og kan anses som en ressurs i møte med kriser. I forbindelse med barnas møte med historien om terrorhendelsene vil self efficacy omhandle opplevelsen av å ha det som skal til for å regulere vanskelige følelser. Positive mestringserfaringer styrker individets self efficacy (Bandura, 1997). Barn generelt har lite erfaring med krisehåndtering fordi de mangler livserfaring. De har derav få mestringserfaringer å lene seg mot. De er generelt sett i en utviklingsmessig kurs i skjematisk av self efficacy (Hobfoll, 2007). På et mer overordnet plan kan håndterbarhet omhandle at historien må formidles slik at barna opplever at det foreligger de

ressurser i samfunnet som skal til for å håndtere situasjonen. Antonovsky (1979) var opptatt av det han kalte kollektiv efficacy, som refererer til en opplevelse av at en tilhører en gruppe som trolig erfarer positive utfall. Læreren kan formidle kollektiv efficacy, samt bidra til å utvikle elevenes self efficacy gjennom å formidle vikarierende mestringserfaringer, eksempelvis gjennom utsagn som ”jeg er ikke redd fordi... Dette hender veldig sjeldent, Anders Behring Breivik er i fengsel, politiet passer på han, og han kan ikke rømme.”

At historien om terrorhendelsene skal fremstå som meningsfulle kan intuitivt virke ulogisk. For hvordan kan noe så meningsløst oppleves meningsfullt. Studien har avdekket at barna søkte etter mening i møte med terrorhendelsene. Dersom voksne ikke hjelper dem å skape sammenheng og mening konstruerer de egne fortolkninger med utgangspunkt i det de allerede vet om verden. I studien kom det frem at det mest uforståelige i historien om terrorhendelsene er hvorfor Anders Behring Breivik utførte terrorhandlingene. Historien gir ikke mening uten at barna er inneforstått med årsaken. Men hvordan formidler en årsakene bak terrorhandlingene så den blir forstått og meningsfull for de minste skolebarna? Det nytter ikke å komme med forklaringer over barnets fatteevne, om kulturmarxisme eller innvandringspolitikk. En må ta utgangspunkt i barnets kognitive nivå. Schultz og Raundalen (2011) anbefaler å bruke ”feiltanker” om årsaken til terrorhandlingene i møte med de små barna. I denne aktuelle situasjonen kunne læreren formidlet et budskap som; ”Når Anders Behring Breivik sprengte en bombe i regjeringskvartalet eller skjøt ungdommene på Utøya, var det fordi han tenkte det var krig, og at han var en helt som skulle redde Norge. Det var helt feil, fordi det var ingen krig, og det han gjorde var forferdelig. Feiltankene hans var blitt helt syke. Heldigvis er det veldig sjelden at noen får så syke feiltanker. Derfor er ikke jeg redd når han som gjorde det er tatt av politiet og sitter i fengsel. Jeg frykter ikke at det skal hende igjen.”

Gode samtaler på et riktig tidspunkt, formidlet av gode rollemodeller, vil slik kunne være med på å motvirke frykt og utvikling av feilkonstruksjoner. Begripelig, håndterbar og meningsfull informasjon vil kunne medføre at barna, som er i behov av det, gjenoppretter en opplevelse av at ens indre og ytre verden er forutsigbar. Spørsmålet, slik jeg ser det, blir ikke om terrorhendelsene skal belyses i klasserommet, men snarere om dette bør gjøres i fellesskap? Hvis det er slik, som forskningen viser, at ny kunnskap bygger på tidligere kunnskap, vil eksempelvis narrativen Kasper bærer på kunne være motstandsdyktig mot ny informasjon. Det læreren eller medelever snakker om i klasserommet sammenfaller ikke med

det han vet fra før, og egenkonstruksjonen om romskip som kolliderer kan bli stående. For å endre en slik narrativ hjelper det kanskje ikke at læreren kun forteller hva som skjedde den 22. juli. Man må aktivt søke den enkeltes historie for å bidra til en konstruktiv endring ut fra denne.

I møte med nasjonale kriser som innebærer omfattende mediedekning bør ikke lærerne kun gi barna begripelige, håndterbare og meningsfulle forklaringsmodeller i starten, men se til at forklaringsmodellene etableres og preger barnas narrativer over tid. Det betyr at lærere må ta opp igjen temaet på senere tidspunkt i skoleåret. Videre må lærerne sørge for at forklaringsmodellene utvides i takt med informasjonsstrømmen slik at narrativen forblir begripelig, meningsfull og håndterbar.

6 Konklusjoner

I denne avhandlingen har jeg, gjennom forskningsarbeidet, søkt svar på hvordan barn tilegnet seg kunnskap om terrorhendelsene den 22. juli, og hva som særpreger deres meningskonstruksjoner.

Omtrent samtlige barn kunne fortelle en historie om 22. juli. De har i møte med det uventede, en person som handler i strid mot det en kunne forvente, konstruert narrativer om terrorhendelsene. Dette tyder på at de har søkt en form for sammenheng og mening i erfaringene (Bruner, 1990). Kunnskapen om 22. juli kan se ut til å utvikles passivt, gjennom ufrivillig eksponering for medier, og/eller aktivt ved at barna interesserer seg for temaet og oppsøker informasjon. I tillegg konstruerer flere barn egne meningsfortolkninger som avviker fra mediernes fremstillinger om terrorhendelsene. Disse barnas narrativer befinner seg langs et kontinuum fra høy til lav grad av fiksjon, det vil si at de i ulik grad bærer preg av å være noe barna selv har funnet på eller tenkt ut. Barna tillegger plausible forklaringer med utgangspunkt i det de allerede vet om verden. Utav dette kan en konkludere at den informasjonen som formidles gjennom media, foreldrene, læreren, venner eller søsken gjennomgår en fortolkningsprosess hos mottakeren. For enkelte barn kan denne fortolkningen mer eller mindre lede dem på avveie fra det opprinnelige budskapet.

Narrativen barna sitter igjen med kan for enkelte se ut til å ha etablert seg som en tilgjengelighetsheuristikk. Historien er lett tilgjengelig i hukommelsen, og assosieres til andre nyheter eller hendelser barna møter i hverdagen. Mer hverdagslige erfaringer eller nyheter står derav i fare for å bli overdramatiserte i barnets fantasi. Andre sitter igjen med uforutsigbare narrativer, eksempelvis om romskip som kan falle ned fra himmelen eller om en gjerningsmann på rømmen, noe som kan vekke frykt.

Denne type forskning kan gi viktig kunnskap om hva barn har behov for i etterkant av omfattende kriser. Eksempelvis bør mennesker som møter barn i etterkant av kriser være grundig og gjennomtenkt når en snakker med barna om dramatiske hendelser. Dette inkluderer også lærere. Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet gav klare føringer for hvordan skolene skulle imøtekomme barna etter terrorhendelsen. Til tross for dette avdekket studien at kun 3 av 8 lærere hadde snakket med barna om temaet. Videre avviste rektor ved flere av de forespurte skolene forskningsprosjektet med

begrunnelsen; ”terrorhendelser er noe barn glemmer og legger bak seg.” Skolen fremsto slik som en svak informasjons- og kunnskapsleverandør i etterkant av terrorhendelsene. Dersom voksne ikke snakker med barna, samtidig som barna interesserer seg for og på eget initiativ oppsøker informasjon, kan dette få negative konsekvenser. Det er nærliggende å hevde at jo større krisen er, jo større er sjansen for at barna får den med seg via medier og samtaler om temaet. Dette impliserer et behov for en proaktiv holdning hvor voksne sjekker ut hva barna har fått med seg og snakker med dem om det.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bahrick, L. E., Parker, J. F., Fivush, R., & Levitt, M. (1998). The effects of stress on young children's memory for a natural disaster. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 4, 308-331.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Burger, L. K., & Miller, P. J. (1999). Early talk about the past revisited: affect in working-class and middle-class children's co-narrations. *Journal of child Language*, 26, 133-162.
- Cantor, J. (1998). "Mommy, I'm scared". *How TV and movies frighten children and what we can do to protect them*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Cantor, J., & Nathanson, A. I. (1996). Children's fright reactions to television news. *Journal of Communication*, 46, 139-152.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Daiute, C., & Nelson, K. (1997). Making Sense of the Sense-Making. Function of Narrative Evaluation. *Journal of narrative and life story*, 7, 207-215.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies J., & Wright, J. (2008). Children's voices: A review of the literature pertinent to looked-after children's views of mental health services. *Child and Adolescents Mental Health*, 12 (1), 26-31.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., (1994). Introduction. Entering the field of Qualitative Research. I Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Red), *Handbook of Qualitative Research* (s. 1-18). Thousand Oaks: Sage
- DSM-IV. (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders IV*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Duarte, C. S., Ping, W., Cheung, A., Mandell, D. J., Fan, B., Wicks, J., Musa, G. J., & Hoven, C. W. (2011). Media use by children and adolescents from New York city 6 months after the WTC attack. *Journal of Traumatic Stress*, 24 (5), 553-556.
- Fivush, R., Sales, J. M., & Bohanek, J. G. (2008). Meaning making in mothers' and children's narratives of emotional events. *Memory*, 16 (6), 579-594.
- Fivush, R., Sales, J. M., Goldberg, A., Bahrick, L., & Parker, J. (2004). Weathering the storm: Children's long-term recall of hurricane Andrew. *Memory*, 12, 104-118.
- Fivush, R., Hazzard, A., Sales, J. M., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally positive and negative events. *Applied Cognitive psychology*, 1, 1-19.
- Fivusch, R. (1998). Children's memories for traumatic and non-traumatic events. *Development and Psychopathology*, 10, 699-716.

- Fog, J. (2004). *Med samtalen som Udgangspunkt: Det kvalitative Forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gershoff, E. T., & Aber, J. L. (2004). Assessing the impact of September 11th, 2001, on children, youth, and parents: Methodological challenges to research on terrorism and other nonnormative events. *Applied Developmental Science*, 8 (3), 106-110.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller. Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gurwitch, R. H., Sitterle, K. A., Young, B. H., & Pfefferbaum, B. (2002). The aftermath of terrorism. I La Greca, A. M., Silverman W. K., Vernberg, E. M., & Roberts, M. C. (Red), *Helping children cope with disasters and terrorism*. Washington, DC: American psychological association.
- Hafstad, G. S. (2010). *In the aftermath of a disaster: Meaning making and posttraumatic growth in Norwegian children and adolescents who were exposed to the 2004 tsunami* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Psykologisk institutt.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517-572.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... Ursano, R. J. (2007). Five Essential Elements of Immediate and Mid-term Mass Trauma Intervention: Empirical Evidence. *Psychiatry*, 70 (4), 283-315.
- Hoven, C. W., Duarte, C. S., Lucas, C. P, Wu, P., Mandell, D.J., & Goodwin, R. D., (2005). Psychopathology among New York city public school children 6 months after September 11. *Archives of General Psychiatry*, 62, 545-552.
- Iglebæk, T., & Jensen, T.K. (2008). Hvordan skape mening i meningsløs hendelse: Barns

- meningsdannelse under tsunamikatastrofen i sørøst-Asia. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45, 1488–1497.
- Jenssen, L., Fjeldal S., & Moen, P. T. (u.å.). *Skriv. Et arbeidshefte om journalistikk, språk og skriveglede*. Hentet fra: <http://www.avisiskolen.no/index.asp?id=95481>
- Jørgensen, B. F. (2011). Supernytt – nyheter for barn. *Pedagogisk profil*, 3, 6-12.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. I Helm J. (Red), *Essays on the verbal and visual arts* (12–44). Seattle: University of Washington Press.
- Lengua, L. J., Long, A. C., Smith, K. I., & Meltzoff A. N. (2005). Pre-attack symptomatology and temperament as predictors of children's responses to the September 11 terrorist attacks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 631-645.
- Lothe, J. (2008): *Fiksjon og Film. Narrativ teori og analyse* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayers-Walls, J. A. (2002). *Talking to children about terrorism and armed conflict*. Hentet fra: <http://ncsu.edu/ffci/publications/2002/v7-n1-2002-winter-spring/fa-1-talking.php>
- Oncu, E. C., & Wise, A. M. (2010). Effect of the 1999 Turkish earthquake on young children: Analyzing traumatized children's completion of short stories. *Child Development*, 81,1161–1175.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Peterson, C., & Biggs, M. (1998). Stitches and casts: Emotionality and narrative coherence. *Narrative Inquiry*, 8, 51-76.
- Philips, D., Prince, S., & Shiebelhut, L. (2004). Elementary school children's responses 3 months after the September 11 terrorist attacks: A study in Washington, DC. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74, 509-528.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969): *The Psychology of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- 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*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Kriser/5/naar_hvis_bli_r_stor.pdf?epslanguage=no
- Raundalen, M., & Schultz, J. H. (2006). *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2012, 01. september). *Hvordan snakke med de yngste barna*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/presesenter/pressemeldinger/2011/hvordan-snakke-med-de-yngste-barna.html?id=651866>
- Salter, E., & Stallard, P. (2004). Posttraumatic growth in child survivors of a road traffic accident. *Journal of Traumatic Stress*, 17, 335-340.
- Sameroff, A. J. (1987). The social context of development. I Einsberg, N. (Red). *Contemporary topics in developmental psychology* (273-291). New York: John Wiley.
- Saylor, C. F., Cowart, B. L., Lipovsky, J. A., Jackson, C., & Finch, A. J. (2003). Media exposure to September 11: Elementary school students' experiences and post-traumatic symptoms. *American Behavioral Scientist*, 46, 1622-1642.

- Schultz, J. H. & Raundalen, M. (2011). *Krisepedagogikk. Innspill til bearbeiding og videre arbeid i skolen etter terror på Utøya og i Oslo, 2011*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Kriser/Krisepedagogikk_Terror_august2011.pdf
- Schuster, M. A., Stein, B. D., Jaycox, L. H., Collins, R. L., Marshall, G. N., Elliott, M. N., ... Berry, M. A. (2001): A national survey of stress reactions after the September 11, 2001, terrorist attacks. *New England Journal of Medicine*, 345, 1507-1512.
- Smith, S. J., & Wilson, B. J. (2002). Children's comprehension of and fear reactions to television news. *Media Psychology*, 4, 1-26.
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I Gjærum, B., Grøholt, B., & Sommerchild, H. (Red.). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 21- 59). Oslo: Tano Aschehoug.
- Stuber, J., Fairbrother, G., Galea, S., Pfefferbaum, B., Wilson-Genderson, M., & Vlahov, D. (2002). Determinants of counseling for children in Manhattan after the September 11 attacks. *Psychiatric Services*, 53, 815-822.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tiller, P. O. (1989). *Hverandre. En bok om barneforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 01. september). *Oppfølging etter 22. juli*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Beredskap-og-krisehandtering/Oppfolging-etter-22-juli/>.
- Wilson, A. C., Lengua, L. J., Meltzoff, A. N., & Smith, K. A. (2010). Parenting and temperament prior to September 11, 2001, and parenting specific to 9/11 as predictors of children's posttraumatic stress symptoms following 9/11. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39 (4), 445-459.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1 Intervjuguide

Informasjon til informantene i forkant av intervjuet:

Generelle informasjon

- Gjentar navnet mitt
- Informerer om taushetsplikten
- Forklarer litt om bruk av diktafon. Barna får høre stemmen sin på diktafonen før vi begynner.
- Forklarer litt om studiens hensikt
- Avklarer om barnet er kjent med begrepet 22. Juli
- Informerer om at de kan trekke seg underveis i intervjuet
- Forklarer at det ikke finnes noe riktig eller galt svar på spørsmålene jeg stiller, men at jeg ønsker å høre litt om hva de har tenkt, hørt eller sett om det som skjedde den 22. Juli.

Spørsmålene

Jeg er interessert i få tak i barnas historie om terrorhendelsene, og det er dette spørsmålene vil kretse rundt. Hva har informantene hørt av andre, forstått og tenkt videre om dette. Historien trenger en begynnelse og en slutt og jeg vil av den grunn la informantene fortelle mest mulig fritt om hendelsene. Spørsmålene som stilles vil være som følger:

Hensikt med spørsmålet: Hva vet barna om det som skjedde)?

1. *Kan du fortell meg hva som skjedde i sommer den 22. Juli.*

(Dersom barnet svarer ”vet ikke”: Det skjedde noe i Oslo og på Utøya litt utenfor Oslo, husker du det? Kan du fortelle meg hva som skjedde denne dagen?)

Hensikt med spørsmålene: Hvor har de fått informasjonen fra?

2. *Hvor har du hørt om dette?*

Evt. Oppfølgingsspørsmål:

- Hva fortalte mamma og pappa om dette?
- Forklarte læreren på skolen noe om det?
- Har du snakket med andre om det, for eksempel venner eller søsken?
- Så du på det på TV?
- Så du Supernytt (nyheter for barn på NRK) sine sendinger som omhandlet dette?

- Har du hørt eller lest om det andre steder, for eksempel på internett eller i avisen?
- Har du sett ødeleggelsene i Regjeringskvartalet, lagt ned blomster, tent lys gått i fakkeltog etc.?

Hensikten med spørsmålet: Søker de informasjon om temaet, er de fortsatt interessert i det?

3. *Dersom du ser at det handler om 22. Juli på TV, ser at det står om det i avisen/internett, handler om det på radio etc., får du lyst til å se, høre eller lese om det da?*

Hensikt med spørsmålet: Hvordan skapte de mening i det?

4. *Hvorfor tror du det skjedde?*

(Dersom barnet svarer ”Vet ikke”: Har du hørt noen andre si noe om hvorfor det skjedde?)

Hensikt med spørsmålene: Ble de skremt av det?

5. *Har du tenkt på det etterpå?*
6. *Hva har du tenkt mest på?*

Vedlegg 2 Forespørsel til skolene:

Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt om 22. juli

Jeg er masterstudent i Pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er terroren som rammet Norge 22. juli og jeg ønsker å finne ut om barn i småskolen har fått hjelp til å forstå og håndtere terrorhendelsene. Jeg er også interessert i å finne ut om det er forskjeller mellom barn i ulike deler av landet. Hensikten med oppgaven er å skape en forståelse for hvordan samfunnet bør ivareta barna når kriser av denne art oppstår.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju barn i 1. til 3. klasse ved blant andre deres skole. Spørsmålene vil omhandle hvordan barna tenker om det som hendte 22. juli og hvor de har fått denne informasjonen fra. Dette forutsetter selvfølgelig at barnet ønsker å delta, samt foreldrenes samtykke.

Intervjuets varighet vil variere fra 15 minutter til en halv time, og jeg vil bruke båndopptak for å sikre at informasjon ikke går tapt. Intervjuene vil foregå i januar 2012. Jeg har foretatt to prøveintervjuer, og barna som har deltatt har opplevd dette som en interessant samtale. Intervjuet er av en sånn art at det ikke oppleves skremmende. Jeg veiledes av dr.pilot Jon-Håkon Schultz ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, som har god kompetanse på hvordan voksne bør snakke med barn om traumatiske hendelser. I tillegg veiledes jeg av Førsteamanuensis Thor Arnfinn Kleven ved Pedagogisk forskningsinstitutt i forhold til metodiske utfordringer.

Det er frivillig for barna å delta, og de har mulighet til å trekke seg fra intervjuet uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2012. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S (NSD). Se her for mer informasjon om NSD: www.nsd.no.

Jeg håper at dere kan tenke dere å la elever ved (navn på skole) delta i dette forskningsprosjektet, og at du kan være behjelpelig med å opprettes kontakt mellom meg og kontaktlærere på ovennevnte klassetrinn.

Har du spørsmål vedrørende dette kontakter du meg på telefonnummer ... , eller sender en e-post til b.f.jorgensen@uv.uio.no. Du kan også kontakte mine veiledere Jon-Håkon Schultz (j.h.schultz@nkvt.unirand.no) og Thor Arnfinn Kleven (t.a.kleven@ped.uio.no).

Med vennlig hilsen

Beate Fosse Jørgensen

Vedlegg 3 Forespørsel til foreldrene:

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med et forskningsprosjekt om 22. juli

Jeg er masterstudenter i Pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er terroren som rammet Norge 22. juli, og jeg ønsker å finne ut om barn i småskolen har fått hjelp til å forstå og håndtere terrorhendelsene. Jeg er også interessert i å finne ut om det er forskjeller mellom barn i ulike deler av landet i forhold til dette. Hensikten med oppgaven er å skape en forståelse for hvordan samfunnet bør ivareta barna når kriser av denne art oppstår.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju barn i alderen 6-8 år. Det forutsetter selvfølgelig at barna ønsker å delta, samt foreldres samtykke. Målet med intervjuet er å få innblikk i hva barna har fått med seg om terrorhendelsene. Jeg har foretatt to prøveintervju, og barna som har deltatt har opplevd dette som en interessant samtale. Intervjuet er av en sånn art at det ikke oppleves skremmende.

Jeg vil bruke båndopptak under intervjuet, og det er frivillig for barna å delta. De har mulighet til å trekke seg underveis i intervjuet uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdigstilt, innen utgangen av 2012.

Barna har fått informasjon om undersøkelsen fra kontaktlærer, men det er også ønskelig at dere gir informasjon tilpasset eget barn. Du takker ja til å la barnet ditt delta i denne undersøkelsen ved å skrive under på samtykkeerklæringen og returnere den til kontaktlærer innen Det vil bli gitt nærmere beskjed om tidspunkt for intervju så snart samtykkeerklæringen er mottatt. Har du spørsmål vedrørende dette kontakter du meg på telefonnummer ... , eller sender en e-post til b.f.jorgensen@uv.uio.no. Jeg oppfordrer spesielt foreldre med barn som har direkte erfaringer med terrorhendelsene til å ta kontakt. Veiledere for prosjektet er Thor Arnfinn Kleven (t.a.kleven@ped.uio.no) og Jon-Håkon Schultz (j.h.s@nkvts.unirand.no).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Beate Fosse Jørgensen

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring:

Barnets navn:

Navnet på skolen:

Klassetrinn:

Foresattes navn:

Telefonnummer:

E-post:

Jeg har mottatt informasjon om studien og lar mitt barn delta på intervju:

Dato..... Signatur.....



Thor Arnfinn Kleven
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.12.2011

Vår ref: 28585 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28585	<i>Samtaler med barn om 22. juli</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Thor Arnfinn Kleven</i>
Student	<i>Beate Fosse Jørgensen</i>

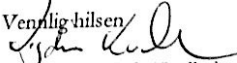
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.10.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Beate Fosse Jørgensen, Sognsveien 102 J, 0857 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel: +47 22 85 52 11 nsd@uo.no
TRONDHØIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim Tel: +47 73 59 19 07 kyrre.svarva@stntr.no
TROMSØ NSD HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel: +47 77 64 43 36 martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28585

Formålet med prosjektet er å skape en forståelse for hvordan samfunnet bør ivareta barn når kriser som terrorhendelsene 22. juli oppstår.

Utvalget består av 8-15 barn på 1.-3. trinn fra skoler i Oslo og [redacted]. Forespørsel om deltakelse formidles til elevgruppene via ledelsen ved skolene. Det sendes skriftlig forespørsel om deltakelse til foreldrene til de barna som ønsker å delta.

Personvernombudet finner informasjonsskriv av 05.12.2011 til barn og foreldre tilfredsstillende. Foreldrene samtykker til barnets deltakelse.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju.

Det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger i form av barnets og foreldrenes navn, samt e-postadresser og telefonnummer til barnas foreldre. Videre innhentes opplysninger om skole, klassetrinn, samt opplysninger knyttet til barnas narrativ. Barnas narrativer rundt hendelsene 22. juli tar utgangspunkt i spørsmål som f.eks. - hva vet du om hva som skjedde - hvor har du fått informasjonen fra - hva har mamma og pappa fortalt - hva har lærere fortalt - så du noe på TV om dette, samt spørsmål knyttet til hva de har tenkt om det i ettertid, om de ble skremt etc.

Ombudet betrakter temaet som potensielt sensitivt/inngrepene, og anbefaler at student setter seg godt inn i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Det kan med fordel drøftes med daglig ansvarlig/veileder hvorvidt barna bør få tilbud om noen form for oppfølging i etterkant av intervju, f.eks. med helsesøster?

Dato for prosjektslutt er 15.10.2012. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel, navn/telefonnummer/e-postadresser og lydfiler slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger som f. eks. navn på skole, fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.