

Ekstremisme på timeplanen

- En kvalitativ studie om skolens bidrag i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme

OsloMet – Storbyuniversitetet

Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag

SKUT5910

Emma Josefine Narmo Brendlien

Kand.nr: 914

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet-Storbyuniversitetet

15. mai 2018

Sammendrag

Formålet med studien var å utforske følgende problemstilling: *Hvilke forståelse har et utvalg samfunnsfaglærere og eksterne aktører rundt skolen som forebyggende arena mot ekstremisme?*

Oppgavens teoretiske rammeverk undersøker flere definisjoner av ekstremisme, et sammensatt og komplekst begrep blir skissert. Videre bygger det teoretiske rammeverket på perspektiver rundt skolen som forebyggende arena. Både i klasserommet og skolefellesskapet. Lynn Davies (2008) argumenterer for hvordan en kritisk utdanning kan forebygge ekstremisme blir løftet frem. Empirien bygger på kvalitative forskningsintervju med fem samfunnsfaglærere og aktørene Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittise) og Salto (Sammen om et trygt Oslo).

Lærernes forståelse av skolen som forebyggende arena mot ekstremisme, bygger på perspektiver av inkluderende fellesskap. Mens Salto hevder at forebygging ikke bare skal gjøres ved siden av fag, men integrert i skolens arbeid med inkludering, fag og ferdigheter. Dembra trekker frem hele skolens arbeid med demokrati, elevmedvirkning og inkludering. Skolens kjernevirksomhet blir dermed trukket frem av de eksterne aktørene som forebyggende i seg selv. Det er fruktbart å tro at utvikling av fag og ferdigheter gir elevene kunnskap og holdninger, som dermed gjør de bedre rustet til å mestre sine liv, som igjen fører til at de opplever å bli inkludert i samfunnet. Det kan være beskyttelsesfaktor mot utenforskap.

Tema i samfunnsfag som blir trukket frem av informantene er blant annet demokrati og menneskerettigheter, medvirkning, kritisk tenkning og kildekritikk. Ekstremisme blir sett på som et ”wicked problem” fordi ingen enkelt aktør har nok kunnskap om fenomenet til å løse det helt. Det er vanskelig å få oversikt, noe flere av lærerne spesielt uttrykte.

Ekstremismebegrepet definerte lærerne som ekstreme holdninger, heller enn ekstreme handlinger. Saltos definisjon samsvarer med Regjeringens (2014), mens Debra stiller seg skeptisk til å skulle definere begrepet. Informantenes forståelse av ekstremisme kan gjenspeiles i begrepets kompleksitet.

Forord

Jeg husker da jeg bestemte meg for å bli lærer. Etter at jeg fullførte første semester av studiet markedsføring, var det eneste jeg visste at jeg ikke lenger ønsker å jobbe med markedsføring. Litt spontant dro jeg ut i verden nysgjerrig på hva som ville møte meg. På reisen møtte jeg mennesker fra alle verdens kanter, opplevelser og minner for livet. Det viktigste vendepunktet for meg, var at jeg i løpet av reisen for første gang i livet visste hva jeg ville gjøre. Jeg skulle jo selvfølgelig bli lærer. Også ble jeg det.

Takk til mor og far for at dere alltid har latt meg gå min egen vei, utforske, prøve og feile. Deres støtte, kunnskap og omsorg har vært unnværlig hele utdanningsløpet, og spesielt det siste året. Jeg vil også takke min kjære samboer, Mario, for støtte og forståelse av at jeg forsvant i ”masterbobla”.

Takk til inspirerende og kunnskapsrike forelesere i Samfunnsfag, som inspirerte og motiverte meg til å søke masterstudiet.

Tusen takk til hovedveileder Marlen Ferrer, du er ærlig, hjelpelig og utrolig kunnskapsrik. Jeg vil også takke biveileder Anders Granås for konstruktive samtaler.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til alle informantene, uten dere hadde det ikke blitt noen studie.

Takk for meg, OsloMet – det har vært lærerikt.

Emma Josefine N. Brendlien

Mai, 2018.

Innholdsfortegnelse	
Sammendrag	I
Forord	II
1.0 Innledning	1
1.3 Problemstilling og avgrensning	2
Skolen som arena for primærforebygging	2
Meldeplikt	3
1.5 De eksterne aktørene	4
Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme	4
Sammen om et trygt Oslo	6
1.4 Oppgavens struktur og avgrensning	7
2.0 Teori	9
2.1 Hva er ekstremisme?	9
Ekstremisme – det ytterliggående?	11
Deskriptiv og normativ ekstremisme	12
Ekstremisme – et ”wicked problem”	14
2.2 Skolen som forebyggende arena mot ekstremisme- forhindre utenforskap	15
Inkluderende fellesskap – ikke et kortsiktig prosjekt	16
Kritisk tenkning og forebygging av ekstremisme	18
Kritisk tenkning, media og ekstremisme	19
”Vi” og ”de andre”	20
2.3 Klasserommets muligheter	21
Medvirkning og samfunnsdeltagelse	22
Et potensielt perfekt uenighetsfellesskap?	23
Begreper i samfunnsfag	25
2.4 Oppsummering	25
3.0 Metode	27
3.1 Valg av forskningsmetode	27
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	27
Utvelgelse av informanter	29
Gjennomførelse av intervju	31

Presentasjon av utvalget	31
3.3 Etikk og moralske betraktninger	32
3.4 Validitet og reliabilitet	32
3.5 Fremstilling av intervjudata	34
4.0 Intervjuene – en empirisk gjennomgang	36
4.1 Hvordan forstår informantene begrepet ekstremisme?	37
Hvordan forstår de eksterne aktørene ekstremisme?	37
Ungdomsskolelærere – Håvard, Lisa & Simen	40
Videregående skole – Jan & Mina	43
Lærernes forståelse av begrepet ekstremisme: Sammendrag	45
4.2 Skolen som forebyggende arena – informantenes refleksjoner	47
Forhindre utenforskap	47
Medvirkning – et forebyggende tiltak?	53
Samarbeid med forebyggende instanser og signaler	56
Hva er skolens forebyggende rolle, da?	61
4.3 Skolen som forebyggende arena mot ekstremisme: Samfunnsfag	64
Hva med lærerne?	66
Kritisk dannelse som grunnleggende holdning	66
”Oss” og ”de andre” i undervisningen – fordommer og stereotyper	70
Møte med elever som viser tegn til ekstreme holdninger i klasserommet	71
Kan undervisning om ekstremisme i samfunnsfag virke forebyggende?	74
4.4 Avsluttende refleksjoner	76
5.0 Sammendrag	79
5.1 Å jobbe med ”wicked problems” i skolen	82
5.2 Ønsker om videre forskning	83
6.0 Litteraturliste	84
Vedlegg 2: Intervjuguide Lærere	91
Vedlegg 3: Intervjuguide Salto	92
Vedlegg 4: Intervjuguide Dembra	93

1.0 Innledning

Ekstremisme. Du har kanskje noen tanker om hva det kan være, det samme har jeg. Første gang jeg ble kjent med fenomenet var etter en kald januarkveld i 2001 da Benjamin Hermansen brutalt ble drept av nynazister. Nesten nøyaktig 10 år senere var vi vitne til terrorhandlingene på regjeringskvartalet og Utøya. Ekstremisme er langt ifra et nytt fenomen, men de siste årene har radikaliserings og ekstremisme virkelig blitt satt på dagsorden. Utenfor Norges landegrensener er konfliktene i Syria, Iran og ISIL- kalifatet verdt å nevne. Ekstremisme er en global utfordring, hvor terror er ytterste konsekvens.

Forebyggingsarbeidet mot ekstremisme er bredt forankret, og skolen blir ansett som en viktig aktør i dette arbeidet (Regjeringen, 2014b). Tidlig forebygging blir ansett som essensielt, det er blant annet svært viktig å fange opp barn og unge som opplever manglende godt sosialt miljø. Tidligere krenkelser kan også gjøre mennesker sårbare, det presiserer psykolog og voldsforsker Ragnhild Bjørnebekk:

Det er essensielt å skape gode miljøer, fri for mobbing der alle er inkludert. Mange som radikaliseres har vært marginaliserte i ulike settinger, og ofte særlig på skolen. Andre har ikke vært det, men kan komme inn i rigide tankeprosesser og grubling. Noen har problemer med å komme tilbake til et normalt følelsesnivå etter opplevde krenkelser. Andre kan komme i ulike krisesituasjoner som gir en følelse av marginalisering (Reiss, 2014, s. 48).

Et viktig ansvar hviler derfor på læreres skuldre og skolen som institusjon, med det ansvaret følger også mange spørsmål rundt hvordan man skal nærme seg et fenomen som ekstremisme. Som samfunnsfagærer føler jeg på et ekstra ansvar, nettopp fordi formålet med samfunnsfag blant annet er at: ”Faget skal stimulere til å gi erfaringer med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Kan undervisning om fenomenet være forebyggende i seg selv? Og i så fall, på hvilke måte? For å ta fenomenet på alvor og finne ut mer av hvordan skolen og lærere kan bidra, er det

viktig med klare retningslinjer. Store spørsmål rundt temaet, gjør problemstillingen lang mer abstrakt og usikkerheten får blomstre. Derfor ønsker jeg å utforske hvordan et utvalg samfunnsfaglærere fra ungdoms- og videregående skole reflekterte rundt det forebyggende arbeidet. Handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme presiserer at det forebyggende arbeide krever samarbeid mellom ulike aktører (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan to aktører ser på skolens bidrag i det forebyggende arbeidet, og hvordan de kan bistå. Studien er derfor av utforskende karakter, og søker refleksjoner og tanker både fra de som står i og utenfor klasserommet.

1.3 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke forståelse har et utvalg samfunnsfaglærere og eksterne aktører rundt skolen som forebyggende arena mot ekstremisme?

Jeg har utviklet et par relevante forskningsspørsmål for å lettere kunne belyse problemstillingen. For å kunne forstå informantenes refleksjoner bedre, er deres forståelse av begrepet ekstremisme sentralt. For det andre ønsker jeg informantenes refleksjoner rundt undervisning om ekstremisme i samfunnsfag. Disse betraktningene har resultert i følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan definerer et utvalg eksterne aktører og lærere begrepet ekstremisme?*
- 2. Hvordan jobber informantene med ekstremisme i samfunnsfagundervisningen?*

Skolen som arena for primærforebygging

I 2014 ble ”Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme” lagt frem av regjeringen. Planen la vekt på å løfte arbeidet med å forebygge voldelig ekstremisme, og dette arbeidet hviler på mange aktører. Skolen blir ansett for å være en viktig aktør i det forebyggende arbeidet: ”Skolen er en sentral arena for primærforebygging. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet” (Justis – og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10).

Primærforebyggende tiltak brukes om innsats som rettes mot alle, og forsøker å forhindre at et problem skal oppstå i utgangspunktet. Sekundærforebygging forsøker å begrense omfanget til et problem (Scancke, 2005). Nasjonale retningslinjer fastslår at skolen skal fremme god helse og bidra til positiv personlig og sosial utvikling hos elevene. I opplæringslovens paragraf 9a heter det at alle elever i grunnopplæringen har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, læring og trivsel (Opplæringslova, 1998).

Skolen kan ikke i seg selv forhindre at noen senere blir ekstremister, men de kan bidra til at færre tiltrekkes av ekstremistiske miljøer. Skolen har en dannende funksjon i samfunnet, og kan nå ut til barn og unge som må gjennom minst 10 års skolegang i Norge. Et ansvar ligger også på lærere og skolers skuldre hva gjelder bekymringsmeldinger. Bekymringsmeldinger er ikke et nytt fenomen i skolesammenheng, men likevel skiller de seg fra ut ved at disse går på elevens *ytringer*.

Meldeplikt

Alle ansatte i skolen som møter elever de er bekymret for, skal så tidlig som mulig følge opp bekymringen gjennom etablerte rutiner på skolen. I ”Veileder for bekymring- Hvordan forebygge og håndtere hatkriminalitet og voldelig ekstremisme?”, er det presisert at den bekymrede burde være den første som utfører samtalen med eleven (Oslo Politidistrikt, 2015). Deretter kan bekymringen drøftes med ledelsen og de pedagogiske ressursene på skolen. Saken kan også drøftes anonymt med barnevern og/eller lokalt politi (ibid).

Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme er tydelig på hvor viktig det er at ansatte i førstelinjetjenesten melder fra om bekymring for radikaliserings. I Storbritannia er det fastsatt med lov at lærere er pliktig til å melde fra om tegn til ekstremisme hos elever (Matsson, 2018). Ifølge Matssons doktorgradsavhandling ”Extremisten i klassrummet” (2018) hevder han dette kan virke ødeleggende mellom lærer- elev relasjonen, samt det demokratiske oppdraget. Han hevder også at læreres forventning om å rapportere ekstreme meninger kan virke mot sin hensikt. Han henviser til forskning fra andre land, som viser at det viktigere å forstå hvordan ekstreme meninger gir mening for eleven, enn å konfrontere de med dem. Han mener konfrontasjon kan føre til ytterligere radikaliserings (ibid).

1.5 De eksterne aktørene

I studien deltar to eksterne aktører, i det følgende vil jeg presentere deres funksjon og tilbud til skolene.

Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme

Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (heretter omtalt Dembra), er et tilbud om kompetanseutvikling for lærere, skoleledere og andre ansatte i skolen. Tilbudet er bestilt av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra kunnskapsdepartementet. Med utgangspunkt i skolens egne erfaringer kan de bidra til å styrke arbeidet med for eksempel deltagelse og inkludering. Dembras utgangspunkt er at demokratisk kultur basert på deltagelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet, for eksempel gruppefiendtlighet og antidemokratiske holdninger. De arbeider ikke med prosjekter direkte rettet mot ekstremisme, men problemstillinger som kan være knyttet til lignende forebyggingsarbeid (Dembra, 2016b). Dembra er utviklet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL- senteret), Det Europeiske Wergelandssenteret (EWC) og institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS).

I følge Dembra skjer det viktigste forebyggende arbeidet når det ikke står på timeplanen. Det skjer gjennom lærerens formidling av kompetansemålene, og de voksnes møte med elevene og skolens systematiske arbeid med skolemiljøet. Konseptet er utformet ut fra forskningsbaserte svar på spørsmål om hva som virker forebyggende mot antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger, samt hvordan lærere og skoler kan styrke arbeidet med inkluderende skolemiljø (Dembra, 2016b). Ut i dra disse problemstillingene har de oppsummert fem prinsipper og inneholder følgende:

1. Deltagelse og inkludering

Styrke fellesskapsfølelsen gjennom arbeid med bedre skolemiljø er viktig i følge Eriksen & Lyng (2015). Den enkelte elev må oppleve at skolen gir erfaringer av tilhørighet og deltagelse, som et slags grunnlag for engasjement og lojalitet. Det motsatte gjelder også, elevenes opplevelse av utenforskap på grunn av sin religiøse, kulturelle eller etniske bakgrunn, vil de i mindre grad identifisere seg med de verdiene og normene skolen representerer. Dette er også gjeldene om eleven opplever utenforskap på grunn av holdninger

læreren opplever som problematiske. Skolen skal inkludere alle elever, uansett om læreren opplever som ekskluderende i sine holdninger (Lenz & Nustad, 2016).

2. Kunnskap og kritisk tenkning

Ekskluderende holdninger og ekstremistiske ideologier er ofte basert på konspirasjonsteorier og stereotyper. Kritisk tenkning kan utfordre og ikke minst nyansere fastslåtte forestillinger. I følge Dembra er kunnskap og kritisk tenkning viktige redskaper for forebygging. De hevder derfor at skolens kjernevirksomhet og arbeidet med kompetansemål er forebyggende i seg selv (Dembra, 2016a).

3. Mangfoldskompetanse

Dembra mener mangfoldskompetanse er forebyggende fordi både lærere og elever trenger kompetanse til å fortolke, kommunisere og handle i kontekst av mangfold. Det handler om å finne redskaper for å akseptere og reflektere over forskjeller, på tvers av og innenfor ulike grupper (Dembra, 2016a).

4. Eierskap og forankring

Dette forebyggingsprinsippet handler om at lærere og skoleledelsen må definere skolens behov ut fra erfaringer fra skolehverdagen (Dembra, 2016a).

5. Skolen som helhet

Det siste forebyggingsprinsippet handler om at forebyggingsarbeid fungerer best om den er gjennomstyrt på alle skolens nivåer, både individuelle kunnskaper til undervisning og skolens samarbeidspartnere (Dembra, 2016a).

I tråd med opplæringslovens formålsparagraf er Dembra forankret i en forståelse av forebygging der hovedfokuset er å bygge og gjøre det som skal vernes, mer robust:

...skal gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i

ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (Opplæringslova,1998).

Styringen av disse emnene er avgjørende for at gruppefientlighet og antidemokratiske holdninger ikke skal utvikle seg og få fotfeste hos individene og i samfunnet som helhet. Dette betegnes som primærforebygging, det vil si forebygging slik at problemet ikke skal opptre i utgangspunktet, å være proaktiv. Dembra er, i likhet med det svenske Skolverkets tenkning omkring Värdegrundsarbetet, tuftet på et konseptuelt grunnlag der demokrati og inkludering i skolen betraktes som det sentrale i primærforebyggingen. Dette betyr at kunnskap og innsikt fra demokrati læringsfeltet og fra arbeidet med læringsmiljø er sentrale for spørsmålet hvordan det forebyggende arbeidet skal foregå (Nustad & Lenz, 2016).

Dembra mener man må rette blikket mot hva som skal forebygges. De hevder innsikt fra forskning viser at det ikke er mulig å trekke tydelige grenser mellom akseptable og uakseptable holdninger. Mye må og kan bearbeides gjennom styrking av refleksjon, relasjonsbygging og inkludering. Det vil si primærforebygging (Nustad & Lenz, 2016).

Sammen om et trygt Oslo

Sammen om et trygt Oslo (heretter omtalt Salto) er samarbeidsmodellen mellom Oslo Kommune og Oslo politidistrikt om kriminalitetsforebyggende arbeid blant barn og unge. Gjennom modellen blir ressursene i det rus- og kriminalitetsforebyggende arbeidet samordnet. Det er Salto- koordinatorene i hver av de 15 bydelene og et Salto- sekretariat i Velferdsetaten. Instansen har også flere kommunale og statlige samarbeidspartnere. Eksempelvis utdanningsetaten og konfliktrådet i Oslo kommune. En bred, god og konstruktiv dialog med andre statlige instanser, organisasjoner, lokalmiljø og befolkningen mener de er en forutsetning for å lykkes (Oslo Politidistrikt, 2018).

Salto er nært knyttet til den nye Handlingsplanen 2018- 2021 mot Hatkriminalitet og voldelig ekstremisme i Oslo. Handlingsplanen legger vekt på sekundær/tertiær forebygging, det vil si mot sårbare grupper som på kort eller lang sikt kan bli tiltrukket av voldelig ekstremisme (Oslo Politidistrikt, 2018). Politirådet i Oslo ønsker å styrke og videreutvikle de forebyggende arbeidet mot hatkriminalitet og voldelig ekstremisme. Handlingsplanen legger opp til bred, målrettet innsats, Oslo Kommune og Oslo politidistrikt legger opp til en

forebyggende dugnad, sammen med andre statlige instanser, private og frivillige aktører, samt det sivile samfunn. Skolen er et av disse instansene som skal bidra i det forebyggende arbeidet. Dette kommer i tillegg til øvrige innsatsområder, som er nedfelt i Salto handlingsprogram 2017-2020, samt andre styringsdokumenter og Oslo kommune og Oslo politidistrikt (Oslo Politidistrikt,2017).

Deres visjon er at Oslo skal være en trygg by med trygge skoler og et trygt oppvekstmiljø. Hovedmålet innebærer at de skal samordne ressursene i arbeidet for å sikre barn og unge et koordinert tilbud, redusere barne- og ungdomskriminaliteten og redusere rusmisbruk blant barn og unge. Hovedmålgruppen deres er barn og unge i alderen 12- 22 år, med hovedvekt på barn og unge under 18 år. Når det gjelder forebygging av hatkriminalitet og voldelig ekstremisme jobber Salto uten aldersgrenser. Både ansatte i Oslo kommune, Oslo politidistrikt og andre samarbeidspartnere som jobber med barn og unge er målgrupper for Salto (Oslo Politidistrikt, 2015).

1.4 Oppgavens struktur og avgrensning

Tidligere ble bakgrunn for studien og problemstillingen presentert, samt presentasjon av Salto og Dembra. I kapittel 2 vil jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk som er valgt ut for å belyse problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Rammeverket er valgt ut ifra tidligere forskning, litteratursøk og utfra mulig fruktbarhet i forhold til informantenes refleksjoner. Studien dreier seg om hvordan informantene forstår skolen som forebyggende arena. Studiets hensikt er å utforske informantenes forståelse av skolens bidrag i det forebyggende arbeidet av ekstremisme. Flere perspektiver og innfallsvinkler vil bli belyst, derfor vil teoriene som presenteres ikke gå merkverdig i dybden. Formålsparagrafen og kunnskapsløftet vil bli sett i sammenheng med teorien som presenteres.

I første del vil definisjoner av ekstremismebegrepet bli belyst ved å se på forskjellige teorier. Jeg benytter Regjeringens (2014), Scruton (2007) og Bjørge & Gjelsvik (2015) og Gule (2012) definisjoner av ekstremisme. Videre vil hvordan utenforskap og ekstremisme henger sammen være hensiktsmessig å undersøke. Deretter vil Dianne Gereluk (2012) og Lynn Davies (2008,2009) argumenter for hvordan en kritisk utdanning kan bidra til forebygging av ekstremisme bli presentert. Siste del av teorikapitlet omhandler perspektiver på samhandling i klasserommet. Lars Iversens (2014) vil bli trukket frem som et sentral eksempel på hvordan klasserommet kan trene elevene i å argumentere og være uenig i trygge klasserom.

I kapittel 3 vil jeg presentere studiens metodiske tilnærming. Jeg vil redegjøre for valg av forskningsmetode, hvordan datainnsamlingen- og analyseprosessen ble gjennomført, samt forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 vil jeg diskutere det empiriske materialet i lys av det teoretiske rammeverket, presentert i kapittel 1 og 2. Der det er hensiktsmessig vil funnene bli knyttet opp mot den nye generelle delen av kunnskapsløftet. Av plassmessig hensyn og det faktum at den peker framover, vil den tidligere generelle delen utgå. Opplæringsloven og formålet med samfunnsfag vil også bli knyttet til funnene.

I kapittel 5 vil jeg oppsummere og trekke de mest relevante slutningene for å belyse problemstillingen.

2.0 Teori

2.1 Hva er ekstremisme?

Ekstremismebegrepet er et svært komplekst begrep. Nelson Mandela, tidligere tilhenger av væpnet kamp ble betegnet ekstremist. Senere ble Mandela derimot gjort til frigjøringshelt og nobelprisvinner. Definitivt ikke ekstremist lengre. Hva er egentlig ekstremisme, da?

Den britiske filosofen Roger Scruton (2007, s. 237) definerer ekstremisme på denne måten:

Vague term, which can mean:

1. Taking a political idea to its limits regardless of unfortunate repercussions, impracticalities, arguments, and feeling to the contrary, and with the intention not only to confront, but also eliminate, opposition.
2. Intolerance towards all views other than one's own.
3. Adoption of means to political ends which disregard accepted standards of conduct, in particular which show disregard for the life, liberty and human rights of others.

Scruton (2007) undersøker tre sider av ekstremistiske standpunkter. Først hevder han at ekstremisme er en *vag term*, men forsøker å konkretisere begrepet ved å se på hvilke ulike handlinger og bruk av virkemidler som fremstår som ekstreme. Han hevder ekstremisme handler om å ta en politisk idé til grensene uavhengig av uheldige konsekvenser. Hensikten er ikke bare å konfrontere, men også eliminere fienden. Dette kan man også se i hans andre punkt, hvor han peker på at man ikke har toleranse ovenfor andres synspunkt enn sitt eget. Det tredje punktet handler om viljen til å ta i bruk vold for å få igjennom sine mål. Altså ignorerer andre menneskers frihet, rettigheter og liv.

Scruton (2007) standpunkter for politisk ekstremisme legger særlig vekt på den voldelige delen av definisjonen. Standpunktene kan kjennes igjen i regjeringens definisjon, som også handler om flere sider av ekstremisme: "Voldelig ekstremisme forstås som aktiviteten til personer og grupperinger som er villig til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller

religiøse mål” (Justis- og beredskapsdepartementet, s. 7). Regjeringens definisjonen er gjeldene i *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* fra 2014.

Bjørge & Gjelsvik (2015) har skrevet en kunnskapsstatus av forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. De definerer ekstremisme slik:

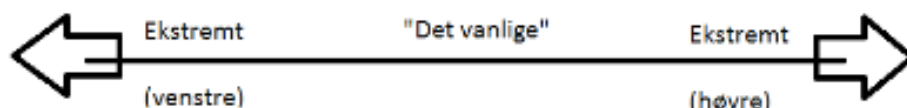
ofte knyttet til politiske ideologier som står i motsetning til samfunnets kjerneverdier og prinsipper om demokrati eller universelle menneskerettigheter. Men mer vanlig er det å knytte ekstremismebegrepet til en vilje til å bruke vold som virkemiddel for å nå politiske, religiøse eller ideologiske mål. (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 14).

Her blir ekstremisme først og fremst definert som politiske ideologier, som strekker seg utenfor samfunnets kjerneverdier. Videre blir begrepet i stor grad overlappende med terrorisme. Det som skiller ekstremisme fra terrorisme er at førstnevnte kan omfatte et større spekter av voldelige fenomener enn terrorisme, for eksempel demonstrasjonsvold, sabotasje, skadeverk eller deltagelse i borgerkrig. Snakker man om ekstremisme bare når vold som virkemiddel blir legitimert? Flertallet av mennesker har kanskje en grense for når voldsbruk er greit: I selvforsvar. Hvis noen truer familien, eller landet blir invadert. Hvis fascister eller islamister tar over samfunnet. Hvis man blir vitne til en selvmordsbomber, og får muligheten til å stoppe vedkommende. De fleste som kalles terrorister i avisene vil nok selv påstå at de på en eller annen måte driver med selvforsvar. Regjeringens definisjon viser til vold som en metode de ekstreme benytter for å oppnå sine mål. Det samme legger både Scruton (2007) og Bjørge & Gjeldsvik(2015) vekt på. Definisjonene som har blitt presentert i det foregående handler utelukkende om voldelig ekstremisme.

Filosofen og samfunnsforsker Lars Gule (2012) har kritisert regjeringens definisjon av voldelig ekstremisme for å være for snever. Det hevder han fordi ekstremisme, som er et relativt begrep, kan bli et fordekt forsvar for ”en mer eller mindre tilfeldig gitt politisk orden, en orden det kan være gode grunner til å stille spørsmål ved” (Gule, 2012, s. 19). Det er dermed ingen tvil om at ekstremisme er et komplekst begrep, og innehar flere perspektiver på definisjonen. Videre skal vi se nærmere på hvordan Gules definisjon av begrepet ekstremisme.

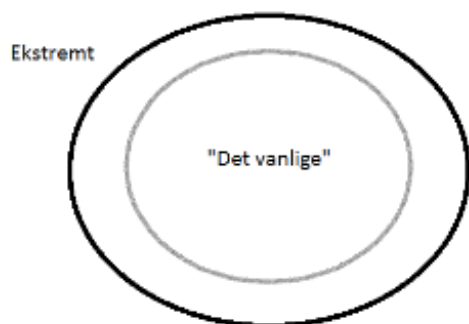
Ekstremisme – det ytterliggående?

I følge Store Norske Leksikon defineres ekstremisme som ytterliggående holdninger, særlig i politiske spørsmål. Både ordene *ekstrem* og *ekstremisme* kommer fra det latinske ordet *extremus*, som kan oversettes med ”det ytterste”, ”det fjerneste” eller ”det verste” (Gule, 2012, s. 15). Gule mener at man generelt kan si at meninger, ytringer og handlinger som ligger langt utenfor det normale er ekstremt (2012, s. 16). Det vil si ytterkantene av det som vil være akseptabelt. Store Norske leksikon forklarer ikke hva som er ytterliggående, det har derimot Gule forsøkt å konkretisere ved hjelp av to modeller. Den første modellen er en linje hvor det normale ligger på midten, mens det ekstreme befinner seg på ytterkantene av høyre og venstreaksen. Denne modellen kan assosieres til det politiske spekteret hvor man har en ”høyre- venstre” akse, og alt på utsiden av denne aksen kan defineres som ekstremt.



Figur: Gules linjemodell av det vanlige (Gule, 2012, s.16)

Ytterkantene kan både være på høyre og venstreaksen, som det ideologiske ekstreme. Det politiske spektrum hvor sentrum er, er det vanlige. Noe av det som gjør ekstremisme til et vagt begrep, er å vite når det ekstreme begynner. Det kan i en viss grad være ut i fra egne subjektive oppfatninger (Gule, 2012). For å ta høyde for flere dimensjoner, forsøker Gule å illustrere ved hjelp av en sirkelmodell, hvor man kan skille det ekstreme fra det vanlige ut i fra et sentrum i en sirkel.



Figur: Gules sirkelmodell (Gule, 2012,s. 16)

Modellen gir rom for flere forhold og dimensjoner enn bare de politiske. Som vi har sett kan ekstremisme også være oppfatninger og holdninger av religiøs art. Det vil si at enkeltpersoner eller grupper kan ha ekstreme posisjoner i visse spørsmål, for eksempel religiøse, og være alminnelige i andre, for eksempel politiske. Sirkelen gir rom for at enkelte grupper kan ha ekstreme politiske holdninger, men samtidig ha religiøse synspunkt som ligger mot sentrum og som kan forstås som normalt (Gule, 2012). Modellen ovenfor gir rom for at ekstremisme er noe som kan gradbøyes, avhengig av hvor langt fra sentrum man befinner seg. Et problem er likevel at dette sentrum, det akseptable eller normale, vanligvis ikke er definert godt nok. Det betyr at modellen ikke gir konkrete svar på hvor grensene for det ekstreme går. Problemet med å definere ekstremisme som ytterkantene, er at man risikerer å støtte opp under et verdensbilde der sentrum er det moderate og ansvarlige, mens det som utfordrer sentrum blir det ekstreme. Felles for modellene ovenfor, er at det er vanskelig å definere når ”det vanlige” slutter og ”det ekstreme” begynner. Det blir subjektive definisjoner basert på individets egne utgangspunkt, og hva samfunnet betrakter som ”det vanlige” (Ibid).

Deskriptiv og normativ ekstremisme

Gule (2012) hevder de klassiske og dagligdagse definisjonene av ekstremisme er utilstrekkelige, og ikke gir nok innsikt i fenomenet. Han ønsker en klarere definisjon med tydeligere kriterier for å avgjøre om ”virkelighetsoppfatninger og politisk-moralske standpunkt og posisjoner er ekstreme” (s. 25). Dette gjør han ved å skille mellom deskriptive og normative kriterier. Deskriptiv ekstremisme definerer han slik:

”Deskriptivt ekstreme posisjoner avviker sterkt fra vår beste kunnskap om den empiriske observerbare og analyserbare virkeligheten. Deskriptiv ekstremisme dreier seg derfor om en mer eller mindre systematisk uttenkt og vedvarende, altså teoretisk og/eller ideologisk forankret, virkelighetsoppfatning som avviker sterkt fra vår beste kunnskap om virkeligheten” (s. 29).

Gule (2012) påstår ikke at vitenskapen har svaret på alt eller er ufeilbarlig, da det er flere eksempler gjennom historien hvor vitenskapelig forskning har vist seg å være feil. Men med vår beste kunnskap viser han til vitenskapelige metoder og prosesser som har blitt tatt i bruk for å komme frem til kunnskapen. Et viktig poeng er at vitenskapen bruker ulike metoder for å sikre sine funn, dermed er den ikke låst til én virkelighetsoppfatning. Altså, teorier skal testes og muligens forkastes. Gule er svært kritisk til fordommer, stereotyper og konspirasjonsteorier som han mener gir rom for ensidige bilder av virkeligheten, og ikke gir rom for utvikling eller noen annen virkelighetsoppfatning enn sin egen (Gule, 2012, s.79).

Normativ ekstremisme definerer han slik:

”Normativt ekstreme posisjoner er posisjoner som avviker sterkt fra omforente og godt begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske normer. Normativ ekstremisme handler derfor om en mer eller mindre systematisk uttenkt og vedvarende, altså teoretisk og/eller ideologisk filosofisk forankret, oppfatning som avviker sterkt fra våre best begrunnede og godt omforente etiske, moralske og politiske normer” (Gule, 2012, s. 81).

Ved å peke på etiske, moralske, juridiske og politiske normer sikter han til menneskerettighetene og demokratiet, samt rettstatens styringsprinsipper (2012, s. 81). Selv om også disse normene kan og bør diskuteres og kritiseres, mener han de gir en god indikasjon på når man skal vurdere: ”Hva som er moralsk og/eller rett og galt, skal vurderes opp mot solide begrunnede og globale omforente normer, menneskerettighetene og prinsipper for demokratisk styre” (s. 99). Rettet til vesten?

Gule (2012) har tidligere forsøkt foreslå en ny definisjon av ekstremisme, hvor han tar utgangspunkt i normative og deskriptive kriterier. Formålet er å klargjøre hva som er akseptabelt. Han prøver å avrelativisere begrepet ved å forklare hva det ekstreme blir ansett som ekstremt i forhold til. For å definere et sentrum har han sett på vitenskapelige metoder, prosesser, menneskerettighetene, i tillegg til demokratiet og rettstatens styringsprinsipper. Dette kan også minne om relativisering, siden Gule ser på noe som ekstremt i forhold til noe annet. Det kan stilles spørsmål om vitenskap og menneskerettighetene er absolutte kunnskap- og normområder? Er det bare bruk av vitenskapelige metoder og prosesser som har grunnlag for å si at noe er sant? (Eriksen & Sørheim 2012, s. 109- 119). Denne fremgangsmåten blir mest sannsynlig ikke brukt i hverdagen for å forstå verden rundt oss. På den andre siden virker denne definisjonen å være gjennomtenkt og viser til et bredt perspektiv på fenomenet ekstremisme. Man blir derimot gjort oppmerksom på hva man anser som sant, normalt og riktig i stor grad henger sammen med våre verdier og holdninger, som igjen har en sammenheng med samfunnet vi sosialiseres inn i. Det har også blitt påpekt hvor viktig det er å være åpen for å forkaste ideer, og på den måten unngå en ensidig virkelighetsoppfatning.

Ekstremisme – et ”wicked problem”

Det finnes faktisk ikke en universell definisjon av ekstremisme (Davies, 2016). ”Det pågår en stadig kamp om definisjonsmakta, altså makta til å definere kva som er innafor og kva som er ytterranden – det ekstreme. Derfor vil kva som er ekstremt òg alltid være i endring” (Bjørkelo, 2016, s. 41). Hva som anses som ekstremt er alltid i endring. Ekstremismebegrepet bygger opp under en virkelighetsforståelse der det samfunnet vi har, nødvendigvis er moderat og balansert, mens alt som er tilstrekkelig annerledes er ekstremt. Selv om ekstremismebegrepet er relativt, er det kanskje nødvendig å finne noen kjennetegn på ekstremisme som er gyldig i en bestemt historisk situasjon, for å kunne diskutere og håndtere problemene rundt fenomenet.

Ekstremisme er tilsynelatende det man kan kalle ”wicked problem”(Bjørgo & Gjelsvik (2015, s.). Begrepet dekker komplekse utfordringer hvor ingen enkelt aktør har tilstrekkelig informasjon og kunnskap til å løse problemet. Det kan gjelde konflikt om definisjon, forklaringer og mulige løsninger. Det som kjennetegner ”wicked problems” er at de er umulig å løse helt, de kan kun begrenses (Bjørgo & Gjelsvik, 2015). Dette støtter også Lynn Davies (2016) hun hevder at ekstremisme er et multikomplekst problem og hver form for løsning fører til nye følgeproblemer.

Med utgangspunkt i diskusjonen om definisjonene ovenfor, konkluderer jeg med at ekstremisme kan være både voldelig og ikke- voldelig. Vi kan anta at regjeringens definisjon av ekstremisme er nødt til å fokusere på den voldelige delen av begrepet, fordi det utgjør den største trusselen mot samfunnets sikkerhet. Både regjeringens (2014), Scrutons (2007) og Bjørge & Gjeldsvik (2015) er nokså håndfaste definisjoner, med til dels klare kriterier når det kommer til vold. Det gjør ikke den ikke- voldelige delen av begrepet mindre relevant, snarere tvert i mot.

Gule (2012) diskuterer svakhetene med ekstremismebegrepet, og hvilke vansker man møter på ved å prøve å definere fenomenet. Han viser til både normative og deskriptive kriterier, og prøver å konkretisere det ytterligere ved å avrelativisere begrepet. Jeg vurderer definisjonene vi har gått igjennom i dette kapitlet som gyldige, på hver sin måte. Enhver definisjon får frem kompleksiteten i begrepet, og det er kanskje ikke meningen at vi skal ha en håndfast definisjon som er universell. Det viktigste er at vi forstå at ekstremisme både kan være voldelig og ikke-voldelig. Det handler om ytterkantene i både tanker, meninger, ideer og handlinger som ofte er knyttet til totalitære ideologier (ibid). Det vi må huske på og reflektere over i bruk av begrepet, er at vi risikerer å støtte opp under et verdensbilde der sentrum er det normale, mens det som er utenfor sentrum er det ekstreme. Vi trenger å ha et bevisst forhold til utfordringene ved når ”det vanlige” slutter, og ”det ekstreme” begynner.

2.2 Skolen som forebyggende arena mot ekstremisme- forhindre utenforskap

Innledningsvis ble det hevdet ut i fra *Handlingsplanen om radikaliserings og voldelig ekstremisme* at skolens rolle blant annet er å legge til rette for gode psykososiale miljøer og inkluderende fellesskap (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Voldsforsker Ragnhild Bjørnebekk hevder det essensielle er å skape gode miljøer, der alle opplever å bli inkludert (Reiss, 2014). I det følgende skal vi se nærmere på hvorfor det er så viktig å skape gode, trygge miljøer på skolen.

Forskning utført av Bjørge viser at voldelige, rasistiske grupper på 1900- tallets vold mot innvandrere ikke nødvendigvis var motivert ut i fra rasistiske holdninger. Ungdom som opplevde å ikke tilpasse seg vanlige miljøer, opplevde å få innpass hos rasistiske grupper (Bjørge & Witte, 1993). Den britiske professoren Lynn Davies (2008) har forsket mye på hvordan utdanning kan forebygge ekstremisme. Hun hevder rasisme, isolering eller å bli oversett på skolen kan være risikofaktorer for å utvikle sin egen virkelighet og senere ty til

ekstreme ideologier. Selv om Davies studier ikke direkte kan overføres til norsk skolesammenheng, viser dette klare sammenhenger med Bjørgos forskning. Dette indikerer at felles for mennesker som senere søker seg til ekstremistiske miljøer, er opplevelsen av å ikke passe inn.

Følelsen av å mislykkes blant venner, i arbeidslivet, lokalmiljøet eller samfunnet er faktorer som kan påvirke opplevelsen av utenforskap. Regjeringen skriver på sine hjemmesider at opplevd mobbing, destruktive familieforhold med rus og vold, dårlig økonomi eller arbeidsløshet er andre risikofaktorer for opplevelsen av utenforskap (Regjeringen, 2014a). Yousef Bartho Assidiq og Faten Mahdi Al- Hussaini jobber for å forebygge ekstremisme og radikalisering blant ungdom i Norge. Av erfaring har ungdommene de har fulgt opp, hatt det vanskelig både i hjemmet og på skolen. Dette har senere ført til at de har falt inn i miljøer preget av rus og kriminalitet. De fleste av disse ungdommene har atferdsproblemer og av den grunn ikke opplevd positiv mestring på skolen. De har heller fått oppmerksomhet for sin utagerende atferd (Assidiq og Al- Hussaini, 2015). De mener det er spesielt viktig at det jobbes med et godt miljø på skolen, hvor fokuset er å se på likhetene fremfor forskjellene mellom grupper. Frykt for å omgås rundt de som oppleves som annerledes burde også forhindres. Skolen kan ikke forhindre at noen senere blir terrorister, men de kan bidra til at færre tiltrekkes av ekstremistiske grupper og deres budskap (ibid).

Regjeringen (2014a) skriver at ekstreme miljøer som enten er ideologisk og/eller religiøst forankret, vil kunne forsterke et inntrykk av ”oss mot dem”. Personen vil kunne bli presentert enkle svar og løsninger på opplevde krenkelser og føle sterkt tilhørighet. For noen kan de ekstreme grupperingene derfor være den eneste muligheten de har for å bli sett og hørt for sine meninger. Omgivelsenes negative reaksjoner på de radikaliseres verdier og handlinger vil derfor bli sett på som deres siste bekreftelse på at de ikke passer inn (ibid). Altså kan utenforskap være en risikofaktor for å tilslutte seg ekstremistiske miljøer.

Inkluderende fellesskap – ikke et kortsiktig prosjekt

Alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen skal også ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Det presiseres at skolen gjennom opplæringsloven § 9a har plikt til å legge til rette for et godt psykososialt miljø. Opplæringslovens § 9a-1 inneholder den overordnede normen. Denne

normen tolkes inn i alle de andre bestemmelsene i kapittel 9a, og har betydning både for det individuelle arbeidet og det systemrettene arbeidet til skolen. Det heter i loven at: ”Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998). De samme prinsippene er fastsatt i generell del av kunnskapsløftet. Det er dermed fastsatt med loven at skolen skal arbeide med et inkluderende skolemiljø.

Skolen skal dermed utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Assidiq og Al- Hussaini (2015) mener skolen har en viktig jobb med å ta alle på alvor, inkludere og hjelpe elevene til å føle seg verdsatt. Flere undersøkelser viser at temadager i skolen og internasjonale dager ikke nødvendigvis fører til et reelt bedre inkluderende fellesskap. Özerek (2008, s. 233) mener internasjonale dager eller uker ofte kan kritiseres for å bidra til ”etnifisering” av kulturelt mangfold. Det vil si at skolens fokus er å løfte frem det kulturelle mangfoldet, kun den aktuelle uken. Dette er i tråd med forskning gjort av Dianne Hoffmann (1996, s. 546). Selv om hennes forskning ikke direkte kan overføres til norsk skolesammenheng, har hun i amerikansk kontekst undersøkt denne type skolearrangementer. Hoffmann kaller det ”hallway multiculturalism”, når det flerkulturelle mangfoldet bare blir vist gjennom korte utstillinger i skolens ganger. Hun mener det ikke bidrar til å skape reelle inkluderende fellesskap, selv om skolen selv påstår det (ibid).

Skal man fremme et bedre og mer inkluderende læringsmiljø på skolen, for å forebygge eksempelvis krenkelser og gruppefientlige holdninger er det viktig at det ikke ses på som et kortsiktig prosjekt. Ulike studier har vist at det er nødvendig med helhetlig og langsiktig strategi når skolen vil arbeide med endring. Et eksempel på dette er gjort i en svensk studie av Janne Bromseth og Hanna Wildow (2008), som undersøkte skolens forandringsarbeid med fokus på likestilling, kjønn og seksualitet. I undersøkelsen ble det tydelig at på skoler der enkeltpersoner fikk ansvaret for dette arbeidet, ble resultatet fragmentert og med begrenset effekt. På skoler der ledelsen derimot inkluderte hele personalet, var effekten langt bedre. Lærerne som deltok la spesielt vekt på betydningen av å utvikle et felles fagspråk for å identifisere og analysere utfordringer. De samme utfordringene poengterer Bakken (2008): ”Kortsiktige prosjekter uten organisatorisk forandring har stort sett bare effekt så lenge prosjektet varer” (Omtalt i Backe-Hansen, Walhovd & Lihong, 2014, s. 90). Det kan dessuten se ut til at prosjekter med en helhetlig tenkning og med fokus på inkludering viser å ha en

positiv effekt på alle elever, ikke kun for spesifikke grupper som endringsarbeidet er rettet mot (ibid).

Kritisk tenkning og forebygging av ekstremisme

Høsten 2017 ble overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen fastsatt. Under opplæringens verdigrunnlag er et eget punkt viet Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Det står skrevet at ”Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet” (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 8). For at elevene skal utvikle kritisk sans er det lagt vekt på at elevene skal forstå at egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. I det følgende skal vi se nærmere på kritisk tenkning og forebygging av ekstremisme.

Lynn Davies, argumenterer i sin bok ”Educating against extremism”(2008) og artikkel med samme navn fra 2009, at det ikke blir gjort nok arbeid med å forhindre at unge mennesker blir medlemmer i ekstremistiske grupper. Som nevnt tidligere kan nødvendigvis ikke Davies forskning direkte overføres til norsk skolesammenheng, men likevel vurderer jeg hennes perspektiver som fruktbare. I følge Davies er det for lite fokus på å la elevene være kritiske og analysere fundamentale tankeganger. Davis hevder at kritisk tenkning kan være en viktig metode for å forebygge at elever utvikler ekstremistiske holdninger, både religiøst og politisk. Hun mener elevene ikke uten videre skal godta informasjonen som blir gitt dem, de skal øve på å avkode og forstå hva som er hovedargumentene i ulike tekster. Det viktigste er kanskje å ta stilling til det de faktisk leser (ibid). Hun understreker at kritisk tenkning er en grunnleggende ferdighet som er nødvendig for å bekjempe ekstremisme og radikalisering.

Davies (2008) understreker verdien av å utdanne handlekraftige elever, som respekterer kulturelle forskjeller, men denne ”respekten” kan ikke være fullstendig ukritisk. Med det mener Davies elevene må tolerere andres synspunkter, men også tørre å stille seg kritisk til urett som blir gjort mot andre. I en forlengelse av dette mener den amerikanske forskeren Diane Gereluk (2012) at elevene burde hjelpes til selvrefleksjon rundt hvordan deres eget samfunn kan være med på å øke fiendtligheten og motstand av andre grupper. Elevene må derfor hjelpes til å forstå at virkeligheten har flere sider, sannheter, perspektiver og forståelser. Dette mener Davies (2009) er spesielt viktig fordi ekstremisme ofte finner grobunn i at det finnes kun et riktig svar, og ingen alternativer til denne tankegangen. Som en

motsats til dette, burde en kritisk utdanning legge vekt på at det ikke finnes kun én sannhet som oppleves gyldig: ”Some forms of education that seek to open minds and present alternatives to the single world view can be trigger for the exit from extremism ” (Davies, 2008, s. 190).

Kritisk tenkning, media og ekstremisme

Framveksten av internett og sosiale medier som en virtuell radikaliseringsarena blir sett på som en særlig utfordring, som gjør det vanskelig å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme (Justis- & beredskapsdepartementet, 2014). Informasjon spres i større og raskere omfang enn tidligere. Foruten rask spredning, er også informasjonen på sosiale medier varig og ofte anonym. I følge Handlingsplanen er det store mørketall om ekstremisme på internett (ibid).

Forskning utført av Tore Bjørge viser at medieoppmerksomhet og et politisk klima som kan gi støtte fra folk, var blant de sterkeste motivasjonene ungdom hadde da de begikk kriminelle handlinger mot innvandrere (Bjørge & Witte, 1993). I forlengelse av Bjørges forskning, er også Gereluk (2012) opptatt av at læreren må reflektere rundt hvordan media fremstiller tematikken rundt kriminelle ekstremistiske handlinger og terror. Et eksempel fra Norge er medias framstilling av terrorhandlingene på regjeringskvartalet og Utøya. Klokken ti på kvelden den 22. Juli 2011 ble det klart at mannen som hadde sprengt Regjeringsbygget og drept til sammen 77 mennesker der og på Utøya, var blond og hadde et norsk navn. I ukene som fulgte, brukte flere aviser og meningsyttere uttrykk som ”en av oss” eller ”en av våre egne” om terroristen:

På en celle i Ila fengsel og sikkerhetsanstalt sitter ABB, blond og blåøyd, født og oppvokst i Norge. Det er ikke til å komme utenom at han er en av våre egne, ikke den muslimske terroristen vi som samfunn har passet oss for. Nå raser debatten om hvorvidt Breivik var psykotisk eller ikke (Dagsavisen, 22.11.2011, gjengitt etter Eide, 2014).

Vi kan tro at dette skjedde delvis som følge av et vedvarende sjokk knyttet til oppdagelsen av terroristens identitet. For nordmenn, både de med én og flere generasjoner bak seg i Norge,

var dette uventet. De fleste er vant til at terrorister var noe som opererte i, fra eller rundt Midtøsten. De var brune i huden, mørk i skjegget og påberopte seg Allah, de var ikke blåøyd og glattbarbert. I timene som gikk fra nyhetene om terroren, til gjerningsmannen ble identifisert og presentert, ble flere individer med ”muslimsk utseende” trakassert, verbalt og fysisk på gata eller på offentlig transport. Mennesker med minoritetsbakgrunn advarte hverandre mot denne type raseri, og oppfordret hverandre til å holde seg innendørs (Antirasistisk senter, 2012). Forskere og terroreksperter ble presset til å uttale seg, og spekulere med nyhetsmediene. De fleste antok at terrorangrepet på regjeringkvartalet var utført av ekstremister fra muslimske miljøer. Mediene bidrar til å sette søkelys på diskriminering, men møter ofte opp med en understrøm av motstand i kommentarfeltene. Journalister blir hetset, og ”politisk korrekt”- kortet trekkes ofte opp når noen forsvarer grupper som blir hetset. Forskjellighetsfokus fører lett til atskilte pronomen: Jeg er forskjellig fra deg, dere fra oss (Eide, 2014).

”Vi” og ”de andre”

Den amerikanske forskeren Diane Gereluk, har i sin bok *Education, Extremism and Terrorism: What should be taught in citizenship education and why* (2012, s. 123- 124) utarbeidet anbefalinger til lærere som skal undervise om ekstremisme og terrorisme i skolen. En av hennes anbefalinger handler om å utforske og undersøke hvordan samfunnet ofte skaper en falsk distinksjon mellom ”oss” og ”de andre”, og hvordan dette kan føre til stereotyper og misforståelser rundt individer og grupper. Også Davies (2008) mener at lærere sammen med klassen burde utforske stereotyper og hvor lett mennesker kategoriserer hverandre som følge av disse. Dette kan også ses i sammenheng med Gules (2012) diskusjoner rundt ekstremisme, hvor fordommer, stereotyper og konspirasjonsteorier blir ansett å gi rom for et ensidig bilde av virkeligheten.

Problemet med stereotyper er blant annet at vi risikerer å ta beslutninger basert på forventninger som ikke stemmer med virkeligheten. De trenger ikke nødvendigvis være negative, møter vi mennesker som oppfyller de positive forventningene vi har, er isolert sett alt i orden. I motsetning til positive stereotyper, er de av den negative typen alltid et problem. Hvis vi i utgangspunktet har en negativ holdning til andre mennesker, kan det forsøkes å skjules, men sjansene er store for at holdningene på en eller annen måte påvirker både stemningen og dialogen. Vi har da kommet inn i en ond sirkel som lett kan gå utover vårt

forhold til de vi kommuniserer med, og ikke minst hvordan de oppfatter oss (Eide, 2014). Derfor er det meget fruktbart å utforske disse elementene både Gereluk (2012) og Davies (2008) trekker frem som hensiktsmessig.

Hvordan vi tilskriver andre identitet, er et annet element lærere burde ta opp i undervisningen, ifølge Davies (2009). Hun mener vi er vandt til å ha flere identiteter i et flerkulturelt samfunn, men problemet oppstår når én av disse identitetene får forrang foran de andre. Identitet skiller oss mennesker fra hverandre, men innebærer også likhetstrekk slik at vi kan gjenkjenne oss i hverandre. Det er viktig at vi fokuserer på likhetene på tvers av kulturene, fremfor forskjellene, i tillegg til å se på hvor spesielle hver og en av oss er fremfor å nødvendigvis knytte oss selv opp mot vår egen kultur, eller andre medlemmer av ”vi- gruppen”. Davis (2009) viser til flere eksempler i historien: hvor kultur, religion, tradisjon og følelsen av en felles historie har blitt brukt for å skape en kollektiv identitet blant grupper i samfunnet. Dette kan skape et fiendebilde ved å sette oss selv foran andre. Et eksempel er hvordan krigen i Balkan bidro til splittelse og angrep på hverandre. Individuer ble sett på som representanter for en hel gruppe (Davis, 2009). Lenz hevder også at fordommer og gruppefiendtlighet ofte er koblet til statiske identitetsforestillinger og en polarisering og hierarkisering av ”oss” og ”de andre”. Fordommer skapes derfor ikke i et vakuum, men er sosiale holdninger som må forstås i sammenheng med menneskers omgivelser (Gjengitt etter Lens & Nustad, 2016). Endringer av fordommer må derfor ta plass i en sosial arena, og skolen kan være nettopp en slik sosial arena. De voksne i skolen skal ha kunnskap og ansvar for barn og unges læring og dannelse (Molderheim, 2014).

2.3 Klasserommets muligheter

I klasserommet ligger det en ubalanse av makt, læreren har til syvende og sist definisjonsmakten, og bestemmer hva som skal diskuteres. Dette kan føre til at de ulike meningene ikke kommer tilstrekkelig fram. Vi er i dag preget av et mangfold av perspektiver, og det er viktig at disse også gjenspeiles i klasserommet. De kontroversene elevene møter i klasserommet, kan også gjenspeile de kontroversene som preger de store samfunnsdebattene (Ljunggren og Unemar Ôst, 2010). Klasserommet er derfor i utgangspunktet godt egnet for å ta opp samfunnsdebatter og hendelser. Slik som for eksempel nazisme, ekstremisme, terrorisme. Når man underviser om slike tema kan det også være viktig å skape dialog til å diskutere hendelsene som skjer, og gi rom for at elevene kan skifte mening. Dette kan være

spesielt viktig i dag, hvor premissene for å møte ulikheter har endret seg betraktelig (Bauman, 2017). Skolen burde derfor skape "turbulens", det vil si å bygge selvtillit hos elevene til å argumentere. Skolen kan bidra med trygge atmosfærer hvor ellers låste forestillinger oppfordres til å bli utfordret. Davies (2018) hevder for eksempel at læreren må la elevene få snakke fritt om omverdenen, i stedet for å kontrollere "farlige" meninger. Klasserommet er også et sted hvor elevene skal få medvirke og oppfordres til samfunnsdeltagelse.

Medvirkning og samfunnsdeltagelse

Begynnelsen av formålet med samfunnsfaget lyder slik:

I eit demokratisk samfunn er verdier som medverknad og likeverd viktige prinsipp. Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling. Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Sammenhengen mellom skolens dannelsesmandat, demokratisk undervisning og samfunnsfag har på mange måter naturlig sammenheng med utdraget fra formål med samfunnsfag. Faget skal medvirke til forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier, i tillegg til aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse (Utdanningsdirektoratet, 2013).

For å forebygge radikaliserings oppfordret FNs sikkerhetsråd i 2015 alle medlemsstatene til å øke unge voksnes deltagelse i beslutningstaking og fredsprosesser på lokalt, nasjonalt, regionalt og internasjonalt nivå (Lie & Breivik, 2017). I tråd med dette bør og kan klasserommet være en arena der unge oppfordres til og trenes i medvirkning og samfunnsdeltagelse, i tillegg til at demokratisk beredskap må være en viktig del av verdenssynet elevene lærer på skolen. For at dette skal være mulig, må elevene kunne uttrykke seg, heve sin stemme, forhandle og påvirke beslutninger (Davies, 2009).

Demokratisk medborgerskap i skolen kan også by på utfordringer. I artikkelen antyder Trine Anker og Marie Von der Lippe (2015) at skolens tematisering av 22. Juli i liten grad har blitt knyttet til undervisning om demokratisk medborgerskap, og at skolene i liten grad har brukt hendelser som utgangspunkt for kritiske drøftinger av udemokratiske holdninger. Artikkelen

foreslår at lærere kan ha for lite kompetanse til å undervise om kontroversielle og sensitive temaer, og at det å ”åpne for debatter som kan ta ukontrollerbare retninger, kan oppleves utrygt” (s.94). Hva gjenspeiler trygge klasserom for både lærere og elever?

Et potensielt perfekt uenighetsfellesskap?

Uenighetsfellesskap er et begrep Lars Iversen har utviklet, og går ut på at en gruppe mennesker med ulike meninger deler en felles utfordring eller problem. Han hevder at i sin mest idealtypiske form består uenighetsfellesskapet av mennesker som ikke har valgt sitt fellesskap, men blitt kastet sammen tilfeldig. Et eksempel kan være en skoleklasse. Gruppemedlemmene skal kunne ha ulike meninger selv om de er enige om fakta, og ikke misforstår hverandre. Et slikt idealtypisk uenighetsfellesskap finnes nok ikke, beskrivelsen er heller ment for å klargjøre hovedtrekkene (Iversen, 2014). Han formulerte begrepet første gang etter observasjon av en klasse i religionsfaget på ungdomsskolen. I flere av timene var det lagt opp til diskusjoner om verdispørsmål. Når læreren var fornøyd med disse timene, følte de at mange av elevene hadde bidratt med ærlige og modige innspill. De våget å stå fram med egne meninger, selv om de visste andre kunne være uenige. Samtidig var klassene åpenbart trygge fellesskap. Iversen (2014) peker på at tryggheten fremsto som en forutsetning for bred uenighet, ikke som en motsats. Noe av grunnen til at begrepet fremstår som nyttig, er at det utgjør en kontrast til en utbredt måte å tenke på forholdet mellom verdier og fellesskap på, nemlig ideen om at delte verdier utgjør samfunnets lim (ibid).

I norske skoler blir elever en del av et klasseromsfellesskap og et skolefellesskap. Skolen skal også åpne dørene til et samfunnsfellesskap – på nasjonalt og globalt nivå (Iversen, 2014, s. 62). Disse fellesskapene rommer ulike mennesker, med ulike meninger og verdier. I følge Iversen er det spesielt viktig at lærere og skoleledere vektlegger dette. Nettopp fordi det kan være et godt beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger. Et viktig kjennetegn for ulike former for rasisme er ideen om indre egenskaper avhenger av gruppetilhørighet. Alternativet er en forståelse av at grupper ofte består av medlemmer som er uenige seg i mellom. Da blir det fort vanskeligere å etablere enkle, fordomsfulle tankeskjemaer der ”vi” og ”de” er iboende og grunnleggende ulike når det kommer til viktige, varige og moralsk ladede egenskaper (Iversen, 2014).

Skolen er en arena for å trene opp elever til samarbeid, argumentasjon, lære mer om tema man

utvikler en mening om, og å utvikle ens identitet og karakterstykke som medborger. I oss mennesker ligger det dypt at vi ønsker å bli likt av andre. Iversen(2014) hevder at en viktig nøkkel til å forstå og forbedre dynamikken i klasseromsdiskusjoner handler om at alle deltagerne ikke bare skal holde argumentasjon, men også selvpresentasjon. I følge den amerikanske juristen og samfunnsforskeren Cass Sunstein, er dette en viktig drivkraft i hvordan gruppedynamikken påvirker læring, tenkning og beslutninger (gjengitt etter Iversen, 2014). Han legger spesielt vekt på at gruppemedlemmer emosjonelt er opptatt av at de opplever enighet og konsensus som behagelig. Videre poengterer han at grupper som består av enige mennesker, ofte ender opp med avgjørelser som er mer ekstreme enn snittet av medlemmenes meninger.

En gruppediskusjon blant folk som er enige, kan i verste fall føre til avgjørelser som er mer ekstrem enn noen av deltagerne ville ha gått inn for alene. I følge Sunstein er den største utfordringen med dette at gruppemedlemmer sitter inne med informasjon de ikke deler med resten. Dette kan være rent praktisk informasjon, men det kan også være hva gruppemedlemmet føler om saken, eller ulike andre argumenter og ståsteder (Gjengitt etter Iversen, 2016). Sunstein tenker at sosiale mekanismer i grupper fungerer som barrierer, som gir motstand mot at alle deler all sin informasjon. Barrierer er ikke det samme som faste hindre, han fremhever to viktige former for barrierer mot deltakelse. Det ene er informasjonsbarrierer, og det andre er statusbarrierer. Informasjonsbarrierer er når gruppemedlemmet tenker at «denne informasjonen har nok de andre allerede», eller «denne informasjonen er nok ikke relevant, da ville noen andre sagt det». Statusbarrierer er når folk tenker at andre vil tenke negativt om dem hvis de deler sin informasjon. Utfordringen for å la klasserommet bli et godt uenighetsfellesskap er altså å finne måter å senke disse barrierene på (ibid). Den viktigste måten å gjøre nettopp det er et langsiktig og godt sosialt pedagogisk arbeid. Å gjøre klassen til et trygt fellesskap som kjenner hverandre godt, og der elevene føler seg sikre på at de ikke vil bli ertet eller hetset i etterkant, er et krevende og langsiktigarbeid. Iversen (2016) understreker at de arbeidende lærere er de fremste ekspertene på det. Det betyr at klasserommet skal by på en trygg atmosfære, der elevene kan uttrykke meningene sine (Davies, 2008). Skal elevene mestre å diskutere og uttrykke meningene sine, må de også lære å ta stilling til definisjoner og fagbegreper.

Begreper i samfunnsfag

Det er et bredt spekter av begreper elevene må lære seg, kanskje spesielt i samfunnsfag. Samnøy (2015, 2. 105) hevder at elevene skal kunne bruke definisjoner og fagbegreper med en økende grad av presisjon gjennom utdanningsløpet. I samfunnsfag regnes dette som en del av muntlig kompetanse i faget. Det er imidlertid forsket lite på begrepslæring i samfunnsfag i følge Mathé (2015), derfor finnes det lite kunnskap om hvordan samfunnsfaglærere underviser om begreper i den norske skolen. Videre argumenterer hun for at begrepslæring er en integrert del av faget og at det er forskning som viser at å jobbe med fagspråk fremmer læring.

I tillegg til å forstå begrepene og deres betydning, handler det ofte om å diskutere meningsinnholdet og bruke begrepene til å reflektere over egen posisjon eller over forhold i samfunnet. Da er begrepene knyttet til verdier, holdninger, interesser og standpunkt. Det handler ikke om faktakunnskap, men et møte mellom det teoretiske og elevers hverdagsoppfatninger og livsverden (Mathé, 2015, s. 70)

Nettopp derfor er begrepslæring en sentral del av samfunnsfaget. Mathé (2015) viser verdien og viktigheten av at begrepslæring er helhetlig, begrepene må settes i sammenheng med hverandre.

2.4 Oppsummering

I teorikapitlet har jeg redegjort for ulike definisjoner av ekstremisme. Både voldelig og ikke-voldelig, ideologiske, politiske og religiøse standpunkter - helt i ytterkantene. Formålet var å synliggjøre kompleksiteten i begrepet ved å undersøke ulike perspektiver. De ulike definisjonene vil det forhåpentligvis være fruktbart å sammenlikne med informantenes forståelse av ekstremisme.

Flere perspektiver på skolen som forebyggende arena mot ekstremisme, har blitt belyst ved å se på farene ved utenforskap og inkluderende fellesskap. Lynn Davies hevder det ikke blir gjort nok i statlige skoler for at unge ikke senere skal bli ekstremister. Hun mener følelsen av å ikke passe inn kan føre til at noen tiltrekkes av ekstremistiske miljøer, det støttes også av

norsk forskning gjort av Tore Bjørge (1993). Det var hensiktsmessig å se på hvorfor noen tiltrekkes av ekstremistiske grupper, og hvordan inkludering kan være en motsats til det. Videre argumenterer Davis og Gereluk for hvordan kritisk tenkning i skolen kan være forebyggende mot ekstremisme. Til slutt ble Iversens uenighetsfellesskap løftet frem, for å synliggjøre arbeidet med argumentasjon og uenighet i klasserommet. Trygge klasserom, med god klasseromsdynamikk virker å ha lettere for at elevene tør å delta i diskusjoner og være uenige. Dette kan ses på som en forutsetning for å kunne trene elevene i kritisk tenkning optimalt. Er dette noe informantene har en forståelse av?

3.0 Metode

3.1 Valg av forskningsmetode

Problemstillingen for undersøkelsen er *Hvilke forståelse har et utvalg samfunnsfaglærere og eksterne aktører rundt skolen som forebyggende arena mot ekstremisme?* Formålet med studien var å undersøke samfunnsfaglærere og eksterne aktørers tanker, refleksjoner og erfaringer som i stor grad berører tema ekstremisme. På bakgrunn av problemstillingen og formålet med undersøkelsen, falt valget relativt naturlig på kvalitativt intervju som forskningsmetode. Nettopp fordi et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen for fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2013). Dette bekreftes også av Kvale og Brinkmann (2012), som forklarer at forskningsintervju gir tilgang til deltagerens egen verden og hvordan de oppfatter den. Den kvalitative metodes egenart vil derfor i større grad kunne hjelpe meg å besvare studiens problemstilling.

Jeg valgte intervju som min eneste kilde til informasjon, selv om det innen kvalitativ forskning finnes flere metoder som kunne være egnet. Både observasjon eller mer strukturerte spørreskjema kunne vært aktuelle metoder i min studie. Likevel falt valget på kvalitativ metode av følgende grunn: Studien er av utforskende karakter, og jeg var ute etter informantens refleksjoner og tanker. Disse kunne vært vanskeligere å få frem med andre metoder, kvalitative intervjuer vurderte jeg derfor som mest hensiktsmessige metode med tanke på formålet. I tillegg tar studiet utgangspunkt i et tema som tidligere har blitt lite forsket på i norsk skolesammenheng, det gjør studien til en eksplorerende studie (Thagaard, 2009). Den andre faktoren er metodebegrensning i form av tid og ressurser. Jeg valgte å bruke lang tid på de forberedelsene som krevdes for å kunne utføre intervjuene. Dette innebærer kunnskap om metoden, tema og gjennomførelse. I tillegg var tid en viktig faktor, da det var viktig å bli ferdig med prosjektet innen normert tid. Disse rammefaktorene ble også vektlagt i valg av metode. Dermed valgte jeg én metodetilnærming i stedet for to, for å få et overkommelig og gjennomførbart metodeopplegg.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens synspunkt, avdekke deres livsverden og utforske meningen i menneskers opplevelser. I denne

sammenheng er det viktig å forstå at selv om informantene skal dele av sine erfaringer, og at det er dette som utgjør det endelige datamaterialet, vil min rolle som intervjuer sannsynligvis ha betydning for hvilke data som blir innhentet. Kvale og Brinkmann (2009) har skissert to ulike metaforer for intervjueren, gruvearbeider eller reisende. Metaforene kan representere de ulike epistemologiske oppfatningene av intervjuprosessen som henholdsvis kunnskapsinnhenting eller kunnskapskonstruksjon (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 67).

Reisemetaforen ligger nærmere antropologien og en postmoderne konstruktiv forståelse, hvor det legges vekt på at virkeligheten er konstruert og at den kunnskapen som utgår av intervjuene er avhengig av sammenhengen den utveksles innenfor. På den andre siden ligger gruvearbeideren nær positivismen og oppfatninger av at kunnskap er noe som allerede er til stede og bare venter på å bli funnet (ibid).

Kvale og Brinkmann (2009) ser på intervju som en kunnskapsproduksjon, hvor både informanten og intervjueren deltar i en erkjennelsesprosess som både er intersubjektiv og sosial, og hvor man i fellesskap skaper kunnskap. En slik kunnskapsproduksjon ble det også lagt vekt på i mine intervju. Formålet var å gå i dybden på informantenes opplevelser og tanker rundt tema, for senere å kunne tolke betydningen av de ulike utsagnene og se på sammenhenger som kunne hjelpe meg å svare på problemstillingen. Et av formålene var å samle perspektiver og meninger fra informantene (Cresswell, 2005).

Valget falt på dybdeintervju, da denne intervjuformen egner seg best for å gå i dybden på et spesielt tema. Dybdeintervjuer brukes der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer. Dalen (2013) skiller mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. I et strukturert intervju vil alle spørsmålene, også rekkefølgen være bestemt på forhånd. På den andre siden vil et ustrukturert intervju være preget av at kun tema vil være bestemt. Intervjuet vil derfor være samtalepreget, uformelt og spørsmålene vil variere mellom de ulike intervjusituasjonene. Hadde jeg valgt strukturert intervju ville jeg ikke kunne ha tilpasset spørsmålene til den enkelte informanten. Ved bruk av ustrukturerte intervju, ville det derimot blitt vanskelig å sammenlikne svarene og strukturere datamaterialet i ettertid. Den mest benyttede formen er semistrukturert intervju, som også jeg valgte å bruke. En tematisk struktur ble benyttet, men likevel er det større åpenhet rundt de mulige retningene intervjuet kunne ta (Kvale & Brinkmann, 2012). Dermed ble det også lettere å nærme meg tematikken med åpenhet. Dette åpnet også for følelsen av å ta del i en uforpliktende samtale, selv om det var et profesjonelt intervju.

Når intervjuene er preget av fleksibilitet kan det også føre med seg noen ulemper. For eksempel at intervjuet skal spore av. Det krever mye av intervjueren dersom intervjuet skal bli vellykket (Kvale & Brinkmann, 2012). Hvordan jeg prøvde å løse det, vil bli skissert i det følgende.

Jeg utarbeidet intervjuguiden på forhånd. Jeg utarbeidet imidlertid tre intervjuguider, tilpasset lærerne og de to eksterne aktørene. Grunnen til at jeg valgte å lage forskjellige intervjuguider handler om at de eksterne aktørene ikke jobber i skolen i sitt daglige virke. Derfor var det heller ikke hensiktsmessig å stille nøyaktig samme spørsmål til de eksterne aktørene. Tema i intervjuene omhandlet imidlertid det samme. Utformingen av intervjuguiden blir ansett som et viktig virkemiddel for gjennomføringen av intervjuet. Guiden er ment å være til hjelp og holde tråden under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Intervjuguiden gjenspeiler mitt valg på semistrukturerte intervju, da jeg fulgte en tematisk oppbygging (Thalgaard, 2009). Temaene valgte jeg på bakgrunn av tidligere forskning og teori om ekstremismebegrepet, samt tema knyttet opp mot problemstillingen. Jeg prøvde å utvikle åpne spørsmål som var åpne for tolkning, siden jeg ønsket deres refleksjoner og perspektiver. Jeg ønsket at det skulle være tydelig at jeg ikke påvirket deres tanker og refleksjoner. Mulige oppfølgingsspørsmål formulerte jeg også på forhånd, da jeg var opptatt av at mine spørsmål skal være så objektive som mulig. Jeg utarbeidet samme intervjuguide til lærerne, men

Utvelgelse av informanter

Thagaard (2009) hevder det kan være vanskelig å få tak i informanter til kvalitative studier, fordi de ofte inneholder tema som er personlige, omfattende og nærgående. Dette var også tilfelle i mitt studie. Man kan derfor si at utvelgelsesprosessen var et tilgjenglighetsutvalg. I første rekke ønsket jeg å intervju ungdomsskolelærere med samfunnsfag, som hadde erfaringer knyttet til tematikken. Det skulle vise seg å bli en utfordrende oppgave, da det er vanskelig å vite hvilke skoler som hadde erfaringer med slike problemstillinger. Jeg valgte derfor å sende et informasjonsskriv til et stort utvalg skoler i Oslo. Responsen var stor. De var enige om at det var et viktig tema, og som de syntes var både spennende og utfordrende. Flere ønsket å stille opp, men vurderte at deres tid ikke strakk til. Andre pekte på at det ikke gjaldt deres skole, de anså dermed å ha lite å bidra med. Flere skoler nevnte også at de får daglige forespørsler om å delta i studier, og deres kvote for semesteret var fylt opp. Det var også skoler som ikke svarte på henvendelsen, og det kan ha flere årsaker. For eksempel kan mailen

ha blitt borte i mailboksen, det kan også være de ikke hadde tid til å svare. Jeg så meg derfor nødt til å utvide kriteriene mine for å kunne ha muligheten til å rekruttere nok intervjupersoner. Jeg valgte derfor å sende informasjonsskriv via mail til et utvalg videregående i tillegg. Jeg kan anta at de som valgte å delta allerede mestret sin livsverden, og ikke derfor ikke hadde noe imot mitt innsyn som forsker. I følge Thagaard (2009) kan dette føre til at utvalget blir skjeft, som igjen fører til at undersøkelsen gir mer informasjon om hvordan situasjonen mestres, enn om konfliktfylte forhold. Likevel vurderte jeg at denne skjevheten ikke ville ha noen avgjørende betydning for min studie, da temaene ikke nødvendigvis angikk deres livssituasjon eller privatliv.

I spørsmålet om hvor mange intervjupersoner som er nødvendig, er svaret i følge Kvale og Brinkmann (2009, s.129) enkelt: ”Intervju så mange som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.” Videre hevder de at hvis antallet er for lite, er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom gruppene. Hvis antallet derimot er for stort, er det neppe tid til å foreta en dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju, 2009). Jeg så for meg et sted mellom 8- 12 intervjupersoner, og havnet til slutt på 8. To lektorer med samfunnsfag fra videregående skole, fire lærere fra ungdomsskolen, og to eksterne aktører som representerte Salto (Sammen om et trygt Oslo) og Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). Alle lokalisert i eller rundt Oslo. Antall informanter avhenger av formålet med undersøkelsen. Det er et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Dette så jeg også i min undersøkelse, og vurderte 8 informanter som nok til å kunne besvare problemstillingen. Dessverre valgte én av informantene å trekke seg rett før intervjuet, jeg endte derfor opp med 7 informanter. Jeg fikk dessverre ikke erstattet kandidaten, og valgte derfor å si meg fornøyd med resterende kandidater. Siden det er en frivillig studie med full rett til å trekke seg, var jeg forberedt på at dette kunne skje. Jeg opplevde likevel at jeg fikk nok datamateriale til å svare på problemstillingen, det var dermed ikke et hindrer i den videre prosessen.

Gjennomførelse av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i tidsperioden desember og januar, på informantenes arbeidsplass. Det var et bevisst valg, da jeg ønsket omgivelser de kjente fra før og trygge rammer. En annen faktor var at jeg ønsket å ta minst mulig av deres tid og minske muligheten for frafall av informanter. De første minuttene i et intervju betegnes som svært betydningsfulle for informantenes respons videre i intervjuet. Å skape en trygg atmosfære, og invitere til samtale informantene føler de kan snakke fritt (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette prøvde jeg å være bevisst på: Å møte de med interesse, nøytralitet og være imøtekommende. Jeg gjentok også informasjonen fra skrivet de hadde fått tilsendt på forhånd, tilfelle det var noen ytterligere spørsmål.

Intervjuene tok utgangspunkt i samme intervjuguide, med unntak av intervjuguidene til de eksterne aktørene. Intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, som informantene hadde samtykket til på forhånd. Jeg valgte å bruke båndopptaker, både for å kunne gi informantene min fulle oppmerksomhet og sikre at utsagn ble så nøyaktige som mulig når de senere skulle bli presentert i oppgaven. De innledende spørsmålene ble fulgt kronologisk i alle intervjuene, men deretter ble ikke spørsmålene fulgt slavisk. I noen intervjuer ble en omrokkering på spørsmål og tema naturlig, for å holde en fin flyt i samtalen. På den andre siden opplevde jeg å få stilt tilnærmet alle spørsmålene til alle informantene. Generelt opplevde jeg at intervjuene hadde en fin flyt, og informantene følte at de kunne snakke fritt. Etter hvert turte jeg å bevare stillheten, og da opplevde jeg at informantene ofte fortsatte å snakke etter en liten pause. Andre ganger indikerte det at jeg kunne stille neste spørsmål. Til slutt spurte jeg om de hadde noe mer de ønsket å tilføye. Intervjuene varte fra 30- 40 minutter.

Presentasjon av utvalget

For å sikre anonymiteten til lærerne har jeg valgt å referere til de ved bruk av fiktive navn. Informantene fra de eksterne aktørene, vil bli referert til som Dembras informant og Saltos informant. For å sikre anonymiteten deres ytterligere er deres rolle og utdannelse også anonymisert. Når det gjelder lærerne kommer jeg ikke til å nevne hvor og når de har studert for å beholde anonymiteten ytterligere. Translasjonene er skrevet på bokmål fremfor dialekt eller sosiolekt for å ikke avsløre hvor lærerne har vokst opp, eventuelt bodd og for å gjøre presentasjonen av resultatene mest mulig leservennlig. Siden jeg valgte å skrive ut transkripsjonene for å kode datamaterialet er transkripsjonene også anonymisert ved at de

ikke inneholder navn på informantene, arbeidsplass eller andre opplysninger underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Navn/instans	Stilling/fag
Salto	Informant fra Salto
Dembra	Informant fra Dembra
Jan – videregående skole	Fagansvarlig samfunnsfag, tidligere undervist i samfunnsfag, rettslære Lektor i samfunnsfag
Mina- Videregående skole	Lærer i samfunnsfag, historie og norsk. Lektor i historie.
Håvard - Ungdomsskole	Allmennlærer. Norsk, samfunnsfag, kroppsøving
Simen - Ungdomsskole	Faglærer i samfunnsfag og RLE.
Lisa - Ungdomsskole	Undervist i samfunnsfag, musikk, Matematikk. Allmennlærerutdanning

3.3 Etikk og moralske betraktninger

Kvale & Brinkmann (2015) presiserer at etiske betraktninger er en del av alle fasene i studier som samler inn data gjennom bruk av intervjuer. Jeg meldte inn forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i fjor, og fikk tilbakemelding på meldeskjemaet noen måneder senere (Se vedlegg). Informasjonsskrivet ble tilsendt samtlige av informantene via mail i rekrutteringsfasen (se vedlegg). Skrivet presenterte studiets formål, varighet, bruk av båndopptaker og oppbevaring av data. I tillegg ble det understreket at deltagelsen var frivillig, at deltagerne kunne trekke seg, samt anonymisering. Det ble også gitt informasjon om hva som vil skje med transkripsjoner etter prosjektets avslutning.

3. 4 Validitet og reliabilitet

Utvalget i kvalitative studier er ofte for lite til å generalisere funnene, derfor er overførbarhet et mer relevant begrep innenfor kvalitative metoder. I følge Kvale & Brinkmann (2012)

innebærer spørsmål om overførbarhet i hvilke grad forskningsfunnene kan sies å være overførbare til ”andre intervjupersoner, kontekst og situasjoner” (s. 289).

Det er ikke til å komme unna å kommentere undersøkelsens troverdighet, og i hvilke grad metoden jeg har benyttet faktisk undersøker det jeg har ønsket studere. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver reliabilitet på følgende måte: ”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre .. hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere” (s. 250). Kvantitativ forskning gjenspeiles av at det skal være mulig for andre forskere å reprodusere undersøkelsen for å se om man får samme svarene. I kvalitativ forskning derimot, og kanskje spesielt kvalitative livsverdenintervju, vil det være utfordrende og ofte umulig å reprodusere tidligere forskning med et mål om å generalisere funnene (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2010).

Reliabilitet er altså kritisk i kvalitative undersøkelser, det vil være vanskelig for en annen forsker å kopiere den aktuelle kvalitative forskning (Johannesen et al., 2010). Jeg har brukt meg selv som instrument til forskningen. Det vil si at min og informantens dagsform, førforståelse og relasjon til hverandre, ikke kan kopieres og tolkes på samme måte av andre (ibid). Jeg prøver å styrke påliteligheten ved å gi en grundig beskrivelse av prosessen, og være åpen om fremgangsmåten for hele forskningsprosessen. Alle fasene i studiet er etter mitt syn nøye beskrevet, hvilke metoder for innsamling og analyse av data. Hvilke sosiale setting som foreligger og hvilke informanter som inngår vil også bli tydeliggjort. Denne studien er av utforskende karakter, og søken etter generaliseringer er derfor ikke et mål i seg selv. Da kommer vi inn på studiens validitet.

I kvalitative studier er det to hovedtrusler mot validitet: forskerens forutinntatthet og reaktivitet (Maxwell, 2005, s 108). Forskerens forutinntatthet refererer til subjektiviteten og meninger som blir tatt med inn i forskningsprosessen (ibid). I to trinn av forskningsprosessen kan denne forutinntattheten være en trussel – under selve gjennomføringen av intervjuene, og i analysen av de. Under intervjuet er det fare for at intervjueren følger opp spor som kan bekrefte egne synspunkt, og overse andre viktige elementer som kan dukke opp. Det samme er aktuelt under intervjuanalysen, der viktige elementer kan oversees dersom man kun leter etter spesifikke ting. For å motvirke dette hevder Kvale & Brinkmann (2012) at forskeren må være kritisk ovenfor egne fortolkninger og perspektiver. Forutinntatthet har jeg forsøkt å t ai

betraktning gjennom hele prosessen, fra intervjuene til analysens siste slutt. På dette stadiet kunne det ha vært nyttig å være to forskere, jeg har derfor prøvd å benytte veilederne som kan kontrollere fortolkningene og perspektivene mine.

Denne andre faren er i følge Maxwell reaktivitet. Reaktivitet viser til påvirkningen forskeren har på sine intervjuobjekter, en effekt som alltid vil være til stede og umulig å unngå (Maxwell, 2005, s. 108). For å minimere denne påvirkningen, prøvde jeg å forberede meg godt. Jeg øvde på forhånd til medstudenter om hvordan jeg kunne stille spørsmålene, slik at intervjuobjektet ikke ledes til spesifikke svar (s. 109). Dette førte også til at jeg ikke turte stille oppfølgingsspørsmål jeg ikke hadde planlagt på forhånd, da jeg var redd de eventuelt kunne avsløre mine tanker og meninger om deres refleksjoner. Jeg mener dette var en viktig og rett avgjørelse da jeg ikke har mye trening og erfaring som intervjuer, men erkjenner at situasjonen kunne vært en annen for en langt mer dreven forsker.

For meg har det vært avgjørende med åpenhet gjennom prosessen, for at valgene jeg har tatt skal være i sammenheng med hvordan og hvorfor jeg har tatt de konklusjonene jeg har gjort.

3.5 Fremstilling av intervjudata

Analyse av kvalitative intervjuer kan konsentrere seg om mening og innhold, eller om språk og samtale. På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene var det i denne studien mest fruktbart å fokusere på mening og innhold i intervjuene (Dalen, 2013). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i intervjuguiden og de områdene den omhandler. Jeg valgte likevel ikke å være Etter at intervjuet ble skrevet ut, så jeg over materialet for å finne tyngden i . Jeg har prøvd å identifisere områder der det finnes mange uttalelser. Antall uttalelser sier noe om hva som er viktig tema, og hvor tyngden i analysen bør ligge (ibid, s. 69). Jeg har også fått med områder det har forekommet få uttalelser, som kan indikere at det ligger noe viktig i en slik ”taushet”. De områdene har også blitt undersøkt nærmere.

Etter å ha fått en oversikt over materialet begynte jeg å finlese transkripsjonene.

Da jeg leste gjennom transkripsjonene fra intervjuene, streket jeg under ord, setninger og avsnitt jeg mente kunne være relevante, enten fordi de fikk fram det essensielle, kunne stå som eksempel for flere eller fordi uttalelsene var sjelden. Også uttalelser som hadde sammenheng med teori eller artikler jeg hadde lest tidligere ble valgt ut. Denne prosessen

kaller Kvale og Brinkmann (2009, s. 208) for koding og innebærer at det ”knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere uttalelse”. Neste steg var å bestemme meg for hvilke koder jeg syntes var mest interessante, de ulike kategoriene ble dannet på bakgrunn av tematisering i intervjuguide, problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Thalgaard hevder tolking og analyse kan ses på som to sider av samme prosess ”fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløpet uten samtidig å tilrettelegge hendelsen en mening” (2009, s. 35). Derfor har jeg valgt å løse dette ved å kontinuerlig analysere og diskutere informantenes materialet gjennom det teoretiske rammeverket i kapittel 4. Undersøkelsen bygger på kvalitative semistrukturerte intervjuer med fem lærere og to eksterne aktører. Formålet er å belyse deres refleksjoner i lys av teori som er blitt gjort rede for tidligere.

4. 0 Intervjuene – en empirisk gjennomgang

I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og diskutere funnene fra intervjuene med tre ungdomsskolelærere, to lærere fra videregående, en representant fra Dembra, samt en representant fra Salto. Målet er å forsøke å se på empirien i lys av det teoretiske rammeverket som har blitt fremlagt tidligere i oppgaven og på denne måten svare på problemstillingen:

Hvilke forståelse har et utvalg samfunnsfaglærere og eksterne aktører rundt skolen som forebyggende arena mot ekstremisme?.

Forskningsspørsmålene er for det første, hvordan definerer informantene begrepet ekstremisme? For det andre, hvordan jobber informantene med ekstremisme i samfunnsfagundervisningen?

Med disse spørsmålene som utgangspunkt er kapitlet oppdelt i fire underkapitler:

4.1 Hvordan forstå fenomenet ekstremisme?

4.2 Informantenes refleksjoner rundt skolen som forebyggende arena.

4.3 Skolen som forebyggende arena - Undervisning og samfunnsfag

4.4 Avsluttende refleksjoner

Hver av delkapitlene vil bli brukt for å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. De viktigste funnene for studien vil bli trukket frem i sammendraget i kapittel 5.

4.1 Hvordan forstår informantene begrepet ekstremisme?

Hvordan forstår de eksterne aktørene ekstremisme?

Når det gjelder begrepet ekstremisme vektlegger informantene ulike aspekter. La oss først se på hva de eksterne informantene, som man kanskje kan forvente har en bevisst holdning til begrepet, legger i det.

Da jeg spurte Saltos informant om hvordan man kan definere ekstremisme, ble jeg først fortalt at det er diskusjoner rundt definisjonene:

Salto: *Det er litt småflikking og diskusjoner rundt definisjonen.*

Likevel hadde informanten tydelig forståelse og håndfast definisjon av ekstremisme:

Salto: *Voldelig ekstremisme handler om når du går fra å ha ytringer til å koble vold til ytringene dine. Enten om det er høyreekstremisme, islam eller religion, eller venstreradikale.*

Som vi ser i sitatet legger Saltos informant spesielt vekt på det voldelige aspektet ved ekstremisme. Videre blir det referert til flere sider av begrepet, både politiske, ideologiske og religiøse sider. Grunnen til at Saltos informant vektlegger bruk av vold i sin definisjon, kan ha en klar sammenheng med deres mandat, hvor Oslo Kommune og Oslo politidistrikt er hovedaktører. Et av hovedmålene deres er blant annet å forebygge hatkriminalitet og voldelig ekstremisme blant barn, ungdom og unge voksne. Det vil si å forebygge mot noe som utgjør en trussel mot liv, helse og samfunnets grunnleggende verdier.

Saltos informants definisjon har klare likhetstrekk med regjeringens definisjon av voldelig ekstremisme. ”Voldelig ekstremisme kan forstås som aktiviteten til personer eller grupperinger: som er villig til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål” (Justis – og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). Vi kan også kjenne igjen informantens definisjon i Scrutons (2007) tre standpunkter for politisk ekstremisme: Han hevder at ekstremisme er en *vag term*, det er litt diskusjoner rundt definisjonen. Videre mener Scruton at det må ligge konkreter til grunn, som for eksempel vold. Først trenger personen eller gruppen en idé, uten å ta hensyn til hvilke motstand man eventuelt vil møte. Til slutt, og

kanskje det viktigste: man er villig til å bruke vold for å nå sine mål. På samme måte som regjeringens definisjon, binder Saltos informant ”vold” og ”ekstremisme” sammen som en selvfølgelighet. Begge definisjonene fokuserer på ekstreme handlinger, og ikke ekstreme meninger. Det kan, som vi har sett ovenfor, ha en klar sammenheng med hva Salto skal forebygge: rus og kriminalitet blant barn og unge, altså det som kan være en trussel mot samfunnets sikkerhet.

Nå kan vi spørre om informanten representerer hele Salto eller seg selv som person. Jeg fortolker en allerede fortolket virkelighet, slik at det jeg først og fremst får innsyn i, er nok hvordan vedkommende fortolker Saltos rolle. Likevel vil jeg tro at utsagnet er rimelig representativt for Salto som institusjon. Dette gjelder selvsagt også Dembras informant.

Da jeg spurte Dembras informant om ekstremisme, ble jeg møtt av langt mer skepsis til å definere begrepet. Først og fremst hevdet informanten at de ikke jobbet eksplisitt rettet mot ekstremisme, men med tema som er relatert til fenomenet. Dembras informant hevdet at:

Dembra: *Jeg tror ekstremismebegrepet antagelig ligger i det voldelige, det å anse vold som et legitimt middel. Det har også noe med at ekstrem er på en måte et polemisk ord, fordi ekstrem er andre siden av normal. Derfor er Dembra skeptisk.*

Det erkjennes at ekstremisme handler om personer eller grupper som støtter, rettferdiggjør eller legitimerer andres bruk av vold, eller at de selv er villig til å bruke vold for å oppnå sine mål. Videre poengterte Dembras informant at ”ekstrem” er et polemisk ord, det kan være provoserende, nettopp fordi det er det motsatte av normal. Hvorfor gjør det Dembra skeptisk? Slik jeg tolker det, handler det om at en slik definisjon strider i mot hva Dembra ønsker å forebygge; stigmatisering og ekskludering av visse mennesker eller grupper. Ved å klassifisere mennesker som ekstreme, på den andre siden av normalen, blir de ekskludert fra majoriteten. Videre problematiserte Dembras informant det ”ekstreme” ytterligere ved å fortelle at:

Dembra: *Det ekstreme ligger på en side og vi vil heller oppholde oss på den andre, samtidig som vi er prinsipielt litt skeptisk til det skille mellom ekstrem/ikke ekstrem, radikal/ikke radikal.”*

Det faktum at informanten er skeptisk til et skille mellom ekstrem/ikke ekstrem, radikal/ikke radikal kan ha en klar sammenheng med deres prinsipper for forebygging. Forebyggings prinsipp nummer én er deltagelse og inkludering, altså inkluderende fellesskap er i fokus. Derfor kan det være prinsipielt viktig for Dembra å vurdere svakhetene i definisjonen av ekstremisme. Hvem har for eksempel makt til å definere hvem som er ekstrem? I presentasjonen av Dembra så vi også at de var opptatt av at man ikke kan trekke grenser mellom akseptable og uakseptable holdninger. På den andre siden kan det stilles spørsmål ved hvorfor de ikke har tatt stilling til å definere noe som skal forebygges. På en side kan man forvente at Dembra som aktør burde ta stilling til å definere slike begrep, nettopp fordi de er et kompetanseutviklende tilbud for lærere og skoler. På den andre siden kan deres argumenter for å nettopp ikke gjøre det sette i gang refleksjoner og diskusjoner som kan føre til en større forståelse av svakheter ved å klassifisere hvem og hva som er ekstremister, ut i fra hva man anser som ekstremt.

At ekstrem kan ses på som et polemisk ord, kan ha en sammenheng med ordets betydning. Ekstrem, i likhet med ekstremisme, kommer fra det latinske ordet ”extremus”, som betyr ”ytterpunkter” eller ”det ytterste”. I teorikapitlet diskuterte Gule (2012) utfordringene ved å finne ytterpunktene, da det ofte kan gradbøyes ut i fra hvor langt fra sentrum man befinner seg. Problemene med å definere ekstrem som ”ytterkantene” eller ”det ytterste”, er at man støtter opp under ett verdensbilde der sentrum er det moderate og ansvarlige, mens det som utfordrer sentrum blir det ekstreme (ibid). Dembras informants skepsis kan også ses i sammenheng med at det er flere eksempler på personer som begår terror, som ikke har gjennomgått en ideologisk radikaliseringsprosess. Altså, mennesker vi i utgangspunktet ikke ville ha sett på som ekstreme. På den andre siden er det mange som har ytterliggående eller ekstreme holdninger, som ikke utfører vold. Derimot lever de sine liv i harmoni med det demokratiske samfunnet (Ahmed & Nustad, 2016). Dette kan underbygge hvorfor Dembra prinsipielt er skeptisk til begrep som ekstrem/ikke- ekstrem, og da naturligvis også ekstremisme. Nettopp fordi det potensielt kan virke ekskluderende på de man ønsker å inkludere. Med disse betraktningene kan det være vanskelig å definere radikal/ikke radikal.

Av de to eksterne aktørene Dembra og Salto, er det markante uenigheter rundt definisjonen av ekstremisme. Begge aktørene hevder at begrepet handler om det voldelige, men likhetene stopper også der. Dembras informant stiller langt flere spørsmål om man i det hele tatt skal

definere begrepet, mens Saltos informant har er tydelig på definisjonen av voldelig ekstremisme. Hvordan kan to forebyggende aktører ha et så forskjellig syn på fenomenet?

Dembras er et tilbud om kompetanseutvikling for ansatte i skolen. Salto er samarbeidsmodellen til Oslo kommune og Oslo politidistrikt for å forebygge kriminalitet blant barn og unge. Begge aktørene er ansett å være primær- eller sekundærforebyggende. Ser vi nærmere på hva de skal forebygge, ser vi også mulige forklaringer på hvorfor definisjonene deres er så forskjellige. Mens Salto blant annet skal forebygge kriminalitet blant barn, ungdom og unge voksne, ved å veilede, gi råd og henvise til riktige instanser. Er Dembras utgangspunkt at en demokratisk kultur basert på deltagelse og kritisk tenkning gir den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet – som for eksempel gruppefientlighet og antidemokratiske holdninger. Altså har de ulike formål med forebyggingen, det kan prege deres forståelse av fenomenet. Mens Salto åpenbart bygger på regjeringens definisjon, er Dembras skepsis faglig fundert – blant annet i det Gule (2012) påpeker.

Nå har vi sett på hvordan de eksterne aktørene definerer begrepet, men hva med lærerne?

Ungdomsskolelærere – Håvard, Lisa & Simen

Da jeg spurte ungdomsskolelærerne om begrepet ekstremisme ble jeg møtt med tre forskjellige svar. Læreren som ikke nølte med å fortelle om sine refleksjoner rundt begrepet, var Håvard. Da jeg spurte om hva han legger i begrepet ekstremisme, valgte han å dele det opp i to:

Håvard: *På den ene siden har du den organiserte ekstremismen, politisk og religiøs. For meg handler det om å ta ut sine ideer i et politisk eller religiøst konsept, altså grunnideene, kna det og tilpasse det egen sak. Hvor man bruker politikken eller religionen, for å nå egne mål. Et eksempel er ISIS. De er ikke nødvendigvis først og fremst ute etter at Islam skal bli likestilt religion i forhold til vesten, og kristendommen. Men at de har en skjult agenda. De ønsker ikke land, de ønsker makten.*

Først definerer Håvard ekstremisme ved å beskrive det han kaller ”organisert ekstremisme”. For han handler det om å ta ideer fra politikk eller religion og tilpasse det sin egen sak. Han

brukes ISIS som et eksempel på ”organisert ekstremisme”, og sier de ikke ønsker land, men makten. For meg er det veldig vanskelig å forstå hva han mener, da eksemplet hans ikke gir klar mening. Slik jeg kan forstå det, mener han ”organisert ekstremisme” ikke handler om religion eller politikk i det hele tatt, men at de bruker det som et middel for å komme til makten. Håvard’s utsagt er problematisk å tolke, nettopp fordi det han forteller ikke har klare sammenhenger med ekstremisme. Kanskje snakker han om spesielt IS, og det er ikke tvil om at deres religiøse og politiske motiver er blitt satt spørsmål ved i blant annet pressen. Selv om ”Organisert ekstremisme” ikke er et begrep jeg kan bringe på det rene, viser han langt større forståelse når han forklarer det han kaller ”hverdagsekstremisme”:

Håvard: *Hverdagsekstremisme. Man har noen tanker og ideer som man kan kjenne igjen hos veldig mange, men så tar man det helt ut til ytterpunktene, og er villig til å ofte seg selv og ikke minst andre for å oppnå målene sine.*

Han hevder altså ”hverdagsekstremisme” blant annet handler om tanker og ideer man kan kjenne igjen hos mange, men at det er farlig først når de kommer helt i ytterkantene. Slik jeg forstår Håvard hevder han ”hverdagsekstremisme” handler om: 1.) ytterliggående tanker og ideer. 2.) de er religiøse, politiske eller ideologiske, 3.) man er villig til å bruke vold som virkemiddel for å nå målene. Disse tre punktene beskriver ekstremisme på en fruktbar måte siden han tar høyde for flere sentrale elementer. Vi kan kjenne igjen hans forståelse både i Regjeringens (2014), Scruton (2007) og Gules (2012) definisjon av ekstremisme. Selv om ”hverdagsekstremisme” så vidt jeg vet heller ikke er et begrep, er det likevel beskrivende for voldelig ekstremisme.

Da jeg spurte Lisa om hva hun la i begrepet ekstremisme virket hun langt mer usikker enn Håvard:

Lisa: *Slik jeg forstår det er det veldig sånn et fundament, det er ikke noe annet som er sant, det er dette som er sannhet for meg.*

Intervjuer: *Tror du det er flere måter å forstå det på?*

Lisa: *Det vet jeg ikke... Det er ikke en negativ følelse som gjør at folk søker ekstremisme, det er savn etter noe.*

Lisa tolker ekstremisme som et fundament, og et entydig verdensbilde. Hun forklarer videre at ekstremisme handler om å ikke godta andres syn enn sitt eget, som det riktige.

Videre spurte jeg om det kunne være flere måter å forstå det på. Hun konkluderer først med at det vet hun ikke, men valgte å utype etter et par sekunder. Hun hevder ekstremisme egentlig kommer av et savn, og ikke en negativ følelse i seg selv. Slik jeg tolker det er ikke dette en forståelse av hva ekstremisme er, men hvorfor mennesker havner i ekstremistiske miljøer. Kan dette tolkes som menneskers savn etter tilhørighet? Denne forståelse kan bringe flere spørsmål enn svar, spesielt når hun sier at ekstremisme ikke nødvendigvis kommer av negative følelser. Det kan bety at ekstremisme handler om å føle tilhørighet, og at selve saken ikke er det avgjørende. Hun synes å mene at ekstremisme handler om et forvrengt verdensbilde, som kan komme som følge av utenforskap. Denne tolkningen bygger på hennes påstand om at ekstremisme er et resultat av et savn etter tilhørighet.

Lisa nevnte verken politiske, ideologiske eller religiøse dimensjoner ved ekstremisme, og heller ikke bruk av vold. Disse refleksjonene er bemerkningsverdige at hun ikke tok opp, spesielt når hun hevder at ekstremisme henger sammen med forvrengt verdensbilde. Det kan virke som om Lisa har tanker og meninger om hva ekstremisme er, men mangler kompetanse til å forklare fenomenet?

Også Simen viste stor usikkerhet rundt begrepet, og fortalte dette når jeg spurte hvordan han tolker begrepet ekstremisme:

***Simen:** Det er litt ullent, det kan tolkes på mange forskjellige måter. Jeg tenker jo kanskje at det er noe som er ekstremt, veldig på utsiden av normer.*

***Intervjuer:** Hender det du blir usikker?*

***Simen:** Ikke så lett, vet ikke. Men det er sjeldent jeg tenker: dette var ekstremistisk.*

Simen virker svært usikker på begrepets betydning, men understreker at det kan forstås på forskjellige måter. Han er likevel ikke sikker på hvordan han selv forstår det, ved å henvise til at det kanskje er noe som er ekstremt. Han konkluderer likevel med at det må være noe ekstremt på utsiden av normer. Normer kan klassifiseres som forventet oppførsel for et sosial fellesskap eller et helt samfunn, betyr det at han mener normbrudd er det ekstreme? Jeg ble usikker på hva han mente, og stilte derfor et oppfølgingsspørsmål om andre måter å forstå det på. Svaret bekrefter Simens usikkerhet, han vet ikke om det finnes flere måter å forstå

ekstremisme på. I likhet med Lisa nevner han ikke politiske eller religiøse aspekter ved ekstremisme. Han avslutter med å fortelle at det er sjeldent at han tenker noe er ekstremistisk. Jeg tenker at det kan ha en klar sammenheng med at han ikke har noen konkrete tanker rundt hva ekstremisme faktisk er.

Av ungdomsskolelærerne var det kun Håvard som nevnte de politiske, ideologiske og religiøse sidene med ekstremisme. Det var også kun Håvard som nevnte legitimering av vold i sin forståelse av begrepet. Hvorfor nevnte ingen av de andre lærerne disse faktorene? En sentral årsak kan være at de ikke har nok kompetanse om fenomenet, dette til tross for at de er samfunnsfaglærere. Det kan også indikere at de ikke har forhold seg til begrepet faglig. Salto derimot er nødt til å forholde seg til begrepet i sitt arbeid, det samme gjelder Dembra. Et forbehold er at utvalget på tre lærere mest sannsynlig ikke representativt for lærere flest, men det kan belyse et mulig behov. Nå skal vi se på hvordan lærerne på videregående skole definerer begrepet ekstremisme.

Videregående skole – Jan & Mina

Da jeg spurte Mina om hvordan hun definerte begrepet ekstremisme, fikk jeg dette svaret:

Mina: *Et ord, ytterliggående tenker jeg. Det er noe på kanten i ytringer, meninger politisk, religiøst, ja det kan brukes i mange sammenhenger. Ytterkantene av hva vi tenker er normalt ..*

Intervjuer: *Hender det du blir usikker på hva som er ytterliggående da?*

Mina: *Vi blir lært opp til hva som er ytterliggående, men så har vi kanskje også noen egne tanker selv om hva vi tenker er ytterliggående.*

Ytterliggående meninger er på kanten av hva vi anser som ”normalt”, og ekstremisme i følge Mina. Hun vektlegger både politiske og religiøse sider, og hevder det kan brukes i mange sammenhenger. Ytterkanter, en oppfatning av ekstremisme direkte oversatt av ordets betydning ifølge Store Norske Leksikon. Mina virket svært sikker på når noe er ytterliggående, derfor ønsket jeg å spørre henne om det hendte at hun noen gang ble usikker. Hun svarer da at vi blir opplært til hvor ytterkantene befinner seg, men tilføyer at noen også har egne tanker. Betyr det at Mina, som lærer, mener hun har et mandat til å definere normalen ovenfor elevene? Eller er det samfunnet vi vokser opp i som bestemmer det? Slik

jeg tolker Mina er det ytterliggående det motsatte av det normale. Hun sier imidlertid ingenting om hvor grensene for det normale går, noe som kan ha flere årsaker. En av årsakene kan være at hva som er ytterliggående er et av elementene som gjør ekstremisme til et så komplekst begrep. Eller det kan bety at hun implisitt benytter noe av det Gule hevder, at det også er relativt, i forhold til hva og hvem. En annen årsak kan være manglende kunnskap om begrepet, siden hun ikke nevnte det voldelige aspektet ved ekstremisme.

I likhet med Mina, handlet også Jans forståelse om ytterkantene:

Jan: *Det ligger i ordet at det er noen som har ekstreme holdninger, knyttet opp mot politikk og religion. Det er egentlig ytterpunkter i meningsutfoldelse for politikk og religion.*

Intervjuer: *tenker du at det er flere måter å forstå det på?*

Jan: *Ja, det er klart. Det som er ekstremt i en kultur, trenger ikke nødvendigvis være det i en annen. Det er nok en blanding av samfunn og individ, lover og regler, til kultur og væremåte.*

Jan knytter ekstremisme opp mot ekstreme holdninger, politisk eller religiøst. Han hevder ekstremisme er knyttet til kulturen eller samfunnet, altså at definisjonen av hva som er ekstremt er bestemt av det gitte samfunnet. Det vil si at hva som er ekstremt et sted, ikke nødvendigvis er det et annet sted. Det kan også tolkes dit hen at hva som er ekstremt er i endring over tid. Hva som ble ansett for å være ekstremt for 100 år siden, er ikke nødvendigvis det i 2018. Det viser at Jan har forståelse for kompleksiteten i begrepet, og er bevisst fenomenets kontinuitet. Jans definisjon av ekstremisme er på mange måter lik Minas, begge knytter begrepet opp mot ytterpunktene i meningsutfoldelse. For Mina og Jan, slik jeg tolker det, er ekstremisme 1) Meningsutfoldelse i ytterkantene av normalen, 2.) Politisk eller religiøst, 3) det er en blanding av samfunn og individ. De har med flere sentrale punkter av hvordan man kan definere ekstremismebegrepet, og viser en viss faglig forståelse ved å henvise til de religiøse og politiske sidene. Disse tre punktene kan være oppsummerende for deres forståelse av ekstremisme. De gjenspeiler også at begge fokuserer på ekstreme holdninger, altså ikke- voldelig ekstremisme.

Lærernes forståelse av begrepet ekstremisme: Sammendrag

Lærernes forståelse av begrepet kan knyttes opp mot Gules(2012) generelle definisjon av ekstremisme: ”meninger, ytringer og handlinger som ligger langt utenfor det normale er ekstremt” (s. 15.). Håvars definisjon av ”hverdagsextremisme”, kan i tillegg knyttes opp mot flere definisjoner av voldelig ekstremisme. Han innehar dermed en mer kompleks forståelse av begrepet enn hva de andre ungdomsskolelærerne har.

Både Gule (2012) og Bjørge & Gjeldsvik (2015) hevder at ekstremismebegrepet kan være utfordrende å definere, noe som støtter Lisa og Simens vanskeligheter med å forklare begrepet. Likevel har vi sett at alle lærerne har hatt både tanker og refleksjoner rundt hva ekstremisme er. Gule (2012) hevder ekstremismebegrepet er et begrep mange har meninger om, men få vet hva virkelig er. Et eksempel er Lisas beskrivelse, hennes forståelse av ekstremisme kan kjennes igjen i kriteriene for deskriptiv ekstremisme. Det handler om å ha en ekstrem virkelighetsforståelse, som skiller seg fra den beste kunnskapen vi har om verden (ibid).

Et sentralt funn som er verdt å nevne er det faktum at ikke flere av lærerne knyttet vold til ekstremismebegrepet. Simen og Lisa hadde vage tanker om begrepet generelt, og viste tydelig at de syntes det var vanskelig. Siden de heller ikke nevnte politiske eller religiøse sider ved fenomenet, kan det være en enkel forklaring på at de heller ikke knyttet det opp mot vold. Men verken Jan eller Mina nevnte legitimitet av vold, selv om de knyttet det opp mot både politikk og religion. Jan refererte til og med at det lå i ordet at det handler om ekstreme holdninger, hvorfor ikke handlinger? Hvorfor knyttet bare 1 av 5 lærere vold til ekstremismebegrepet? At nesten utelukkende ingen av lærerne nevnte eller refererte til regjeringens definisjon, kan bety at de ikke kjenner til handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2014. Det faktum at vold som legitimt middel ble lite diskutert blant lærerne, kan også komme av hvordan spørsmålet ble stilt. Spørsmålet fokuserte på begrepet ekstremisme spesifikt, og ikke voldelig ekstremisme. Det kan være forklaringen på hvorfor lærernes forståelse handlet om ekstreme meninger, og ikke i like stor grad ekstreme handlinger. Det kan også handle om at ekstreme holdninger er en større trussel enn ekstreme handlinger i skolen. Flere av lærerne fokuserte på at ekstremisme er en blanding av samfunn og individ, og dreier seg om lover, regler, kultur og væremåte. Det kan man kjenne igjen i hva vi anser som normalt henger sammen med våre verdier og holdninger, og har en sammenheng med samfunnet vi sosialiseres inn i (Gule, 2012).

Ekstremisme er svært kompleks, og det er kanskje ikke nødvendig med en definisjon alle enes om. Hva som er ekstremt er alltid i endring, og informantenes refleksjoner rundt begrepet underbygger ekstremisme som et ”wicked problem”. ”Wicked problems” kjennetegnes blant annet av at ingen enkelt aktør har nok informasjon og kunnskap til å løse problemet, det gjelder også definisjonen (Davies, 2016). Dette delkapitlet har undersøkt informantenes forståelse, som videre kan bli ansett som deres grunnmur. Deres videre refleksjoner bygger på deres forståelse av ekstremismen.

4.2 Skolen som forebyggende arena – informantenes refleksjoner

Skolen har en viktig dannende funksjon i samfunnet, og skal forberede elevene på å bli demokratiske samfunnsborgere. Skolen er også svært viktig sosialiseringsarena, der elevenes holdninger både endres og påvirkes gjennom erfaringer og refleksjon. Innledningsvis nevnte jeg den nasjonale veilederen for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, hvor det blant annet står at: ”skolen er en sentral arena for primærforebygging. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s.10). I det følgende skal jeg undersøke informantenes egne refleksjoner rundt skolen rolle i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme.

Forhindre utenforskap

Da jeg spurte Saltos informant om hvordan skolen kan bidra til å forebygge ekstremisme, fikk jeg dette til svar:

***Salto:** Det er viktig at alle lærere er bevisst på at det å jobbe med å forhindre utenforskap, fra første dag i første klasse er forebyggende arbeid, knyttet til hatkriminalitet, ekstremisme, rus, kriminalitet generelt. God undervisning og at den enkelte skal føle seg velkommen, være motivert, oppleve trivsel og læring. Det er kjempe viktig, uansett om du jobber i første klasse eller i voksenopplæringen.*

Først og fremst legger Saltos informant vekt på lærernes bevissthet på å forhindre utenforskap, uavhengig av elevenes alder. Det er svært interessant at det blir understreket at forebygging av ekstremisme inneholder mange av de samme mekanismene som ved forebygging av for eksempel rus og kriminalitet. Informanten har dermed et overordnet syn på forebygging, som blant annet handler om å hindre utenforskap. Den psykososiale delen av forebyggingen ser dermed viktig ut for Saltos informant, men fag og læring blir også tillagt tyngde. Hvis elevene opplever mestring og læring, i tillegg til motivasjon og trivsel vil det være forebyggende. Det kan forstås slik; å utøve profesjonell yrkesutøvelse er forebyggende i seg selv. På den andre siden kan det kreve mer enn lærerens yrkesutøvelse, da det kan være flere årsaker til at elever kan ha manglende mestring, læring og trivsel på skolen. Dette viser kompleksiteten i det forebyggende arbeidet, som er avhengig av mange variabler. Likevel

understreker dette risikoen når elever faller utenfor, om så faglig eller sosialt. I likhet med Saltos informant, la Debras informant vekt på både inkludering, fag og ferdigheter.

Mina er også opptatt av inkluderende fellesskap og forhindre utenforskap:

Mina: *Å forebygge mot ekstremisme, det er mye av det samme som å forebygge mot rus. Alt i et på en måte, inkluderende fellesskap og forhindre utenforskap. Politiet er her vært år og gjør "HMS- arbeid" der de for eksempel snakker om rus, nettvett osv.*

Mina deler oppfatningen om at forebygging er bredt forankret, da mange følgeproblemer kan oppstå for mennesker som opplever å holdes utenfor skolen og samfunnet. Virker som skolen har en strategi med tanke på Minas referanser til årlig "HMS" arbeid. Jan, som også jobber på VGS, skisserer skolens arbeid med inkludering. Jan legger derimot vekt på sammenhengen mellom forebygging av ekstremisme og rus, men er tydelig på verdien av å jobbe for inkluderende fellesskap og forhindre utenforskap. I så måte deler begge lærerne fra videregående skole en felles forståelse for skolens bidrag, å forhindre utenforskap er den overordnede fellesnevneren for skolens rolle.

Dette kan ses i sammenheng med hva regjeringen skriver på sine hjemmesider om det brede forebyggingsarbeidet i Norge. Det betyr at arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, innehar de samme grunnprinsipper som generell forebygging av kriminalitet (Regjeringen, 2014b). Det handler om å forhindre utenforskap, for eksempel å ikke passe inn på skolen, i samfunnet eller blant klassevenner. Begge lærerne og Saltos informant har de samme betraktningene som Lynn Davies (2008). Hun hevder unge som holdes utenfor opplever å og ikke opplever mestring står i faresonen for å knytte seg til ekstremistiske miljøer. Samtidig vet vi at det er flere sider av utenforskap, enn hva skolen og læreren kan stå ansvarlig for.

Som vi har sett, er også utfordringer med å knytte seg til etablerte sosiale grupper, eller å ha blitt krenket tidligere i livet er sentrale faktorer (Regjeringen, 2015). Dette bekreftes av flere undersøkelser, som viser at personer som føler seg utenfor, kan være tiltrukket av gruppefientlige holdninger. *Intolerance, prejudice and discrimination: A european Report* fra 2011 vektlegger at de som bærer sterke gruppefientlige holdninger ofte opplever utenforskap eller at de kommer til å bli taperne i dagens samfunn (Zick et al, 2011; gjengitt i Lenz &

Nustad, 2016). Mangel på tilhørighet, identitet og anerkjennelse er grunner til at de ikke ønsker å identifisere seg med det demokratiske, pluralistiske samfunnet. Dette legitimerer Saltos informant og Minas uttalelser om at utenforskap kan være medvirkende årsak for å ta del i kriminelle miljøer generelt. Selv om ikke skolen kan stå ansvarlig for alle typer utenforskap, er det viktig å kjenne til risikofaktorene som kan føre til at unge havner utenfor.

Ungdomsskolelærerne fokuserte også på inkludering som et viktig tiltak i forebyggingsarbeidet. Håvard og Lisas perspektiv på inkludering handlet først og fremst om å inkludere elever som tilsynelatende ikke opplevde å bli en del av fellesskapet. Da jeg spurte Håvard om hvordan skolen kan være en forebyggende arena, fortalte han dette:

***Håvard:** Jeg tror mange lærere lukker øynene, at dette har jeg ikke kompetanse på, og man kan godt si at man ikke har kompetanse på å forebygge fremmedkrigere, men det er ikke det det egentlig handler om her. Det handler om å inkludere og integrere unge mennesker som kanskje sliter med en kulturkræsj.*

Håvard hevdet at lærere, ikke tok sitt ansvar grunnet manglende kompetanse. Han mener det ikke handler om å forebygge fremmedkrigere, men å inkludere og integrere unge som sliter med å finne sin plass i samfunnet. Men hvordan kan lærere kategorisere ”kulturkræsj” blant elevene? Det kan også bety at lærere må være bevisst på å inkludere og integrere alle elever inn i kassefellesskapet og på skolen. Han hevder det ikke handler om å forebygge fremmedkrigere. Altså, kan det tolkes dit hen at lærere innehar kompetansen de trenger for å inkludere alle, men de må bli bevisst sitt ansvar. Lisa mener også det handler om å inkludere alle elever, og at skolen er nødt til å skape et inkluderende miljø. Hun reflekterer over hvilke elever som står i faresonen for å bli rekruttert til å bli fremmedkrigere. Kan det bety at Lisa, i motsetning til Håvard, mener det handler om å forebygge nettopp fremmedkrigere? Da jeg spurte henne om hvordan skolen kan være en forebyggende arena, kunne hun fortelle at:

***Lisa:** Det er jo slik at man har klart å rekruttere norsk etniske også, til å dra ned til Syria og krige, så det er ikke alltid hudfarge heller.. Det handler om en sak, barn og unge som føler seg forlatt. Føler seg utenfor samfunnet, så jeg tror at man, for å forebygge det for det første må hver skole skape et inkluderende miljø.*

Det interessante i denne uttalelsen er at hun legger vekt på at det også rekrutteres etniske norske for å reise til Syria for å krige. Hva mener hun med den uttalelsen? Det kan se ut til at Lisa mener unge mennesker som føler seg forlatt i samfunnet, står i fare for å bli rekruttert. Uavhengig av etnisitet. Ifølge henne handler det utelukkende om å føle på å ikke passe inn. For å forstå Lisa bedre kan vi trekke opp trådene til hvordan hun forsto begrepet ekstremisme. Der uttalte hun blant annet at det handler om mennesker som har et forvrengt verdensbilde, og derfor søker seg til ekstremistiske miljøer. Lisas forståelse av ekstremismebegrepet har dermed klare sammenhenger med hvordan hun mener fenomenet kan forebygges. Det kan også synliggjøre hvorfor hun har utelatt andre typer ekstremisme, for eksempel høyre-radikale. Kan også forstås som at Mina tenker skolens bidrag er å skape inkluderende fellesskap hvor alle føler tilhørighet.

Både Lisa og Håvard's syn på inkludering handler i det foregående om å inkludere og integrere unge som sliter med å finne sin plass i klassen eller samfunnet. Simen derimot, forklarte at inkludering som en del av primærforebygging er det viktigste på spørsmål om skolens forebyggende rolle:

Simen: *Vi har jobbet mye med inkludering. Noe man gjør, for ekstreme holdninger kommer gjerne av utenforskap. Det er ofte det som dyrker de holdningene, så å jobbe med inkludering vil være å jobbe mot ekstreme holdninger.*

Simen hevder altså at inkludering er det viktigste trekket i kampen mot utenforskap. Hans påstand om at ekstreme holdninger kommer av å være utenfor, kan forstås på flere måter. På den ene siden kan det bety at elever som ikke finner sin plass i fellesskapet, står i fare for å utvikle ekstreme holdninger. Men er det utenforskapet i seg selv som dyrker de holdningene? Jeg vil argumentere for at det ikke nødvendigvis alltid stemmer. I det foregående hevder både Davies (2009), i tråd med Regjeringen (2015) at mange som søker seg til for eksempel ekstremistiske miljøer opplever utenforskap. Årsaken til at de kan oppleve å holdes utenfor fellesskapet kan komme av at de har opplevd rasisme, isolering eller å ha blitt oversett på skolen (Davies, 2009). Mennesker ønsker å føle tilhørighet, og det kan være en grunn til at de utvikler ekstreme holdninger. De opplever tilhørighet i de miljøene, på samme måte som noen kan oppleve tilhørighet i kriminelle miljøer. Sett i sammenheng med Simens påstander, kan

det betyr at ekstreme holdninger ikke kommer av utenforskap i seg selv. Det handler heller om mennesker som ikke opplever å bli inkludert i samfunnet, finner tilhørighet hos for eksempel ekstremistiske miljøer. Først da er det utsatt for å utvikle ekstremistiske holdninger. Dermed kan Simen si at ekstreme holdninger kommer av utenforskap, fordi å oppleve å ikke passe inn med majoriteten kan føre til innpass i ekstremistiske eller kriminelle miljøer. For å belyse dette ytterligere, fortalte Håvard en historie av hva som kan være verste konsekvens av å ikke finne sin plass:

***Håvard:** Han var en helt normal gutt, ikke ekstrem, han var.. men han klarte ikke å skaffe seg venner. Han manglet tilhørighet, prøvde seg på fotballbanen, men var ikke god nok som spiller og begynte heller som dommer. Også ja. han var tilsynelatende integrert, foreldrene hans var det. Det betyr at det er noe som skjer i barneskolen, ungdomsskolen og vgs, hvis du ikke føler deg verdsatt, sett. Så kan det utløse noe når du kommer i den unggutt alderen, og det som skjer 22- 24 års alder, hva er meningen med livet, liksom?*

Håvards eksempel kan ses i sammenheng med da Tore Bjørge forsket på voldelige, rasistiske grupper på 1990- tallet. Han fant ut at volden mot innvandrere ikke nødvendigvis var motivert ut fra rasistiske holdninger. Men heller ungdom som ikke mestret å tilpasse seg vanlige miljøer, derimot opplevde de å bli inkludert hos rasistiske grupper (Bjørge, 1993).

Ungdommene opplevde de rasistiske miljøene som inkluderende og tolerante ovenfor dem selv. Assadiq og Al- Hussaini (2015) forteller også om de samme mekanismene, om ungdom som egentlig bare ønsker å passe inn og føle tilhørighet. Om man ser dette i skolesammenheng, poengterer denne kunnskapen hvor viktig sosial inkludering faktisk er. En del av skolens oppgave er som sagt, å ta alle på alvor, få elevene til å føle seg verdsatt og en del av et større fellesskap.

Fellesnevneren for ungdomsskolelærerne kan gjengis med et ord: inkludering. Om så på forskjellige måter. Da jeg spurte lærerne spesielt om inkludering i skolen, viste også Håvard og Mina flere sider ved inkludering enn hva de hadde gitt uttrykk for tidligere. Inkludering er et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter, også innenfor skolesystemet (Haug, 2005). Det kan informantene være en bekreftelse på. Håvard svarer dette på spørsmål om hans syn på inkludering i skolen:

***Håvard:** Inkludering er for meg utrolig viktig, du skal ha blikk for den enkelte, men se alle sammen. Og det er den inkluderingsjobben jeg synes er viktig i skolen. At hver elev skal bli sett og hørt, uansett om man har ulike syn eller meninger. Det er greit at du er muslim, det er greit at du er ateist eller kristen, men dere skal klare å samarbeide allikevel.*

Håvard hevder at alle skal bli sett og hørt, uavhengig av syn eller meninger. Dette kan ses i sammenheng med klasserom i offentlige skoler, som kan ses på som demokratiske samfunn i liten skala. Elevene blir kastet sammen og må samhandle av grunner de selv ikke kan bestemme over (Iversen, 2014). Skoleklasser vil alltid være mangfoldige, selv uten den synlige varianten med innvandrere og minoriteter. Det skal være rom for å ytre de aller fleste meninger, men det er viktig å legge til rette for at flest mulig føler seg trygge når de ytrer seg. Det krever ferdigheter i muntlig og skriftlig argumentasjon, elevene må tørre å dele meningene sine og argumentere på en måte som kan nå andre. Enten slik at de bli overbevist eller får innsikt i nye verdensbilder (ibid). Håvard hevder at elever må samarbeide på tvers av religioner, noe elevene mest sannsynlig ikke har problemer med. Vi lever i et flerkulturelt samfunn, og Davis (2008) mener vi er vandt til å ha flere identiteter på grunn av det, problemene kommer først når én av disse får forrang foran de andre. Sett at Håvard krever alle elevene skal samarbeide, må han også kunne møte elevene og da elevens perspektiv, og det gjør han vel?

Simen sier at de pleier å gjennomføre internasjonale dager og uker ved skolen han jobber på. Han mener det skaper et større inkluderende miljø og skaper et ”vi” der alle tar del uavhengig av etnisitet eller kultur. Også Lisa forteller om temadager og fordelene det skaper for et inkluderende miljø:

***Lisa:** Det med inkludering handler også om å gi en følelse til hvert eneste individ om at jeg er hel. Ikke halv/halv. Og det er noe som må komme utenfra, noe man må legge til rette for som barn, og gi de muligheten til å føle det. Og noen vil kanskje ikke si hvor de kommer fra fordi det er flaut. Hvor kommer det fra? Det er pokker meg de voksnes ansvar å si, du sterke fine du, du må være stolt av der du kommer fra. Det er noe, det må starte der, det at barn kan komme hjem og si at i dag hadde vi FN dagen og da sa vi Hallo på alle språk, og jeg fikk si på mitt språk. Og det smitter en litt sånn respekt, tommel opp fra foreldrene.*

For Lisa kan inkludering handle om at elevene skal kunne ta del i det sosiale, og oppleve tilhørighet til gruppen og klassen. De skal oppleve at deres kultur og opprinnelse blir ivaretatt og anerkjent av både elever og de ansatte ved skolen. Mange skoler velger å fokusere på mangfold, internasjonal solidaritet, antirasisme og inkludering gjennom temadager. Men slike temadager er av begrenset varighet, hva skjer så videre? Som vi så i teorikapitlet er forskning skeptisk til internasjonale dager og uker, da det bare er av kort varighet. Ser vi dette i sammenheng med utdraget ovenfor, kan det virke som Mina opplevde gode tilbakemeldinger både fra elever og foreldre. Simen forteller også at de opplever at elevene har en positiv opplevelse på disse dagene eller uken. Derfor trenger det ikke å bety at Mina eller Simens eksempler om FN dagen eller internasjonale uker er helt uten verdi. Lisa og Simens ønske om å belyse og anerkjenne forskjellige nasjonalitet og kultur, kan også indikere at slike markeringer kan være en påminnelse om at man uansett identitet tilhører et større ”vi”. På den måten kan vi forstå Minas intensjon og ønske om at alle elever skal få føle seg hel, uavhengig av hvor de kommer fra.

På den andre siden er det verdt å merke seg at kortsiktige prosjekter uten organisatorisk forankring har stort sett bare effekt så lenge prosjektet varer hevder Backe- Hansen et al., (2014). Derfor burde det være en del av et større inkluderingsprosjekt, og helhetlig tenkning fra skolens side.

I det foregående har jeg sett på ungdomsskolelærernes refleksjoner rundt skolen som forebyggende arena mot ekstremisme. Inkludering ble en fellesnevner blant lærerne, om så på forskjellig vis. Hittil har alle informantene fokuserer på inkluderende fellesskap, både lærerne og Saltos informant. De snakket både overordnede om inkluderende fellesskap, men også inkludering i form av temauker og dager. Dembra er også opptatt av inkludering som en del av forebyggingsarbeidet, men innehar flere perspektiver på inkludering. De er spesielt opptatt av deltagelse og medvirkning, et perspektiv også Jan bragte på banen i sine refleksjoner rundt skolens rolle som forebyggende arena.

Medvirkning – et forebyggende tiltak?

Jan var imidlertid den eneste av lærerne som trakk trådene mellom forebygging av ekstremisme og verdien av elevmedvirkning. En årsak kan være refleksjoner rundt at en

demokratisk kultur der alle opplever å ha en stemme og mindretallet også blir hørt, bør være noe elevene opplever i skolehverdagen. Dette fordi unge som opplever å bli hørt og inkludert i skolehverdagen, kan virke positivt på både læring og trivsel. Jan svarte dette da jeg spurte han om hvordan skolen kan forebygge ekstremisme:

Jan: Oppfordrer de til å bruke elevdemokratiet på riktig måte, at elevene tar opp saker på laveste nivå, som er via tillitsvalgt, som deretter kan ta det videre... Elevene vet at her har vi demokrati, det er mulig å komme med synspunkter og stille spørsmål. Å komme med forslag på endringer, det er vi bevisst på.

I avsnittet ovenfor ser vi at Jan er svært opptatt av elevdemokratiet. Ut i fra utsagnet kan vi se at han er opptatt av at det skal gjøres systematisk, det vil si at rekkefølgen skal stemme og begynne på laveste nivå. Det kan indikere at å bygge opp elevenes tro på bruken av lovlige demokratiske kanaler for å skape endringer i samfunnet. På den måten markeres også at ulovlige virkemidler som vold eller hatefulle ytringer ikke er ønskelig. For at dette skal være mulig må elevene kunne uttrykke seg, heve stemmen, forhandle og påvirke beslutninger (Wiker, 2015). Lærere må ta en aktiv rolle i å tilrettelegge dette for elevene, noe Jan understreker at de er bevisst på. Jan skisserer her et klasserom der elevene oppfordres og trenes i medvirkning og samfunnsdeltagelse. Skolen har også et uttrykt mandat om å tilrettelegge for erfaringer av likeverd og deltagelse (Opplæringslova, 1998). Jan forteller videre om et konkret eksempel fra klassene i fellesfaget samfunnsfag, samt politikk og menneskerettigheter:

*Jan: Vi jobber nå med et prosjekt som dreier seg om å skape og øke samfunnsengasjementet. Noen utvalgte klasser har fått møte ordfører i kommunen. H*n forklarer litt om hvordan det er å være politiker, og hvordan det å være politiker påvirker. Politikeren kan også påvirke ved å ha god kommunikasjon med innbyggere i kommunen. Og at det betyr at innbyggerne kan påvirke en politiker som kan ta opp en sak til politiske forhandlinger, og det har vi gjort. Vi skal lage en sak vi ønsker å fremme for kommunestyret, også skal vi se om den blir behandlet. Elevene er veldig bevisst på at de har muligheten, og den klassen vi har gått tyngst inn i hadde 100% oppslutning på skolevalget. Det virker! Vi er opptatt av at elevene skal få medvirke!*

Dette er et eksempel på hvordan læreren og politikeren lytter til elevene, inviterer til samspill og tar de på alvor. Jan kunne fortelle at de hadde diskutert flere tema de kunne bringe opp til kommunestyre, blant annet dyrere bussbilletter på nattbussen. Elevmedvirkning er ikke et entydig begrep, det kan både bli forstått og vektlagt ulikt (Wiker, 2015). Tidligere poengterte Jan at medvirkning innebærer at de ble hørt og fikk komme med forslag, men ikke nødvendigvis fikk viljen sin. I klassen diskuterte de derfor ulike ønsker og behov opp mot hverandre. Dette kan ses i sammenheng med at demokratiske verdier læres gjennom å håndtere uenighet på en respektfull måte og av å erfare deltagelse i et fellesskap der man også finner kompromisser (Iversen, 2014).

Jan forklarer hvordan elevmedvirkning kan fungere i praksis, men det forutsetter at det allerede er et godt miljø i klassen. Elever kan spille ulike roller ettersom hvem de er sammen med. Dersom voksne ønsker å bruke klassen for å utøve elevmedvirkning må de ta høyde for denne mekanismen. Behovet for tilhørighet kan være spesielt viktig, og påvirke elevenes valg. Elever kan legge egne behov og ønsker til side, dersom medelever som de ønsker å være sammen med, og ønsker å bli sett av, og ha en god relasjon til, mener noe annet. Det trenger ikke nødvendigvis å være lederelevens ønske at det skal være slik, men behovet for tilhørighet og være en del av, kan styre. Gruppepress kan også være en faktor, forventninger fra medelever kan være markante, og eleven som kanskje vil noe annet, ønsker ikke å skille seg ut.

Jans påstand om verdien av medvirkning i det forebyggende arbeidet støttes av Dembra. Som nevnt tidligere har de ut fra forskningsbaserte svar på spørsmål om hva som virker forebyggende mot antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger utviklet fem forebyggende prinsipper. Et av de prinsippene er inkludering og deltagelse. De skriver blant annet at skolens arbeid med demokrati, elevmedvirkning og inkludering er sentrale elementer for å forebygge marginalisering, diskriminering og trakassering (Demra, 2016a). Dembras informant forteller at :

Dembra: *Hele skolens arbeid med demokrati, elevmedvirkning og inkludering har en positiv virkning for det forebyggende arbeidet .*

Dembras syn på skolens forebyggende roller er skolens arbeid demokrati, elevmedvirkning og inkludering. Kan ses i sammenheng dem dere forebyggende prinsipper og mandat. Ut i dra

utdraget stemmer det overens med å delta i demokratiske prosesser, utvikler elevene holdninger og verdier for å ønske å delta i fremtidens demokratiske samfunn (Dembra, 2016a). Dembra er naturligvis svært opptatt av demokratiopplæring, da demokratisk beredskap er en stor del av deres mandat. Fellestrekk mellom Jans syn på medvirkning, og Dembras beskrivelse av hva som kan virke forebyggende. Jeg finner det meget interessant at Jan var den eneste av lærerne som knyttet disse elementene opp mot skolens bidrag mot ekstremisme.

Inkludering er åpenbart viktig for både lærerne og Salto, og det trekkes spesielt frem verdien av inkluderende fellesskap i motvekt til utenforskap. Vi har nå sett at Dembra er opptatt av inkludering, men med et utgangspunkt om at demokratisk kultur basert på deltagelse gir den beste forebyggingen. Jan deler også det perspektivet. Arbeidet med gode inkluderende fellesskap, sammen med demokratiopplæring og elevmedvirkning er dermed sentrale midler i skolens forebyggende rolle. Jeg vil nå se nærmere på hva informantene mener om samarbeid med andre instanser.

Samarbeid med forebyggende instanser og signaler

Saltos informant hevder lærere og annet pedagogisk personale har et behov for å kjenne igjen signalene, og ikke minst vite hva de skal gjøre deretter. Informanten forklarer det slik:

Salto: *Og da må man ha kunnskap om hvilke signaler det er, og hvordan man kan tolke de signalene. Men kunnskap i seg selv om det, det lærere og skoler har behov for, er å vite hva gjør jeg så. Hvem tar jeg kontakt med? Hvor ligger de strukturene i samfunnet rundt skolene som skal fange opp dette, og der kan Salto komme inn. De tingene der prøver vi å kommunisere fra sentralt hold, å hjelpe skolene med systemer og strukturer som skal gjøre det oversiktlig for dem. Hvis de får bekymring knyttet til enkeltelever.”*

Det betyr at lærere skal kjenne igjen og tolke signaler, samtidig som de skal vite hva som forventes videre. Det trenger ikke nødvendigvis å bety at lærere skal gå rundt og mistenke elever for å være ekstremister, men melde i fra om elever de er bekymret for på sett og vis. Saltos informant poengterer at dette handler om å forstå strukturene i samfunnet rundt skolene som skal fange opp dette. I tillegg til ”Veileder ved bekymring” som Salto har bidratt å

utvikle. Det betyr at et bekymringstegn ikke nødvendigvis gir grunn til å skru på varselamper. Det er når opptil flere bekymringstegn opptrer samtidig at det bør gjøres nærmere undersøkelser (Regjeringen, 2015). Altså, er Salto en viktig og bidragsytende støttespiller for Osloskoler og lærere, et tilbud de burde være klar over. Salto har koordinatorene i alle bydelene i Oslo, og det finnes liknende tilbud i andre kommuner.

Salto's informant er tydelig på at de kan være behjelpelig med veiledning og henvisning videre, en del av strukturene rundt Osloskolen. Dette underbygger også Dembras informant, som legger vekt på lærernes bevissthet og Salto's rolle i den sammenheng. I tillegg utfyller Dembras informant ytterligere om hvilke utfordringer å være på vakt og melde i fra kan føre til:

***Dembra:** Jeg tror lærere trenger en bevissthet og de trenger Salto som hjelper dem med kriterier. Det som hendte i perioden det var veldig stort fokus på radikaliserings, var at lærerne ble nervøse. Det gikk i feil retning, og bidro til stigmatisering og mistenkeliggjøring.*

Først og fremst er Dembras informant opptatt av at skoler og lærere må søke veiledning om det er nødvendig. Derimot blir det i utdraget understreket hvilke farer det er å pålegge lærere ansvaret å være på vakt, spesielt ved det økende fokuset på radikaliserings og hva det fører med seg. Her problematiseres det at det kan være både krevende og vanskelig å oppnå en balanse. Lærere skal kjenne til tegn og være bevisst sin rolle, men på den andre siden skal de ikke bidra til mistenkeliggjøring. Dembras informants poeng angående hvorfor den bekymrede burde søke råd, kan være for å skape mindre usikkerhet.

En av lærerne på ungdomsskolen, Håvard, hevdet også at skolen skal se etter både tegn og melde i fra. Han kritiserte derimot både lærere og skoler for å ikke gjøre det som er forventet:

***Håvard:** Jeg tror først og fremst, så har skolen et samfunnsmandat og et samfunnsansvar, så vi er faktisk nødt til å gjøre noe. Og vi er nødt til å på en måte å se etter de tegnene, og om vi ser noe må vi tørre å gjøre noe. Og jeg tror kanskje dessverre at skolen i alt for mange år har vært det man kaller politisk korrekt. Og at man på en måte skal forstå for mye, i stedet for å se det som et problem. ... Grenser flyttes hele tiden, så jeg synes at vi på en måte må gjøre noe.*

Håvard begrunner lærernes ansvar for å melde ifra, ved å referere til skolen samfunnsansvar og samfunnsmandat. Sistnevnte er bredt og mangfoldig, formålsparagrafen og læreplanens generelle del har høye ambisjoner for grunnopplæringens ansvar for at elevene skal mestre egne liv. Videre kritiserer han skolen for å være politisk korrekt, et begrep som ofte brukes i nedsettende betydning. Dette kan forstås som at skolen tolererer for mye etter hans skjønn, i stedet for å ta problemet ved roten. Dette kan tolkes som at Håvard mener skolen og lærere ikke gjør det Salto foreslår at lærere skal gjøre, søke veiledning og melde i fra. Håvards refleksjon er svært generaliserende, og det kan tenkes at den er noe overdrevet. Det er hans subjektive oppfatning at skolen forstår, tolererer og hele tiden flytter grenser. På den andre siden nevnte ingen av de andre ungdomsskolelærerne deres ansvar om å melde i fra ved bekymring.

At skolen er pliktig til å melde i fra, kan man se i sammenheng med veileder ved bekymring for radikaliserings og voldelig ekstremisme. Der står det skrevet at lærere og skoler er oppfordret til å melde fra ved bekymring (Regjeringen, 2016). På den andre siden har skoler i Storbritannia lenge hatt et egen program for å forebygge og oppdage radikaliserings. I følge Britisk lov er lærere pliktig til å rapportere tegn til ekstremisme hos elevene. Dette belyser utfordringene med å skulle være ”på vakt” og se etter signaler. Dembras informant tok opp utfordringer ved mistenkeliggjøring av elever, som ytterligere kan kjennes igjen i Matssons (2018) doktorgradsavhandling. Han hevder læreres rapportering kan virke mot sin hensikt, at konfrontasjon kan føre til økende radikaliserings. Han mener læreren heller må prøve å forstå hvordan de ekstreme meninger gir mening for eleven. Dette kan igjen belyse hvorfor Salto kan være først og fremst en veiledende instans, da kan man kanskje oppleve at bekymringsmelding ikke er nødvendig.

Selv om meldeplikten ikke er fastsatt i lov slik som i Storbritannia, er en del av forebyggingsarbeidet å melde ifra ved bekymring eller drøfte problemstillingen med kolleger. Poenget er at det skal være strukturer i samfunnet som skolen og lærere kan henvende seg til. Å melde fra er en del skolens rolle i det forebyggende arbeidet, samtidig som lærere ikke skal gå rundt og være mistenksomme. Det betyr at lærere skal stole på sin egen intuisjon og nettverket rundt. Dette underbygger at forebygging av ekstremisme er bredt forankret, og ikke noe skoler eller lærere skal gjøre alene. Men skolens rolle i det brede forebyggingsarbeidet, er

blant annet å samarbeide med andre. Men er det slik at lærere er klar over strukturene rundt skolene, og bevisst sitt ansvar?

I veilederen for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme blir det blant annet hevdet at forebyggingsarbeidet er bredt forankret, og det krever samarbeid mellom ulike instanser (Justis – og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). På spørsmål om skolene og lærere er klar over systemene og strukturene som finnes, svarer Saltos informant dette:

***Salto:** Det er som å støvsuge hjemme. Du må gjøre det ofte. Sånn sett er det et problem. Når man snakker med noen, så skal alt inn i skolen i følge alle andre.*

Ved en metafor belyser Saltos informant utfordringene ved å kommunisere informasjon og samarbeid med skolene. Informanten ytrer at de ofte må kommunisere informasjon til skolene, og på den måten kan det skape problemer. Årsaken er et kjent problem, ”alt” skal inn i skolen og det blir et spørsmål om prioriteringer. Den samme problematikken blir belyst av flere av informantene, også lærerne. Dembras informant innehar de samme tankene, og legger spesielt vekt på at man ikke kan pålegge skolene noe de ikke vil, samtidig som det handler om det evige ressursspørsmålet:

***Dembra:** Vi har utfordringer med våre samarbeid med skolene. Det er ressurs og prioriteringssspørsmål. Når det kommer til stykket, er det mange andre ting som presser helt konkret.*

Dette kommuniserer Dembras informant i møte med skoler som gjerne skulle benyttet seg av kompetanseutviklingen de tilbyr, men at andre ting i skolen oppleves som viktigere. At dette ikke blir prioritert som viktigere i skolen, kan for eksempel være nasjonale prøver eller andre faglige problemstillinger kan. Ingen av informantene kjente til Dembra og deres tilbud, med unntak av Simen som tidligere hadde blitt introdusert for deres tilbud gjennom andre lærere. Håvard kunne også fortelle at han ikke hadde kjennskap til om utdanningsetaten hadde opplegg eller struktur rundt det. Som kjent er Salto også en del av utdanningsetaten.

Ungdomsskolelærerne kjente dermed ikke til Salto som veiledende instans både skoleledelsen og lærere kan henvende seg til ved spørsmål og lignende. Det er nærliggende å tro at dette har med behov å gjøre. Likevel er det bemerkningsverdig at tilbudet ikke er kjent blant lærerne. Dette belyser problematikken de eksterne aktørene tar opp om at ”alt” skal inn i skolen. Da

faller gjerne tema som forebygging av ekstremisme bort, med mindre behovet er til stede. Dette kan ses i sammenheng med Lisas refleksjoner rundt skolens mange oppgaver:

Lisa: *Skolen er ganske omfattende, kompleks og sammensatt, og alt skal på en måte inn i skolen.*

Håvard legger også vekt på de samme utfordringene, samtidig som han forsiktig uttrykker at skolens elevsammensetning er *uproblematisk*. Det kan bety at skolen Håvard jobber ved vurderer forebygging mot ekstremisme som unødvendig, det kan også gi signaler om at skolen bare trenger å forebygge om behovet er til stedet. Dette kan indikere at forebygging av ekstremisme ikke er innebakt i skolens virksomhet, men heller et tillegg til alle andre oppgaver skolen har. Det kan forklare hvorfor ungdomsskolelærerne forsvarte at alt skal inn i skolen, derfor kan forebygging av ekstremisme bli bortprioritert dersom det ikke er et behov fra skolens side.

I motsetning har lærerne fra videregående et litt annet syn på samarbeid mellom instanser, og hva som var forventet av samarbeid med disse vedrørende problemstillinger som kriminalitet, rus og ekstremisme. Både Jan og Mina hadde samarbeidet med andre instanser ved behov, og var tydelig på hvor de kunne få både veiledning og bistand. Jan fortalte at ved skolen han jobber på har de en krisehåndbok, der står det tydelig hva ansatte skal gjøre og ikke minst ikke gjøre ved truende atferd og liknende. Han var tydelig på at krisehåndboken var godt drillet blant de ansatte, og rutiner ved bekymring var fastsatt av skoleledelsen. Mina forteller også om tett samarbeid med politiet, og rutiner på skolen i alle ledd. Både ved faglig og sosiale avvik var retningslinjene klare, og det var forventet at lærerne tidlig rapporterte videre til nærmeste leder. Det kan derfor tyde på at rutinene og kontakten med eksterne instanser er tydeligere på videregående skole enn på ungdomsskolen. Men det tyder også på at samarbeidet med andre instanser først finner sted når problemene allerede har begynt å oppstå. Dette fordi begge lærerne fortalte at samarbeid først ble en realitet ved store avvik, som for eksempel ved trusler. Det er likevel verdt å merke seg at Mina fortalte om at skolen hadde samarbeid gjennom året med politiet, når det gjaldt rusforebyggende og oppførsel på sosiale medier. Dermed har hennes skole forebyggende samarbeid med politiet i forkant også, ikke bare etter at et problem har oppstått.

Hvorfor lærerne på videregående hadde et større og mer strukturert samarbeid med andre instanser, kan ha en sammenheng med elevenes alder. For eksempel er det større sannsynlighet for at aldergruppen etter 16 år kan reise til utlandet, blant annet som fremmedkrigere. I motsetning til hva 13 år gamle elever kan stå i fare for å gjøre. Likevel kan det indikere et behov spesielt hos ungdomsskoler og lærere, tydeligere informasjon om hvilke tilbud som finnes og hvordan det kan brukes. Det er også verdt å bemerke seg funnene i Christer Matssons doktorgradsavhandling om ekstremisme i klasserommet. Han viser til at samarbeid mellom ulike instanser er produsert som en slags universell løsning for å motvirke radikalisering. Det betyr at det ikke er ytterligere strukturer for hvordan eller hvorfor det virker (Matsson, 2018).

Hva er skolens forebyggende rolle, da?

I det foregående har vi undersøkt hvordan informantene reflekterer rund skolens rolle i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme. Både Saltos informant og Mina poengterer at forebyggingen innehar mange av de samme mekanismene som å forebygge for eksempel kriminalitet og rus. Det støttes av litteraturen, forebyggingsarbeidet i Norge er bredt forankret (Regjeringen, 2016). Det tyder på at forebygging av ekstremisme ikke skiller seg fra så mye annet forebyggende arbeid i skolen, det handler om inkludering og forhindre utenforskap.

Det handler også om fag og ferdigheter ifølge begge eksterne aktørene. God undervisning er konkret og relevant, der elevene forstår nytten og tilknytningen til sitt hverdagsliv og sin fremtid. Både Salto og Dembras informant la vekt på skolens kjernevirksomhet, både inkluderende fellesskap, fag og ferdigheter kan være forebyggende. På spørsmålene som omhandlet skolen som forebyggende arena, reflekterte ingen av ungdomsskolelærerne rundt skolens arbeid med fag og ferdigheter. Altså, ingen av dem hevdet arbeid med fag og kompetansemål kunne være forebyggende i seg selv, slik Saltos informant la vekt på. Det faglige aspektet er også viktig, og fokuset på fag, ferdigheter, grunnleggende ferdighet, læring og motivasjon er relevant.

Dembra er svært opptatt av blant annet medvirkning og demokrati, noe Jan også viste ved et eksempel på medvirkning og oppfordring til bruk av elevdemokratiet. Elevmedvirkning er også en måte å inkludere på, samtidig som demokrati i praksis er en deltagende metode både for å lære om demokratiske prosesser og delta i et fellesskap. Hvorfor ingen av de andre

informantene bragte elevmedvirkning på banen er interessant. Det viser at Jan har et syn på at skolens rolle i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme som noe som ikke nødvendigvis gjøres på siden av fag.

Det handler om bevissthet fra skolen og lærernes side, og forstå at forebygging av blant annet ekstremisme, rus og kriminalitet i stor grad kan implementere i hva skolen allerede prøver å gjøre; utdanne handlekraftige elever som kan delta i samfunnet. Alle informantene tok opp verdien av inkluderende fellesskap, både som et kontinuerlig arbeid og som kortere prosjekt som internasjonale uker og dager. Å forhindre utenforskap handler blant annet om å skape et godt psykososialt miljø på skolen.

Alle disse aspektene krever også god kompetanse av læreren, både som klasseleder, relasjonsbygger, faglig og didaktisk. I tillegg til godt samarbeid mellom hele skolens virksomhet, og til andre instanser. Forståelsene vi har sett på til nå indikerer at skolens virke kan bidra, og kanskje er det nettopp derfor ekstremisme og radikalisering er et mikroproblem i norsk skole? Det faktum at skolens rolle i det forebyggende arbeidet ser ut til å bygge på det skolens kjernevirksomhet, er det et interessant moment å se nærmere på. Tilbake i metodekapitlet ble det nevnt utfordringer ved å rekruttere informanter, kan det ha en sammenheng med usikkerhet rundt skolens forebyggende rolle?

Jeg sendte forespørsel til de eksterne aktørene jeg kunne tenke meg å intervju, og begge svarte ja med en gang. Det kan tyde på at de hadde mange refleksjoner og tanker de ville dele, og et klart syn på skolens rolle som forebyggingsarena. Det motsatte kan sies om skolene jeg forespurte om deltagelse, utfordringene skulle vise seg å bli et sentralt poeng ved studien.

Tilbake i metodekapitlet skrev jeg om utfordringene med å rekruttere informanter til studiet. Tilbakemeldingen var stor, mange valgte å svare på henvendelsene mine om forespørselen om deltagelse. Av 50 e-poster og telefoner, valgte 6 informanter å takke ja. En av informantene valgte som nevnt tidligere å trekke seg. Av alle forespørlene fikk jeg tilbakemeldinger av rundt 40. Avslagene bygget på mange av de samme begrunnelsene: 1) Skolen anså seg selv til å ikke ha problemer med den type atferd, og hadde derfor ikke så mye å stille med av erfaringer og kunnskap. 2) Syntes studiet var høyst aktuelt og interessant, men følte ikke at de hadde nok kunnskap om fenomenet. Dette er svært interessant å se i forhold til spesielt ungdomsskolelærernes syn på forebygging. I det overstående har vi sett at de ofte tenker det

dreier seg om noe skolen skal gjøre i tillegg. Det kan jeg argumentere for, siden ungdomsskolelærerne hevdet ”alt” skal inn i skolen. Dette kan indikere at skoler og lærerne ikke er bevisst hva skolens rolle i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme kan være. De har vist tanker rundt at forebygging av ekstremisme er noe som skal gjøres i tillegg, altså ikke innbakt i fag, ferdigheter og holdninger på samme måte som eksterne aktører. På den andre siden viste de også mange refleksjoner rundt hvordan utenforskap kan føre til at noen utvikler ekstremistiske holdninger, det kan derfor tyde på at på visse områder er forebyggingsarbeidet en del av det kontinuerlige arbeidet med inkluderende fellesskap.

For meg tyder det på et behov ved å kommunisere informasjon og kunnskap, som kan gjøre dette mindre usikkert. Som vi har sett i delkapitlet handler forebygging om mye av det skolen allerede gjør. Jeg tør påstå at alle informantene som takket nei, allerede gjør dette: Jobber med inkluderende fellesskap, er opptatt av å forhindre utenforskap, arbeider kontinuerlig med læreplan og kompetansemål og følger formålsparagrafen. Er det mulig at de ikke ser på disse elementene som forebyggende i seg selv?

4.3 Skolen som forebyggende arena mot ekstremisme: Samfunnsfag

Samfunnsfag er et samtidsfag, det er derfor vanskelig å tenke seg undervisning i samfunnsfag som ikke er knyttet til hendelser i samtiden.

I 2014 ble det utviklet et undervisningsopplegg av Salto og utdanningsetaten om radikaliserings og voldelig ekstremisme. Bakgrunnen for utviklingen av dette undervisningsopplegget er det økende fokuset på radikaliserings, ekstremisme og hatkriminalitet. Opplegget formidles til Osloskolen sammen med *Veileder ved bekymring – Hvordan forebygge og håndtere hatkriminalitet og voldelig ekstremisme blant unge?* (2015). Hensikten var ikke å fange opp radikalisererte ungdom, men gi læreren en mulighet for dialog med elevene om temaet. Da undervisningsopplegget ble tatt opp under intervjuet, poengterte Saltos informant at det er viktig å se opplegget i lys av tiden det ble gitt ut. I 2014 var det et stort fokus på radikaliserings, og det var et behov fra skoler og lærere. Saltos informant hevder de ikke profilerer undervisningsopplegget i dag. Etter evalueringer med videregående skoler som har gjennomført undervisningsopplegget, var tilbakemeldingene at noen av casene kunne virke stigmatiserende. På andre skoler kunne opplegget fungere og tilbakemeldinger var gode. Konklusjonen var følgende:

Salto: *Vi ser at det er vanskelig å lage opplegg og caser som passer alle.*

Dette synliggjør noen av utfordringene læreren kan møte på når man skal underviser om ekstremisme eller andre kontroversielle tema. Undervisningsopplegget må ses i sammenheng med klassen, og hvilke problemstillinger man eventuelt kan møte på. Sett i lys av dette, stilte jeg Saltos informant følgende spørsmål:

Intervjuer: *Kan undervisning om ekstremisme være forebyggende?*

Salto: *Du trenger absolutt ikke undervise om ekstremisme som forebyggende arbeid. Å sikre jevn, kontinuerlig fremgang, det er faget, ferdighetene og læringsutbytte til elevene også tjent på.*

Altså, Saltos informant mener at undervisning om ekstremisme ikke er forebyggende i seg selv, og burde derfor ikke være et formål når man underviser om tema. Derimot legger informanten vekt på fag, ferdigheter og elevenes læringsutbytte generelt. Det indikerer ikke at

lærere nødvendigvis skal unngå å undervise om tema, men ikke se på undervisningen om fenomenet i seg selv som forebyggende. Bevisstheten rundt god undervisning, som sørger for at elevene utvikler både fag og ferdighet kan på sin side være forebyggende. Demba, som arbeider med kompetanseutvikling hos skoler og lærere, hevdet også at undervisning om ekstremisme i seg selv ikke er nødvendig for å forebygge ekstremisme:

***Dembra:** Ikke sikker på om man trenger å undervise om ekstremisme. I skolen er det et mikroproblem, radikalisererte elever med ekstreme nazistiske eller islamistiske holdninger er veldig liten. Skal vi rydde plass til å gjøre dette til et problem? Trenger vi at elever skal lære om faresignaler? Eller skal vi holde oss til primær og sekundærforebygging?*

Dembras informant hevder lærere ikke trenger å undervise om ekstremisme fordi behovet ikke er til stede. Det blir stilt spørsmål om nødvendigheten og hensikten rundt undervisning om tema, spesielt faresignalene. Det kan indikere at undervisning om ekstremisme ikke er forebyggende i seg selv, dette kan ses i sammenheng med Saltos informants i det foregående. Informant er langt mer opptatt av primær- og sekundærforebygging, ikke overraskende sett i sammenheng med deres forebyggingsprinsipper. Primær og sekundærforebygging i Dembras perspektiv er å forhindre at et problem oppstår før det er en realitet. Ifølge Dembra er fokuset på et konseptuelt grunnlag der demokrati og inkludering betraktes som sentrale i primærforebyggingen (Lenz & Nustad, 2016). Jmf. Dembras meninger om inkludering og deltagelse i kap 4.2. Lærere skal derfor ikke undervise om ekstremisme på en måte som potensielt skaper mistenkeliggjøring og stigmatisering, men:

***Dembra:** Ta det som en del av undervisning, demokrati og menneskerettigheter. Når du underviser om menneskerettigheter tar du også menneskerettighetsbrudd? Når du underviser om demokrati, kan du også formidle anti- demokratiske holdninger?*

I utdraget ser vi at Dembras informant mener at selve forebyggingsarbeidet kan være en del av undervisningen, og da under tema som demokrati og menneskerettigheter. Slik jeg forstår det, handler dette også om begrepslæring, ved å styrke unge menneskers demokratiske kompetanse i lys av aktuelle demokratiske utfordringer. Altså, utvikle forståelse av sentrale nøkkelbegreper for kritisk samfunnsforståelse. For eksempel kan kunnskap om hva som kjennetegner et demokrati, være forutsetning for å diskutere anti- demokratiske holdninger.

Mange av de samfunnsfaglige begrepene brukes til å reflektere over og diskutere forholdet mellom individ og samfunn, og utvikle verdier og holdninger (Mathé, 2015). Dette kan ses i sammenheng med at samfunnsfagundervisningen ikke skal være verdinøytral, men bidra til at elevene utvikler verdier, holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Koritzinsky, 2006).

Hva med lærerne?

Ingen av ungdomsskolelærerne hadde undervist om tegn og risikofaktorer i sammenheng med ekstremisme, eller tatt opp selve begrepet i klasserommet. Ser vi det i sammenheng med lærernes forståelse av ekstremismebegrepet fra ekstremismebegrepet, kan deres egen usikkerhet rundt begrepet ha en betydning. Det kan også være et resultat av at de ikke har forholdt seg til det faglig tidlige. De var derimot langt mer opptatt av hvordan møte med elevene i samfunnsfagundervisningen kunne være forbyggende, og skape holdningsendringer om generaliseringer.

Kritisk dannelse som grunnleggende holdning

Samtlige av lærerne mente at ekstremisme er et svært viktig og dagsaktuelt tema. Selv om de opplevde at de skulle hatt mer tid til å snakke om aktuelle saker i nyhetsbildet, var de også bundet av målene i læreplanen. Derfor ble det påpekt hvor viktig det er å trekke paralleller fra nyhetsbilde, opp mot læreplanmålene og gjøre det relevant.

På spørsmål om hvilke utfordringer man kan møte når man underviser om tema knyttet til ekstremisme, er lærerne klare på at det er relevant å unngå spekulasjoner og holde seg til fakta i saken. De tar opp problemene med den konstante informasjonsstrømmen vi har tilgang på i dagens digitale samfunn, og verdien av å lære elevene opp i kritiske tenkning. Håvard forklarer det slik, da han reflekterte over utfordringer ved å undervise om tema som omhandler ekstremisme:

***Håvard:** ekstremisme og terror er ting som gjentar seg, det handler om å forstå hendelser, godta hendelser, og unngå spekulasjoner. Mest mulig fakta, unngå å konspirere, noe som er morsomt og spennende i en klasse.. Forklare handlinger isolert, men se det i en sammenheng.*

Han understreker hvor viktig det er å holde seg til fakta i saken, og unngå konspirasjonsteorier. Han legger til at det er morsomt å konspirere i en klasse, men ikke spesielt heldig når hendelsene er helt ferske. Det kan være fordi mange store og alvorlige hendelser raskt blir omspunnet til konspirasjonsteorier, noe som kan være svært uheldig. Det kan også bety at han vil unngå generaliseringer og fordommer, da det også kan bidra til ytterligere spekulasjoner. Å forklare handlingen isolert kan handle om hvor viktig det er å ikke redusere terrorhandlinger til fortellinger om enkeltmennesker, hvor man ikke prøver å forstå omstendighetene eller miljøet som kan ha ført til at handlingen fant sted. Dette kan plasseres inn under Gereluks (2012) anbefaling til lærere som skal undervise om ekstremisme. I en forlengelse av dette fortalte Håvard om hvordan nyhetssaker og hendelser forandrer karakter etter hvert som man har større forståelse og innsikt i saken det gjelder. Et eksempel han bruker for å belyse det er hvordan han snakker om ABB nå, i forhold til for syv år siden. Han legger spesielt vekt på verdien av forståelsen av det som hendte:

Håvard: Nå snakker jeg om ABB med forståelse og innsikt fordi jeg vet hva som har skjedd. Og man kan bruke den på en annen måte enn man kunne den gangen, da var det mye spekulasjon, og nå er det kunnskap.

Håvard problematiserer hvordan undervisning om dagsaktuelle hendelser kan være utfordrende å undervise om. Han peker på hvordan mangelen på informasjon kan skape et feilaktig bilde av hendelsen. Dette kan være spesielt utfordrende for læreren, da vedkommende selv nødvendigvis ikke har mer informasjon enn elevene. Ved å bruke nyhetssaker i undervisningen når de pågår, krever det at læreren kan plukke ut faktaene som finnes på gitt tidspunkt, samt unngå konspirasjon. I utdraget ovenfor påpeker Håvard forskjellen på å undervise om hendelser da de pågår, sammenliknet med et tidsrom etter. Innsikt og kunnskap om saken er den største forskjellen, som Håvard peker på gjør undervisningen enklere med tanke på rykter fra for eksempel mediene. Det er større mulighet for å skape forståelse om det som har skjedd, selv om eksemplet han viser til kanskje fortsatt er uforståelig. Både ved å undervise om hendelser mens de pågår, eller tiden etter gir unike muligheter til læreren. Slik vi har sett Håvard reflektere over undervisning om tema som omhandler ekstremisme, kan det være flere aktuelle muligheter. Han peker på viktigheten av å plukke ut fakta i sakene, se hendelsene atskilt, men i en sammenheng. Det krever høy faglig kompetanse av læreren, samtidig gir metoden mulighet til å trene elevenes ferdigheter i kritiske tenkning. Dette kan også sammenliknes med hvordan medias fremstilling av

nyhetssaker påvirker våre fordommer. Dermed kan kritisk tenkning være en viktig ferdighet elevene skal utvikle for å ha kompetanse til å trekke ut fakta fra historiene media framstiller.

Alle lærerne hevdet at arbeid med kildekritikk og bruk av sosiale medier er aktuelt å jobbe med i undervisningen. Nettopp fordi informasjonsstrømmen i dag er enorm og det krever mye av elevene å vurdere kilder. De skal ikke bare vurdere hvor kildene kommer fra, men også deres troverdighet. Mina hevder blant annet kildekritikk er et arbeid de må jobbe med kontinuerlig:

***Mina:** Vi prøver å utvikle elevenes kritiske sans, men det er ikke alltid like enkelt. Fordi det er en del elever som bruker kilder helt ukritisk, ubegrenset tilgang på informasjon. De må lære å ta stilling til de de leser. Det er noe vi jobber med kontinuerlig, alt fra riktig kildehenvisning til å være kritisk.*

Mina belyser problematikken rundt informasjonsstrømmen og internettets mange fallgruver. Hun understreker spesielt hvor viktig det er å kontinuerlig jobbe med å utvikle elevenes kritiske sans, ikke bare riktig kildehenvisning. Det kan virke som Mina synes denne delen av undervisningen er utfordrende, spesielt når det kommer til å undervise om tema som omhandler ekstremisme. Informasjonsstrømmen fra internett synes hun er den mest utfordrende delen, noe hun nevner flere ganger i intervjuet. Det kan tenkes at Mina ser dette i lys av at hun har vært lærer i over 25 år, og har vært med på utviklingen fra leksikon, avisutklipp og til et digitalt klasserom.

I likhet med Mina, forteller Jan også om utfordringene om dagens digitale samfunn, han legger spesielt vekt på medias fremstilling av nyhetssaker. Han hevder mediene har mye definisjonsmakt for hvordan nyheter blir fremstilt, spesielt nyheter formidlet av lettere underholdningstabloider som Verdens Gang og Dagbladet. Han forteller også om hvilke muligheter det gir å trene elevenes kritiske sans, ved for eksempel å trekke ut fakta fra nyhetsbildet. På den andre siden synes han at selv om det er lett gjennomskuelig, har for eksempel den Nordiske motstandsbevegelsen faretruende propaganda på sine nettsider, som noen elever har stilt spørsmål ved. Han hevder det poengterer hvor viktig elevenes kompetanse til å vurdere og kjenne igjen slik type ekstremisme på internett er. Det ser derfor ut til at både Jan og Mina er klar over hvordan media fremstiller tematikken (Gereluk, 2012).

Regjeringen bekrefter utfordringene med informasjonsstrømmen og ytringsfriheten vi har på internett i dag.

Regjeringen (2014) legger vekt på at fremveksten av sosiale medier som en virtuell radikaliseringsarena gjør det vanskelig å forebygge ekstremisme, fordi ekstremistiske budskap enkelt kan nå og påvirke personer som er i en sårbar fase. Derfor er det spesielt viktig å lære elevene å være kritiske til den ubegrensede tilgangen på informasjon. Viktige kunnskaper og ferdigheter elevene skal opparbeide seg gjennom utdanningen og kanskje spesielt samfunnsfag, er nettopp evnen til å tenke kritisk. Davies (2009) er spesielt opptatt av denne ferdigheten i det forebyggende arbeidet. Oppgavene lærerne står ovenfor er dermed ikke å formidle statisk kunnskap, men gi elevene de redskapene de trenger til å diskutere, analysere og kritisere ulike kilder (ibid).

Også Jan og Simen tok opp hvordan medias fremstilling av nyhetshendelser påvirker vårt syn. Mediene kan i verste fall bidra til å sette søkelys på diskriminering, selv om de ofte møter motstand i kommentarfelt. Tilbake i teorikapitlet er medias framstilling av 22. juli 2011 et eksempel på det. En gjenganger er det evige skille mellom pronomen ”oss” og ”dem”. Ser vi dette i sammenheng med lærernes refleksjoner, ser vi at dette er problemstillinger de tar høyde for. Media kan påvirke våre meninger og holdninger, det belyser viktigheten av arbeidet med å utvikle elevenes kritiske sans. Dette kan også ses i sammenheng med å lære å skille mellom fakta og spekulasjoner, uavhengig av hvordan historien blir framstilt. Disse elementene kan bekreftes av Davies (2009), som har forsket mye på kritisk tenkning og ekstremisme. Hun hevder kritisk tenkning er en svært viktig ferdighet elevene skal tilegne seg, for å kunne stille seg kritisk til det de faktisk leser. Metodene vi har sett på i det foregående, er én av måtene å utvikle det på. Det krever noe av lærerens didaktiske og faglige kompetanse også.

Lærernes refleksjoner om undervisning i samfunnsfag om ekstremisme, viser at de er bevisst utfordringene med å undervise om tematikken. Hvordan kritisk tenkning kan være forebyggende, handler om å løfte det hele til et bevisst nivå. Kritisk tenkning som grunnleggende holdning, det krever noe av læreren også. Videre skal vi se nærmere på utforskning av ”oss” og ”de andre” i undervisningen.

”Oss” og ”de andre” i undervisningen – fordommer og stereotyper

På spørsmål om det var hensiktsmessig å undervise om ekstremisme, hevdet både Lisa og Simen at det var viktig å se på ulike fordommer, samt stereotyper i undervisningen. Lisa hevdet blant annet at hun hadde opplevd stereotypiske oppfatninger av at *”alle muslimer er ekstremister”* i forbindelse med nyhets saker om IS. Et annet stereotypisk eksempel Simen bragte opp var: *”at alle som stemmer FRP er i mot innvandring”*. Ved å dele mennesker inn i kategorier som følge av stereotyper og tro at det finnes noe essensielt i hver av disse gruppene, kan man overse mangfoldet og variasjonene innenfor religioner eller kulturer (Eide, 2014). Å jobbe med hvordan vi ser på ”oss” og ”de andre” i forhold til våre egne identitetsforestillinger, og ekstremisme kan være en del av å utvikle elevenes holdninger.

Mina fortalte om ekstremisme i forbindelse med andre verdenskrig, og hvordan det kan trekkes opp mot ekstremisme i dag. Det var spesielt et element hun mente kunne være forebyggende, og det er å forstå hvordan ekstremister prøver å skape et bilde av ”oss” og ”de andre”. Hun forklarer det slik:

Mina: *sett i sammenheng med hvordan nazistene skapte et fiendebilde av noen menneskegrupper, og hvor lett det hadde vært for dem å påvirke andre. Jeg håpet at elevene, gjennom samfunnsfaget og historie, skal lære hvordan ekstremister også i dag bruker det til å skape et ”oss” og ”de andre” bilde.*

Mina trekker tråder til historien, og ser på hvordan nazister prøver å skape et bilde av ”oss” og ”de andre”. I 30- tallets Tyskland fant nazistene en felles fiende, og det ble konstruert en rekke konspirasjonsteorier rundt jødene. Men er det bare ekstremister som skaper en slik falsk distinksjon? Vi kan se likheter til debatten om innvandrere i dag, som blir beskyldt for å true samfunnet og konspirasjoner om å infiltrere og endre vestlig kultur til det negative. Forestillingen om ”oss” og ”de andre” kan man derfor kjennes igjen hos flere grupper i samfunnet, ikke bare de som klassifiseres som ekstremister.

Ser vi dette i sammenheng med Gereliks (2012) anbefalinger til lærere som skal undervise om tema, kan utforskning av hvordan samfunnet ofte skaper en falsk distinksjon av ”oss” og ”de andre” være hensiktsmessig. Derfor kan det være aktuelt å se på hvordan vi ser på vår egen kultur i ulike kontekster, og hvordan vi tilskriver andre identitet. For eksempel hvordan

ekstremister skaper et slikt bilde, hvor høyre-radikales forestilling om nasjonen og ”de kulturelle andre” som mindreverdige. På den andre siden kan Mina uttalelse om at ekstremister skaper et bilde av ”oss” og ”de andre” ha en sammenheng med at ekstreme miljøer, prøver å forsterke et inntrykk av ”oss mot dem”. Å synliggjøre ytterligere forskjelligheten fra de andre (majoriteten), er med på å bekrefte at de er annerledes (Regjeringen, 2015). Derfor kan, slik Mina hevder utforskning av hvordan samfunnet, og grupper har skapt et bilde av ”oss” og ”de andre” gjennom historien være hensiktsmessig, slik Mina påstår.

I en forlengelse av Minas utsagn om at ekstremister skaper et bilde av oss mot dem, fortalte hun også at det generelt er viktig å jobbe med gruppentenking. Hun kunne fortelle at inndeling av ”oss” og ”de andre” ofte kan virke ekskluderende. Dette bekreftes også av Davies (2008), som i likhet med Gereluk (2012) understøtter hvor viktig det er å utforske disse distinksjonene. Fokuset burde i større grad rettes mot likhetene på tvers av kulturer, fremfor at det skal bli sett på forskjellene (Davies, 2008).

Møte med elever som viser tegn til ekstreme holdninger i klasserommet

Svært få ungdommer i Oslo støtter ekstremistiske holdninger og forsvare bruk av politisk vold. I 2015 besvarte 8500 elever i videregående skole i Oslo på spørsmål om sine holdninger til ekstremisme i Ungdata- Undersøkelsen. Antall elever som har svart på undersøkelsen utgjør 72 prosent av de spurte. Svarprosenten vurderes som høy, men det kan likevel være grunn til å ta et visst forbehold om representativiteten for ungdom generelt, da lærlinger og unge som ikke går på skole faller utenfor undersøkelsen. Kun et mindretall av elevene, nær 3 prosent forsvare bruk av politisk vold. Imidlertid finner forskerne at mange av ungdommene inntar enkeltstandpunkter, som kan oppfattes som å inngå i ekstremisters verdensbilde. Seks av ti svarer at det ”foregår en krig mellom vesten og islam”. Mens tre av ti er ”litt” eller ”helt enig” i at ”vesten generelt truer islamsk kultur og verdier”. Nesten like mange mener at ”Islam generelt truer norsk kultur og verdier” (Bakken & Vestel, 2016).

Minas klasse hadde en diskusjon om Norge fremdeles var et kristent land, siden Norge de senere årene har blitt svært sekularisert ifølge henne. Mina forteller videre om noen elever som hadde en diskusjon om det var på grunn av innvandrerne. Videre i klasseromdiskusjonen fortalte Mina:

***Mina:** at dette har med hvordan vi oppfatter kristendommen, det tenker jeg. Da holder jeg på mitt, og sier det som er riktig, felles. At det er en langvarig prosess med mange faktorer, at det ikke har noe med innvandring de siste 10 årene å gjøre.*

Hun prøvde her å rettlede diskusjonen ved å bruke eksempler fra historien, og ta diskusjonen i et rent faglig perspektiv. Hun virker bestemt, og prøver ikke utfordre elevenes synspunkt. Hun prøver heller å gi eksempler fra historien, og virker ikke så interessert i hvorfor elevene har kommet frem til at sekularisering skjer på grunn av innvandring.

Det kan være problematisk at Mina møtte disse holdningene med å være belærende, uten å prøve å utfordre elevenes tankegang. Ser vi dette i sammenheng med Davies (2008) hevder hun det er for lite fokus på å lære elevene til å selv være kritiske og analysere fundamentale tankeganger. Videre hevder forskeren at det er viktig at elevene ikke opplever at det bare er et riktig svar, og at det ikke finnes noen alternativer til den tankegang. Haydon (2006) hevder skolen og undervisningen er en fin plattform hvor elevene kan øve seg på å ha en ”resoned discussion”. Poenget er ikke at elevene skal komme frem til en sannhet, eller et svar som bli ansett som gyldig, men utveksle meninger innenfor trygge rammer. De får både reflektert over sine egne verdier og holdninger, i tillegg til at en dialog kan åpne for at elevene kan tilpasse og forandre sin selvforståelse i samtale med andre. Derfor kan jeg argumentere for at Mina burde ha møtt denne situasjonen på en annen måte, og at denne type belæring kan virke mot sin hensikt. Dette kan også ses i sammenheng med Anker & Lippes (2015) antagelse om at lærere ikke tør å ta diskusjoner i klasserommet som kan få en utrygg vending. Derimot kan hendelsen Mina refererer til være en unik mulighet til å øve på å være kritiske, utveksle meninger og analysere.

Simen forteller om en hendelse i samfunnsfag hvor han prøvde å møte ved å utveksle meninger og la eleven analysere egne holdninger:

***Simen:** Viktig å ta elevene på alvor selv om de sier noe som vil oppfattes som ekstremt eller kontroversielt for de andre. Jeg har et eksempel; Muslimer slår konene sine. Da spør jeg: Hvorfor mener du det? Utfordre de, men ikke avfeie det som feil. Klima for åpenhet, lov til å uttrykke meningene sine selv om andre ikke er enig. At man kan snakke om det på en akademisk måte. Hvordan kan du bevise det? Hvordan*

kan vi motbevise det? Jeg tror at vis man latterliggjør en holdning, blir den holdningen bare enda sterkere.

I eksemplet ovenfor viser Simen at han ikke prøver å avfeie elevens påstand, men heller utfordrer vedkommende på utsagnet. Ingen lærer noe av å føle seg angrepet. Skal læreren bidra til en holdningsendring, må han ta vare på eleven slik at hun eller han føler seg inkludert i klassen. Dette kan sammenliknes med Molderheims lignende eksempel fra artikkelen *kløkt og fordom* (2014). Molderheim hevder at læreren må finne et positivt premiss for samtalen. Hvis en elev påstår at muslimene slår konene sine, kan læreren trekke det ut og videre spørre om det finnes kristne som slår konene sine. Neste spørsmål kan være om det finnes både kristne og muslimer som ikke slår konene sine. Med disse spørsmålene kan læreren dekonstruere generaliseringen i utsagnet (ibid). Simen kunne ha valgt å finne et positivt premiss i samtalen, som kunne ivareta eleven ytterligere enn hva han gjorde. Da Simen spurte eleven om hvordan det kan bevises, kan det oppfattes både stigmatiserende og moraliserende. Samtidig trenger ikke alle ytringer å være akseptable (Gereluk, 2012). Videre spør Simen eleven om hvordan de kan bevise det sammen, at ikke bare muslimer slår konene sine. Det kan tyde på at han ønsker, sammen med eleven, å finne et positivt premiss og slår ikke ned på elevens uttalelse. På den andre siden kan slike situasjoner by på problemer, for det kan sitte noen i klasserommet som indirekte er berørt av utsagnet. De kan på sin side tenke at dette kan ikke læreren la stå uimotsagt, og da skal også de ivaretas. Å ta elevene på alvor, finne et positivt premiss for samtalen og ivareta eleven er det viktig. Molderheims eksempel kan være veiledende og beskrivende for hvordan læreren ideelt kan møte slike situasjoner. Det kan også indikere at hvordan læreren møter elevene i kontroversielle utsagn, kan være avgjørende for om en holdningsendring finner sted eller ikke. Lærere har på den ene siden utfordringer med å sørge for at elevene snakker til hverandre med respekt. På den andre siden skal også et mangfold av meninger og annerledeshet komme fram. Kan dette påvirke klasseromdynamikken?

Klasseromdynamikken påvirker læring og beslutninger som blir tatt i klassen, ifølge Sunsten (hentet fra Iversen, 2016). Han understreker at klasser emosjonelt er opptatt av å oppleve enighet. Tilbake i teorikapitlet nevnte Sunstein statusbarrierer og informasjonsbarrierer (ibid). I forlengelse av det legger Iversen (2014) vekt på at gode uenighetsfellesskap krever at man senker de barrierene, det krever godt og langsiktig pedagogisk arbeid. Det krever at elevene

kjenner hverandre og læreren godt. Det er viktig for at ingen skal oppleve hetsing i etterkant. Et eksempel av Lisa kan synliggjøre verdien av god klasseromdynamikk:

***Lisa:** Det er viktig at vi lærer elevene at de kan få uttrykke seg i klassen uten at de trenger å være redd for at de andre skal le. Det krever at det er god dynamikk i klassen, men også med læreren. De må tørre å si noe annet enn hva de tror læreren vil høre .. Derfor tror jeg det handler litt om læreren også, om elevene tør å ytre seg på godt og vondt.*

Ser vi eksemplene til Mina, Simen og Lisa, kan det indikere at klasseromdynamikken kan ha innvirkning på hvilke meninger som blir ytret, og hvilke som blir holdt tilbake. Å uttale seg i klassen handler også om selvpresentasjon, og hvordan man blir møtt av både medelever og lærere har innvirkning på klassesdynamikken i sin helhet. Det betyr ikke at læreren skal godta uttalelser som virker krenkende eller diskriminerende, men heller skape et miljø i klassen der barrierene tillater å utforske meninger og synspunkter innenfor trygge rammer.

[Kan undervisning om ekstremisme i samfunnsfag virke forebyggende?](#)

De eksterne aktørene hadde flere tanker om hvordan samfunnsfagundervisningen kan bidra til å forebygge ekstremisme, det samme gjelder lærerne. Det er likevel viktig å merke seg at ingen av de eksterne aktørene mente undervisning om ekstremisme er forebyggende i seg selv. Dembras informant la også til at undervisning om signaler og tegn er unødvendig, med tanke på omfang av ekstremisme i Norge. Dembras informant var langt mer opptatt av å ta det som en del av undervisningen demokrati og menneskerettigheter, ved for eksempel begrepslæring. Et av Dembras forebyggingsprinsipper er kritisk tenkning, naturligvis var også informanten opptatt av det. Begge aktørene la dermed vekt på dag og ferdigheter i undervisningen, enn å undervise om ekstremisme. Heller ikke lærerne mente at undervisning om ekstremisme i seg selv er forebyggende, men at undervisningsmetoder og utvikling av ferdigheter som kritisk tenkning er viktig.

Fellesnevneren lærerne er vekt på var kildekritikk, utvikling av kritisk tenkning, møte med holdninger, stereotyper og fordommer i undervisningen. I så måte er det klare sammenhenger mellom både Salto, Dembra og lærerens syn på undervisning og forebygging av ekstremisme. Det er spesielt utvikling av kritisk tenkning som er et gjennomgående funn blant

informantene, det er spesielt interessant om vi ser det i lys av den nye generelle delen av kunnskapsløftet.

I ny overordnet del er det lagt stor vekt på kritisk tenkning, og opplæringen skal blant annet gi elevene forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. En viktig del av å utvikle den ferdigheten, er også elevenes evne til å kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ny generell del kan derfor bidra til et mer bevisst syn på kritiske tenkning, en ferdighet informantene vektlegger som viktig kompetanse når det også kommer til forebygging av ekstremisme. Det krever også at lærerne bringer det til et bevisst nivå, og bruker metoder som kan hjelpe elevenes kritiske dannelse. At kunnskap og kritisk tenkning er viktige elementer for forebygging, peker på at skolens kjernevirksomhet, altså arbeid med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter.

Kritisk tenkning er ikke bare en ferdighet som kan trenes og praktiseres i samfunnsfag, men innebærer også kildekritikk, avveining av argumenter, refleksjon eller dilemma og kan praktiseres i alle fag. Selv om utvikling av ferdigheter i kritisk tenkning kan virke forebyggende, virket lærerne ikke å reflektere så mye over hvordan deres egne fordommer kan henge sammen med kulturen og samfunnet vi befinner oss i. Samfunnsfag er særegent nettopp fordi faget åpner opp for å knytte nyhetsbilde og aktualisere faget opp mot kompetansemålene, med de mulighetene og utfordringene det gir.

4.4 Avsluttende refleksjoner

I delkapittel 4.2 undersøkte jeg informantenes refleksjoner rundt skolens rolle i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme. Saltos informant la spesielt vekt på risikoene ved utenforskap, men også god undervisning og læring. I slutten av intervjuet spurte jeg alle informantene om det var noe de ønsker å tilføye. Saltos informant svarte slik:

Salto: *man jobber ikke med læringsmiljøet eller forebygging på siden, man jobber fag og ferdigheter. For eksempel: Flyt i dialogen i klasserommet, elevene burde tørre å svare feil, at ingen ler. Det krever at læreren har god klasseledelse, og det handler om å forebygge. Da jobber læreren konkret, samtidig med arbeid i fag og ferdigheter.*

I utdraget ovenfor avslutter Saltos informant intervjuet ved å demonstrere at forebygging ikke er ressurser skolen skal bedrive på siden av fag og ferdigheter. Det handler om å forstå de store sammenhengene, og lærerens profesjon er et viktig element. Gjennom hele intervjuet framla Saltos informant flere eksempler, som handlet om at skolens rolle i forebygging av ekstremisme handler om inkludering, fag og ferdigheter. Saltos engasjement for inkluderende og trygge skoler kan ses i sammenheng med ”Saltos handlingsplan mot hatkriminalitet og voldelig ekstremisme i Oslo 2018- 2021” (2018). Tiltak 7 handler om å sikre trygge og inkluderende skoler – og motvirke utenforskap.

Dembras informant har også uttrykket de samme refleksjonene. Fag og ferdigheter som kritisk tenkning er elementært, men det viktigste er at:

Dembra: *Underliggende mål å hindre at noen sitter med en følelse av utenforskap.*

Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra) er i tillegg til inkludering og deltagelse, naturligvis engasjert i skolens arbeid med demokratiopplæring. Demokrati er også en ressurs elevene kan lære gjennom deltagelse, da lærer de også respekt for ulikhet, inkludering og vilje til å stå i mot ekskludering? Hele skolens arbeid med demokrati, elevmedvirkning og systematisk arbeid med kan virke positivt på det forebyggende arbeidet (Dembra, 2016a).

Dette synliggjør de eksterne aktørenes refleksjoner rundt skolens rolle i det forebyggende arbeidet. Skolens kjernevirksomhet og utøvelse av lærerens profesjon i seg selv mener de er forebyggende, altså innbakt i skolens formål.

Jan, lektor og avdelingsleder for samfunnsfag på videregående skole, var den eneste av lærerne som reflekterte rundt læring gjennom demokratisk deltagelse. Han var svært opptatt av opplæring og bruk av elevdemokratiet. Dette kan knyttes opp til at skolens dannelsesmandat, demokratisk undervisning og samfunnsfag har på mange måter naturlig sammenheng med formålet med samfunnsfag. Faget skal medvirke til forståelse av og oppslutning om demokratiske verdier, i tillegg til aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan indikere at han reflekterte over forebygging av ekstremisme som en del av skolens kjernevirksomhet. Det kan argumenteres for, siden han både vektla skolens helhetlige inkluderende miljø, samt faglige faktorer som medvirkning og demokratiopplæring. Jan var opptatt av å knytte sine refleksjoner opp mot skolens mandat. Han refererte blant annet flere ganger til skolens formålsparagraf, læreplan og opplæringslova kapittel 9a- 3, som konkretiserer hva et godt psykososialt miljø er. Kapitlet handler hovedsakelig om hvordan ansatte og elever oppfører seg mot hverandre. I loven heter det at ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, rasisme, utestengelse eller vold. Dette gir elevene sterke rettigheter relatert til læringsmiljøet og den personlige sosiale utviklingen på skolen (Opplæringslova, 1998). Dette kan indikere at han hadde en overordnet forståelse av skolens bidrag i det forebyggende arbeidet.

I likhet med de eksterne aktørene kan det være at Jan forsto skolens bidrag i det forebyggende arbeidet, til å handle om fag, ferdigheter og inkluderende fellesskap. Det kan bety at han forståelse av skolens bidrag i det forebyggende arbeidet er innbakt i skolens virke.

Hva gjelder de andre lærerne var ikke demokratiopplæring et tema i det forebyggende arbeidet. Metodiske årsaker kan være en grunn, for eksempel spørsmålene som ble stilt. Spørsmålene var blant annet åpne for tolkning, og det kan være at lærerne ikke tenkte over at det kunne være et forebyggende tiltak. Det kan også handle om deres perspektiver, slik vi har sett var lærerne i større grad opptatt av å forhindre utenforskap og inkludering. Likevel er det svært interessant at de beholdt demokratiopplæring usagt. Vi kan ta utgangspunkt i at lærerne, som alle underviser i samfunnsfag, er opptatt av demokratiopplæring. Det kan indikere at

skolens rolle som forebyggende arena blir vurdert som et tiltak skolen skal gjøre i tillegg til fag og ferdigheter. Det kan også være med å belyse ekstremisme som et ”wicked problem”, diskusjoner rundt hva som kan for eksempel være forebyggende. Det er ingen felles konkret enighet eller forståelse? Jeg kan derfor argumentere for at lærerne og skoler jobber mest sannsynlig forebyggende, uten at de selv har fullstendig oversikt. Det kan også indikere at kompetanseutviklende aktører som Dembra ikke er overflødig, men kan komme med verdifulle nye perspektiver på hvordan skolen kan være en forebyggende arena. Deres utgangspunkt er som sagt at den beste forebyggingen av holdninger som truer demokratiet, er basert på demokratiske kulturer (Dembra, 2016)

I Norge er radikaliserings og ekstremisme som sagt et mikroproblem, og det kan derfor stilles spørsmål rundt hvor stor plass det skal ha i skolen. Likevel har fenomenet blitt satt på dagsorden de senere årene, med blant annet Handlingsplaner mot radikaliserings og ekstremisme. Dette kan også ha ført til at lærere blir nervøse for deres ansvar, slik Dembras informant tidligere påpekte. Denne oppgaven kan kanskje bidra til å skape mindre usikkerhet, da studien har kommet med innsyn i hvordan skolens kjernevirksomhet kan virke forebyggende. På bakgrunn av alle informantenes bidrag og refleksjoner, er det fruktbart å tro at utvikling av fag og ferdigheter gir elevene kunnskap og holdninger, som dermed gjør de bedre rustet til å mestre sine liv, som igjen fører til at de opplever å bli inkludert i samfunnet. Dette kan være beskyttelsesfaktor mot utenforskap. Slik vi har sett, er utenforskap ofte roten til at unge tiltrekkes av ekstremistiske grupper.

5.0 Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å belyse følgende problemstilling:

Hvilke forståelse har et utvalg samfunnsfaglærere og eksterne aktører rundt skolen som forebyggende arena mot ekstremisme?

For å svare på problemstillingen har jeg i tillegg jobbet ut i fra forskningsspørsmål, for det første hvordan informantene forstår ekstremisme, og for det andre hvordan informantene jobber med ekstremisme i samfunnsfagundervisningen.

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens mest sentrale empiriske funn.

Kapitel 4.1 omhandler hvordan informantene forsto begrepet ekstremisme. De eksterne aktørene definerte begrepet i henholdt til regjeringens definisjon, selv om Dembras informant problematiserer utfordringene ved å definere begrepet. Ser vi det i sammenheng med Dembra som organisasjon, er de opptatt av en demokratisk kultur som står i mot ekskludering og mistenkeliggjøring (Dembra, 2014a).

Lærerne fra videregående skole viste en faglig forståelse av begrepet, og la vekt på både religiøse og politiske aspektet ved definisjonen. Av ungdomsskolelærerne viste Håvard størst faglig forståelse av begrepet han kalte ”hverdagsekstremisme”, som kjennes igjen i de faglige definisjonene av voldelig ekstremisme. Lisa og Simen forsto ikke begrepet rent faglig på samme måte som de andre informantene, men kan likevel sammenliknes med Gules forståelse av deskriptiv ekstremisme. Et hovedfunn her er at informantenes forståelse er preget av hva de trenger av kunnskap for å utøve sin rolle. Saltos forståelse av voldelig ekstremisme samsvarer med deres oppgaver om blant annet å forebygge hatkriminalitet og voldelig ekstremisme. Dembras forståelse samsvarer med deres prinsipper for forebygging. Lærernes forståelse er preget av at skolen i større grad er utsatt for ekstreme holdninger, enn ekstreme handlinger. Ser vi dette i sammenheng med litteraturen, kjenner vi igjen at det kanskje ikke er nødvendig med en definisjon alle enes om.

Kapittel 4.2 omhandlet informantenes refleksjoner rundt skolens rolle i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme. Samtlige av informantene hevdet skolens arbeid med inkluderende

fellesskap og forhindre utenforskap er viktig i kampen mot ekstremisme. Å forhindre utenforskap er kanskje det viktigste skolen gjør, og kan virke forebyggende mot flere typer kriminalitet (Regjeringen, 2016). Saltos informant, men også Dembras informant hevdet arbeidet med fag og ferdigheter kan være forebyggende i seg selv.

Hva gjelder kunnskap om signaler og bekymringsmeldinger, var det et sprik i både litteraturen og informantene. Matsson (2018) henviser til at britiske skoler og lærere er pliktig til å melde i fra ved bekymring. Her i Norge står det "I veileder for bekymring" at lærere kan vurdere saken med kolleger og ledelsen, for å se om det trengs og meldes i fra videre (Oslo Politidistrikt, 2015). Salto hevdet at lærere skal se etter tegn, og er pliktig å drøfte og eventuelt melde ifra. Læreren på videregående hevdet de melde i fra om det gjaldt trusler eller vold. Altså ikke ved andre tegn til ekstremisme, som for eksempel ytringer.

Ungdomsskolelærerne hadde ingen erfaringer eller kunnskap dette, unntatt Håvard som var svært opptatt skolens meldeplikt. Dette kan indikere et behov om tydeligere informasjon og kunnskap om skoleverkets rolle hva gjelder signaler og når de må drøftes.

Et annet sentralt funn i kapitel 4.2 er hvordan demokratiopplæring og elevmedvirkning kan ha en forebyggende rolle i skolen. Jan hevdet at medvirkning og elevdemokratiet er viktig både for å skape et inkluderende fellesskap og forebygge blant annet utvikling av ekstremistiske holdninger. Dette forebyggingsperspektivet delte han med Dembras informant. Dette kan ses i sammenheng med Dembras forebyggende prinsipp som omhandler deltagelse og inkludering. Skolens arbeid med demokrati og elevmedvirkning kan bidra til inkluderende fellesskap og forebygge marginalisering (Lenz & Nustad, 2016).

Kapitel 4.3 undersøkte om undervisning om ekstremisme kan være forebyggende, og hvordan lærerne jobber med ekstremisme i samfunnsfag. Et hovedfunn av de eksterne aktørene er at undervisning om fenomenet ikke er nødvendig for å forebygge det. Et svært interessant funn, da det er lite forsket på undervisning om fenomenet i seg selv kan virke forebyggende. Dette kunne vært interessant å undersøkt videre. Dembras informant legger heller vekt på andre elementer i undervisningen som kan være forebyggende. Dembras informant er også opptatt av å formidle begrepslæring og kritisk dannelse som sentrale elementer i samfunnsfagundervisningen. Dette kan ses i sammenheng med deres forebyggende prinsipper, kunnskap og kritisk tenkning. Dette er interessant om vi ser det i sammenheng

med ny generell del, som har et eget punkt om utvikling av kritisk tenkning og etisk bevissthet.

Lærerne var også opptatt av å trene elevene i kritisk tenkning, kildekritikk, og bruke nyhetsbildet i dette arbeidet. Slik sett er samfunnsfag fruktbart å ta opp sentrale nøkkelspørsmål som kan omhandle ekstremisme. Det krever noe av læreren også å kunne åpne opp for samtaler om disse temaene også, det har vi sett eksempler på gjennom delkapitlet.

Et annet sentral funn er informantenes fokus på trygge klasser med god dynamikk og rom for uenighet. Dette kan ses i sammenheng med Iversens (2014) påstand om at trygghet fremstår som en forutsetning for uenighet. Elever er en del av klassefellesskapet, som rommer ulike mennesker med ulike meninger og verdier. Han hevder det er spesielt viktig at lærere og skoleledere vektlegger dette, da det kan være et godt beredskap mot blant annet udemokratiske holdninger. I denne studiene har informantene indirekte vektlagt noen av Iversens perspektiver på uenighetsfellesskap.

Dette underbygger at ikke selve undervisning om ekstremisme er forebyggende i samfunnsfag, men heller arbeid med kunnskap og kritisk tenkning. Det peker på at skolens kjernevirksomhet, og arbeid med kompetansemålene kan virke forebyggende i seg selv. I tillegg til at samfunnsfag har en unik mulighet til å trekke tråder mellom nyhetsbildet og kompetansemålene. Slik sett har samfunnsfag unike muligheter som et samtidsfag. Lærernes fokus på utforskning av stereotyper, samt ”oss” og ”de andre” i undervisningen er verdt å trekke frem. Dette støttes av Gereluks (2012), anbefalinger om å utforske ”oss” og ”de andre”, det kan forhindre elevene i å utvikle et entydig virkelighetsbilde.

Funnene fra denne studien kan oppsummeres i opplæringslova kapitel 1:

Elever skal utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet, få seg arbeid og delta i sosiale fellesskap. De skal lære å tenke kritisk og handle etisk. Skolen skal møte elevene med tillitt og respekt, og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst. All form for diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 1998).

Ut ifra funnene jeg har fremhevet ovenfor, er det ideelt å se de i sammenheng med ekstremisme som et ”wicked problem”.

5.1 Å jobbe med ”wicked problems” i skolen

(Voldelig) ekstremisme blir sett på som et ”wicked problem” fordi ingen enkelt aktør har nok kunnskap om fenomenet til å løse det helt. Davies (2016) tydeliggjør det ved å vise til at ekstremisme er multikomplekst, og hver form for løsning og forståelse gir opphav til nye følgeproblemer. Det er vanskelig å få oversikt, noe spesielt lærerne også uttrykte. Det kan også gjenspeiles i lærernes taushet rundt tema de eksterne aktørene bragte opp. De fleste lærerne har ikke helt forståelse for hva ekstremisme er, men de jobber likevel forebyggende. Om så kanskje ikke helt bevisst over hvordan.

Mangel på definisjoner, årsaker, løsninger, og kontinuerlige endringer kan ha ført til at skoleverket og lærerne ikke har nok informasjon om hvilke rolle skolen har i det forebyggende arbeidet. 4 av 5 lærere i denne studien virker ikke å ha bevissthet rundt hvordan skolen og arbeid med medvirkning og deltagelse kan virke forebyggende. Det kan imidlertid indikere et behov for aktører som Dembra, som kan hjelpe lærere i dette arbeidet. Dette kan som sagt være et resultat av at ekstremisme et ”wicked problem”, det mangler komponenter til å forstå fenomenet fullstendig. Det betyr at det kan være vanskelig å konkludere bastant hva skolens rolle skal være, eller hvordan de skal forstå sin rolle. Det er likevel hensiktsmessig å gi noen indikasjoner, som vi har sett gjennom studien kan det forebyggende arbeidet mot ekstremisme gjenspeiles i skolens kjernevirksomhet.

Gjennom oppgaven har informantene reflektert over at elevene skal lære at alle har en stemme og flertallet også lytter til mindretallet, skolen skal lære elevene om demokrati for at de skal kunne delta i framtidens demokratiske samfunn. Skolen skal lære elevene til å tenke selv, stille seg kritisk til det de leser og analysere fundamentale tankeganger. Skolen skal hjelpe elevene med å ha respekt for ulikhet, inkludere og ha vilje til å stå mot ekskludering og stigmatisering. Skolen kan ikke hindre at elever senere blir ekstremister, men bidra til at færre tiltrekkes av ekstremistiske organisasjoner og deres budskap. Dermed synes jeg denne oppgaven burde avsluttes med et sitat som oppfordrer til mangfold og et inkluderende samfunn:

Mennesker hater ofte hverandre fordi de frykter hverandre.

De frykter hverandre fordi de ikke kjenner hverandre.

De kjenner ikke hverandre fordi de ikke har noen kontakt med hverandre.

De har ikke kontakt med hverandre fordi de lever atskilt.

oversatt fra Martin Luther King

5.2 Ønsker om videre forskning

Gjennom arbeidet med studien har jeg innsett at ekstremisme er et langt mer komplekst fenomen enn jeg først antok. Det er fortsatt flere spørsmål enn svar, og jeg tror fenomenet vil utvikle seg ytterligere i tiden som kommer. Teknologien utvikles i en rasende fart, og verden vi lever i oppleves stadig mindre. Hvordan teknologien kan påvirke ekstremisme, knyttet til rekruttering og organisering vil kunne være sentralt å studere nærmere.

I denne studien har jeg undersøkt skolens rolle i det forebyggende arbeidet mot ekstremisme, det ble ganske klart at å forhindre utenforskap var viktig for alle informantene. Ytterligere kunnskap om hvordan marginalisering og utenforskap utarter seg kan være en relevant problemstilling. Studien har tatt for seg skolens rolle i det forebyggende arbeidet, og tar derfor ikke høyde for elevene som har falt ut av skolen av forskjellige årsaker. Det kunne vært svært interessant å finne ut mer om hvordan man kan forebygge ekstremisme rettet mot unge som beveger seg ut på siden av samfunnet. I tillegg kan samarbeid med nærmiljøet/foreldre være fruktbart.

Studier om langtidseffektene av å samarbeide med kompetanseutviklende aktører som Dembra ville vært nyttig å studert, med tanke på at mange skoler vurderer det for tidkrevende.

6.0 Litteraturliste

- Anker, T., & Von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel- En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (2).
- Antirasistisk senter. (2012). Årsrapport 2012. Hentet fra <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2014/08/Antirasistisk-senters-%C3%A5rsrapport-2012-web.pdf>
- Assidiq, B., & Al-Hussaini, F. (2015) *Dagbladet*. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/mennesket-bak-monsteret/60186024>
- Backe-Hansen, E. Walhovd. K. B. & Lihong, H. (Red.). (2014). Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering (NOVA rapport 5/14). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Bakken, A., & Vestel, V. (2016). *Holdninger til ekstremisme. Resultater fra Ung i Oslo 2015*. NOVA.
- Bjørge, T., & Witte, R. (1993). *Rasistisk vold i Europa*. Oslo: Tiden Norsk Forlag .
- Bjørge, T., & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme - En kunnskapsstatus*. Oslo: Politihøgskolen.
- Bjørkelo, K. A.(2016). EKSTREMISME. Oslo: Humanist forlaget.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningmetode- en kvalitativ tilnærming* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies, L. (2008). *Educating against extremism*. LondonTrentham Books.
- Davies, L. (2009).Educating against Extremism: Towards a critical politicisation of young people. *International Review of Education*.55: 183-203.

- Davies, L. (2016). Wicked Problems: How complexity science Helps Direct Education Responses to Preventing Violent Extremism. *Journal of Strategic Security* , s. 32-52.
- Davies, L. (2018). Review of educational initiatives in countering extremism internationally: What works? *Göteborgs universitet*.
- Dembra.(2016a). Dembras forebyggingsprinsipper. Hentet fra <http://dembra.no/utema/skolens-forebyggende-arbeid/?trekk>
- Dembra.(2016b) Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. Hentet fra <http://dembra.no/om-dembra/>
- Eide, E. (2014). «Det store vi» - medier, inkludering og ekskludering. K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 150-163). Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, I., & Lyng, S. (2015). *Skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: Nova.
- Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. (2007). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiv på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal norske forlag.
- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism: What should be taught in citizenship education and why* . New york : Continium International publishing grouo.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar* . Oslo: Spartacus .
- Haydon, G. (2006). *Values in Education*. London: Continuum.
- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I: Ringsmose, C. og Baltzer, K.(red.), *Specialpædagogikk ad nye veje – et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. København: Danmarks Pædagogiske universitets Forlag.

- Hoffman, D.M. (1996). Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice. *American Educational Research Journal*, 33(3), 545–569.
- Iversen, L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. (2016). Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap. I: Lenz, C., Nustad, P. & Geissert, B. (red.). *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefientlighet i skolen*. Oslo: HL- senteren: s. 22-36
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet (2014). Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf?id=223349
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55eee0800cd7860/nasjonalveileder-for-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.pdf>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap- fagdidaktisk innføring* . Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet .(2013) Læringsplan i samfunnsfag. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>
- Kunnskapsdepartementet .(2017) Ny generell del av læreplanverket. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lenz, C, Nustad, P. (2016). Teoretiske og faglig forankring av Dembra. I: Lenz,C.,Nustad.,P. & Geissert, B. (red.). Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefientlighet i skolen. Oslo: HL- sentret: s. 48- 65.
- Lie, K. K. & Breivik. I. (Red.). (2017). I frontlinja: ungdom, fred og sikkerhet (Rapport 14). Hentet fra: <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/04/2250-lnu-rapport-14-nett-ferdig.pdf>
- Ljunggren, C. & Unemar Öst, I. (2010). 2. Skolors och lärarens kontrovers handtering. I Skolverket (red.),*Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershandtering*. Analysrapport till 345.
- Mathé, N. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag- Hva vil vi med begrepene?. *Bedre skole*(1), ss. 68-72.
- Mattson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet* (Doktoravhandling).Stockholdm: Kultur og Natur Akademisk .
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design- An interactive Approash*. London: Sage.
- Molderheim, S. (2014, 1). Kløkt og fordom- Om holdningsendringer i klasserommet. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practise*, s. 1-20.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Oslo Politidistrikt. (2015). Veileder ved bekymring – Hvordan forebygge og håndtere hatkriminalitet og voldelig ekstremisme? Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1337040/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/3%20Hatkriminalitet%20og%20voldelig%20ekstremisme/Veileder%20ved%20bekymring%20%E2%80%93%20Hvordan%20forebygge%20og%20h%C3%A5ndtere%20hatkriminalitet%20og%20voldelig%20ekstremisme%3F.pdf>

Oslo Politidistrikt. (2017). Handlingsprogram 2017- 2020. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13215031/Innhold/Politikk%20og%20administrasjon/Prosjekter/Salto%20-%20sammen%20lager%20vi%20et%20trygt%20Oslo/SaLTto%20handlingsprogram%202017-2020.pdf>

Oslo Politidistrikt. (2018). Handlingsplanen 2018- 2021 mot hatkriminalitet og voldelig ekstremisme i Oslo. Hentet fra <http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2018/02/Handlingsplan-2018-2021-%E2%80%93-mot-hatkriminalitet-og-voldelig-ekstremisme-i-Oslo.pdf>

Regjeringen. (2014a). Hva er radikaliserings og voldelig ekstremisme? Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/om-forebyggende-arbeid/hva-erradikaliserings-og-voldelig-ekstre/id663761/>

Regjeringen. (2014b). Forebyggingsstrategier. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/om-forebyggende-arbeid/Forebyggingsstrategier/id762532/>

Regjeringen.(2016). Skolen og radikaliserings: Skolens oppgaver I arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/veileder/bekymret/skole/id2402545/>

- Reiss, E. (2014). Forebygging og avradikalisering – intervju med psykolog og voldsforsker Ragnhild Bjørnebekk. I Radikalisering blant unge muslimer i Norge – en antologi. Oslo: Minotenk: minoritetspolitisk tenketank.
- Samnøy, B. (2015). Bilete av «dei andre» i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O. R. Hunnes og Å. Samnøy (red.), Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken (s. 103-121). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke
- Schancke, Vegard A. (2005). Forebyggende og helsefremmende arbeid, fra forskning til praksis. En kunnskapsoppsummering med råd og anbefalinger. Skrift Nr. 1/2005. *Nordnorsk Kompetansesenteret – Rus, ved Nordlandsklinikken.*
- Scruton, R. (2007). *The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought*. New york: Palgrave Macmillan .
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øzerk, K. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole: Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I: P. Arneberg & L.G. Briseid (red.), *Fag og danning: Mellom individ og fellesskap* (s. 209–228). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wiker, P. (2015). Elevmedvirkning. Hentet fra:
<http://www.forebygging.no/Global/Elevmedvirkning%20av%20Paul%20Viktor.pdf>

Vedlegg 1: Samtykkeerklæring

Studiets bakgrunn og formål

Temaet for denne studien er skolens bidrag i forebyggende arbeidet mot ekstremisme. En utforskende studie hvor jeg ønsker å få tilgang til deres refleksjoner og erfaringer med å jobbe med temaer som berører tema ekstremisme. Forskningsprosjektet ønsker ikke å teste kunnskap, men heller undersøke tanker og erfaringer.

Din deltagelse- intervju

Jeg regner med at intervjuet vil vare i ca 30 minutter, og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun undertegnede og veileder, Marlen Ferrer, som vil ha tilgang til personopplysninger. I det ferdige arbeidet vil alle informanter være anonymisert og opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til informantene. Jeg ønsker å ta taleopptak av intervjuet, om du samtykker til det. Opptaket vil bli lagret eksternt, og slettet etter transkripsjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018. Alle opplysninger og datamateriell vil bli slettet ved utgangen av mai 2018. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD.

Vennlig hilsen

Emma Josefine N. Brendlien

Jeg har mottatt informasjon om studien, er villig til å delta og godkjenner bruk av båndopptaker:

Signatur/dato

Vedlegg 2: Intervjuguide Lærere

Stilling, fagkrets

Fenomenforståelse

1. Hva legger du i begrepet ”ekstremisme”?

- a) Tror du at det er flere måter å forstå det på?
- b) Hender det at du selv blir usikker, evt når?

Skolen som forebyggende arena

2. Hvordan kan man møte elever med tegn til radikale holdninger?

- a) Har du noen gang havnet i slike situasjoner, eller vært usikker?
- b) Hva gjorde du da?
- c) Hendte dette i en faglig sammenheng? Forholdt du deg til dette på en rent faglig måte?
- d) Har slike problemstillinger vært diskutert på din skole? I hvilke sammenheng ble disse problemstillingene diskutert?

3. Hvordan tenker du skolen kan bidra til å forebygge ekstremisme?

- a) Har dere konkrete rutiner på skolen for å forebygge ekstremisme?
- b) Snakker dere kolleger sammen om dette? / samarbeid med andre instanser
- c) faglig

4. Har du opplevd elevgrupper som ekskluderer seg selv?

- a. Hvordan ekskluderte de seg selv, og så du en utvikling over tid?
- b. Hva gjorde du?
- c. Hvordan kan man inkludere elevgrupper som ekskluderer deg selv?

6. Hvordan kan lærere/skoler fremme et inkluderende fellesskap?

- a) Har dere konkrete rutiner ved skolen for å fremme et inkluderende fellesskap?
- b) Har du eksempler på hvordan man kan fremme fellesskapet i klassen?

Undervisning

7. Hvilke utfordringer kan man møte/bør man ta hensyn til om man skal undervise om ekstremisme?

- a) Snakker dere kollegaer sammen om hvordan man kan undervise om rundt denne tematikken?

Ekstremisme i samfunnsfag

8. Hvordan kan man ta opp nyheter og/eller diskutere hendelser vedrørende ekstremisme i undervisningen?

- a) Tenker du at det er best å ta opp slike nyheter når de skjer, eller implementere de i undervisning når det passer til tema?

9. Er det noe du vil legge til, som du føler du ikke har fått sagt?

Vedlegg 3: Intervjuguide Salto

Intervjuguide

1. Hva legger Salto i begrepet ”ekstremisme”?
2. Hvordan er Salto koordinert?
3. Hvordan kan skolen være en forebyggende arena mot e?
 - a. Saltos bistand til skoler i Oslo.
 - b. Hvordan kan et samarbeid med salto utarte seg?
 - c. Hvordan kan ekstremistiske holdninger forebygges?
4. Hvilke kunnskap om fenomenet ekstremisme er det spesielt viktig at lærere på ungdomstrinnet/VGS har eller tilegner seg?

Undervisning

5. Kan eller bør undervisning om ekstremisme være forebyggende i seg selv? (evt hvordan)

Med utgangspunkt i undervisningsopplegget utviklet av Utdanningsetaten i Oslo og SaLTo for VG1/VG2:

6. Hvilke hensyn kan/bør lærere ta hensyn til om man skal undervise om ekstremisme?
7. Hvordan kan lærere møte elever med tegn til ekstreme holdninger?
8. Er det noe du vil legge til som du føler du ikke har fått sagt?

Vedlegg 4: Intervjuguide Dembra

Intervjuguide

1. Hva legger Dembra i begrepet ”ekstremisme”?
2. Hva er det viktigste Dembra kan bidra med i kampen mot antisemittisme, rasisme og udemokratiske holdninger? / skolen som forebyggende arena- deres bidrag

Dembra deltagelse og samarbeid

1. Kan du beskrive prosessen for å delta i Dembra?
 - a. *Hvordan foregår samarbeidet? (Oppfølging, ansvarsfordeling)*
 - b. *Hvilke rolle har ledelsen ved skolen i dette samarbeidet?*
2. Har Dembra opplevd noen utfordringer ved dette samarbeidet?
 - a. *Hvordan takler dere disse utfordringene? Kom gjerne med eksempler.*
 - b. *Hvilke muligheter møter dere i dette samarbeidet?*
3. Hvordan kan et Dembra år se ut for en skole som deltar?
 - a. *Hvilke forventinger har dere til skolene som deltar?*
 - b. *Hvordan bruker dere de fem prinsippene for forebygging?*
 - c. *tilbud*
 - d. *Kan du gi eksempler på utviklingen dere har opplevd hos skoleledere, lærere og elever som har fullført veiledning fra Dembra?*
4. Hvilke andre instanser har Dembra samarbeid med? Hvordan fungerer dette samarbeidet?

Undervisning mot ekstremisme

1. Hvilke hensyn kan man/bør man ta hensyn til om man skal undervise om ekstremisme?
 - a. *Hvilke begreper kan det være lurt å jobbe med?*
 - b. *Hvordan kan lærere forebygge ekstremistiske holdninger? Kom gjerne med eksempler.*
 - c. *Hva legger Dembra i påstanden: ” Den viktigste forebyggingen skjer, når det ikke står på timeplanen?”*
2. Hvordan kan lærere møte elever med tegn til ekstreme holdninger?

Er det noe du har lyst til å tilføye, som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 5: NSD



Marlen Ferrer
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 23.10.2017

Vår ref: 56427 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.10.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>56427</i>	<i>En casestudie av forebygging av ekstremisme i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marlen Ferrer</i>
<i>Student</i>	<i>Emma Josefine Narmo Brendlien</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Oslo og Akershus er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.