

MASTEROPPGAVE I SAMFUNNSFAGDIDAKTIKK

**M5GLU18H
Mai 2023**

Forebygging av radikaliserering og voldelig ekstremisme i norske skoler

Preventing radicalisation and violent extremism in Norwegian schools

Type: Vitenskapelig

30 sp oppgave

Rikke Bakke Vedahl



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

Sammendrag

Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme står øverst på den politiske agendaen, og de politiske retningslinjene plasserer lærerne i frontlinjen. Den politiske ansvarliggjøringen av skolen har møtt mye kritikk, og forholdet mellom utdanning og terrorisme er komplisert. Samtidig peker forskning på at vi må rette fokus på hva skolens verdimandat, og etiske og moralske forpliktelser kan bidra med i kampen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Målet med denne masteroppgaven er å frembringe generell kunnskap om radikaliserings og voldelig ekstremisme som fenomen, og undersøke hvordan skolen kan forebygge mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan fem lærere i den norske skolen forstår og forholder seg til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Oppgaven forsøker å finne ut hva lærerne anser som deres oppdrag, og hvilke tilnærminger de forteller at de bruker i deres undervisning som en del av det forebyggende arbeidet. Samtlige informanter erkjenner at de har et ansvar for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, men de har ulike forståelser av hva som ligger i deres mandat. Basert på informantenes forståelse handler det om å ta utgangspunkt i det allerede eksisterende formålet i opplæringen om å danne demokratiske medborgere, i form av å overføre bestemte verdier og holdninger. De er opptatt av å ivareta elevene gjennom relasjoner, trygghet og inkludering. Studien konkluderer med at det er avstand mellom myndighetenes mål om skolen som forebyggende arena og lærernes forståelse av sin rolle i dette arbeidet.

Abstract

Preventing radicalisation and violent extremism is at the top of the political agenda, and teachers are frequently highlighted as an integral part of this venture. The political accountability of schools in this context has faced criticism, and the relationship between education and terrorism is not straightforward. However, research indicates that we should focus on schools' values, ethics, and moral obligations, and how these factors may contribute to the fight against radicalisation and violent extremism. This thesis aims to generate knowledge about radicalisation and violent extremism and investigate how schools can prevent these phenomena.

In the current thesis, I investigated how five teachers in Norwegian public schools understood and engaged in the prevention of radicalisation and violent extremism. Specifically, I explored what teachers consider their mission, and which approaches they say they use in their teaching as part of the prevention work. All informants acknowledged that they had a responsibility to prevent radicalisation and violent extremism, but they had different understandings of their specific mandates. In their view, their mandates related to a pre-existing purpose of educating democratic citizens, by encouraging certain values and attitudes. They are committed to safeguarding students through relationships, safety and inclus. The study concludes that there is a difference between the authority's goal of school as a preventive arena and teachers' understanding of their role.

Forord

Etter fem år på lærerstudiet er det godt å kunne levere en masteroppgave. Denne masteren er et resultat av min interesse for temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme. Overalt hvor jeg har lest om terrorhendelser og ekstremisme i samfunnet rettes blikket stadig mot skolen, og jeg har stilt meg spørsmålet: hvordan kan jeg som lærer bidra i det forebyggende arbeidet? Det har resultert i en masteroppgave hvor jeg ønsker å finne svar på det.

Å jobbe med denne studien har vært utrolig spennende og lærerikt. Det har krevd mye å skulle stå for et masterprosjekt, og det har til tider virket uoverkommelig. Samtidig er det mange som har bidratt til at jeg har klart å gjennomføre, og som fortjener en takk. Først og fremst ønsker jeg å takke Tonje Myrebøe for detaljert veiledning og faglige støtte gjennom hele perioden. Du er en inspirasjon og jeg er veldig takknemlig for alle samtaler med deg.

Jeg vil også takke informantene som stilte til intervju. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave i det hele tatt. En takk må også rettes til mine bekjente som har hjulpet meg med rekruttering av informantene. Denne hjelpen var helt avgjørende.

Helt til slutt vil jeg takke alle som har hjulpet meg med å lese gjennom oppgavene, takk for alle gode råd og tilbakemeldinger.

Rikke Bakke Vedahl

Oslo, mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	Bakgrunn for valg av tema	8
1.2	Begrepsavklaring.....	9
1.2.1	Radikalisering.....	9
1.2.2	Ekstremisme	10
2	Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	13
2.1	Radikaliseringsdiskursen.....	13
2.2	Skolen som forebyggende arena	15
2.2.1	Forebygge frykten for terrorisme	17
2.3	Demokrati og medborgerskapsundervisning.....	19
2.4	Kritisk tenkning.....	20
2.5	Dialogbasert undervisning.....	22
2.5.1	Kontroversielle temaer	24
3	Metode	26
3.1	Kvalitativt forskningsintervju	26
3.2	Intervjuprosessen.....	27
3.2.1	Prosessen til utvalget.....	27
3.2.2	Endelig utvalg	28
3.2.3	Utarbeiding av intervjuguide.....	29
3.2.4	Gjennomføring av intervju	30
3.3	Bearbeiding av data – analyse og tolkning.....	31
3.3.1	Transkripsjon.....	31
3.3.2	Min forforståelse	32
3.3.3	Analyse.....	32
3.4	Etiske vurderinger	33
3.5	Datamaterialets kvalitet og troverdighet	35
3.5.1	Gyldighet.....	35

3.5.2	Pålitelighet.....	37
4	Analyse og drøfting	38
4.1	Ekstremisme og skolens verdigrunnlag.....	38
4.2	Lærernes tilnærminger i undervisningen.....	40
4.2.1	Kildekritikk	40
4.2.2	Historisk bevissthet	42
4.2.3	Forklaringsmodeller	45
4.2.4	Dialogisk undervisning	47
4.3	Skolen som forebyggende arena	50
4.4	Skolens inkluderende og holdningsskapende arbeid.....	52
4.4.1	Meningsmangfold og ekstreme ytringer	53
4.4.2	Sårbarhet og fellesskapets betydning	56
4.4.3	Danne demokratiske medborgere.....	59
5	Konklusjon.....	62
6	Litteraturliste.....	64
7	Vedlegg	69
7.1	Vedlegg 1: Intervjuguide.....	69
7.2	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	72
7.3	Vedlegg 3: Godkjennelse fra Sikt	75

Figurer

Figur 1: Lars Gules figur om det ekstreme som en linje (Gule, 2012, s. 16).....	11
Figur 2: Lars Gules figur om det ekstreme som en sirkel (Gule, 2012, s. 16).....	11
Figur 3: Martin Sjøens forebyggingsmodell for skolen (Sjøen, 2019, s. 83).....	16

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over informantene i forskningsstudien.....	28
---	----

1 Innledning

Den global terrorbekjempelse er omformulert, og utdanningssystemet har fått en ledende rolle i å hindre unge mennesker fra radikaliserings og voldelig ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019, s. 269). Terrorisme er et alvorlig samfunnsproblem som kan ha store konsekvenser både for den enkelte og for samfunnet som helhet. Eksempler på slik terrorisme er drapet på Benjamin Hermansen i 2001, Anders Behring Breiviks terrorangrep 22. juli 2011, og Philip Manshaus moskeangrep og drapet på adoptivsøsteren i 2019. I læreplanen er det stadfestet at skolen skal bidra til å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Det er i læreplanen for samfunnsfag dette aktualiseres ved at det forventes at opplæringen skal bidra: «til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den politiske ansvarliggjøringen av skolen har møtt mye kritikk, og forholdet mellom utdanning og terrorisme er komplisert (Østby & Urdal, 2010).

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan ekstremisme, ifølge lærere, manifesterer seg i skolen, hvilke faktorer de mener kan spille inn på utviklingen av ekstremistiske holdninger hos elevene, og hvordan vi kan forebygge og bekjempe ekstremisme i denne aldersgruppen. Jeg vil også se på hvordan lærere forteller at de håndterer utfordringer med ekstremisme og bidrar til en inkluderende og mangfoldig skolekultur. Ved hjelp av kvalitativ metode intervjuer jeg lærere om deres erfaringer med og synspunkter på ekstremisme i skolen. Funnene i denne studien vil kunne bidra til å øke kunnskapen om lærerens forståelse av ekstremisme i skolen og gi innsikt i hvordan vi kan forebygge og bekjempe ekstremistiske holdninger hos elever.

Studiens problemstilling er som følger: *Hvordan erfarer og forstår samfunnsfaglærere arbeidet med forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen?* For å kunne besvare problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hva mener lærerne er oppdraget deres knyttet til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme?
2. Hvilke utfordringer beskriver de når det gjelder forebyggingsarbeidet?
3. Hvilke tilnærminger forteller lærerne at de tar utgangspunkt i?

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi lever i en usikker og uforutsigbar verden. Det finnes mennesker og grupper i samfunnet som ikke slutter seg til det åpne og frie demokratiske samfunnet. Vi har sett en nedgang i liberale demokratier i verden siden 2006. Det liberale demokratiet er under kraftig press og det er historiske krefter i sving (Almlid & Reitan, 2021, s. 11). Eksempelvis stormingen av The Capitol i januar 2021, og forsøket på storming av Riksdagsbygningen i Tyskland høsten 2020 viser til dette. Det er folk som ønsker å bygge ned institusjonene som er bygget opp over mange år i Europa og andre vestlige demokratier.

Enkelte mennesker radikaliseres av ideologiske, religiøse eller politiske overbevisninger. Noen av de radikalisererte tyr til trusler og voldelige handlinger. Helt siden starten av 2000-tallet har vi vært vitne til flere ekstremistiske terrorhendelser over hele verden, også i Norge. Personer som inspireres av ekstrem islamisme og høyreekstreme løftes frem som den største terrortrusselen mot Norge i 2023 (PST, 2023, s. 5). De tidligere trusselvurderingene fra Politiets sikkerhetstjeneste (PST) viser at trusselen fra høyreekstreme har vært varierende, men i fremmarsj. De høyreekstreme grupper har lenge hatt fokus på radikalisering og organisasjonsoppbygging (Shala, 2019). I årets trusselvurdering påpeker PST at trusselen fra høyreekstreme i stor grad preges av mindreårige og unge voksne som har blitt radikalisert på digitale arenaer. Selv om ekstrem islamisme har hatt lav oppslutning de siste årene, har vi vært vitne til alvorlige terrorhendelser fra islamistiske personer (PST, 2023, s. 5). Ytringer og handlinger som oppleves som krenkelse av muslimer eller religionen islam kan påvirke radikalisering og motivere til å gjennomføre voldelige handlinger. En viktig kilde til radikalisering er internett, spesielt krypterte plattformer (PST, 2023, s. 28). Plattformene består av konspirasjonsteorier, propaganda, falske nyheter, humor og en spill-kultur. Den digitale arenaen skaper en fellesskapsfølelse blant brukerne, som ofte er unge voksne og mindreårige. Selv om ekstreme islamister og høyreekstreme er de grupperingene med størst fokus, finnes det andre trusler. Det er trusler mot LHBT+-personer, trussel fra antistatlig ekstremisme og konspirasjonsteoriens enkle forklaringer.

I arbeidet med forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme har flere land utviklet nasjonale strategier for å bekjempe terrorisme. Slike programmer dukker opp på flere ulike arenaer i samfunnet, eksempelvis i skolen, kommune og velferdsetater (Mattsson & Säljö, 2017, s. 110). Den første nasjonale veilederen for radikalisering og voldelig ekstremisme i

Norge ble lagt frem i 2010. Hensikten var å styrke arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, gjennom økt kunnskap og samarbeid (Justis-og-politidepartementet, 2010). Veilederen presenterer Det arbeides bredt for å forebygge radikaliserings og hindre voldelig ekstremisme i det norske samfunnet. For å få til en god forebygging er det viktig at en kjenner til hvilke verktøy og tiltak som passer de ulike grupperingene (Lid & Heierstad, 2019, s. 16).

Jeg vil videre i kapittelet redegjøre for begrepene «radikaliserings» og ekstremisme». Deretter vil jeg i kapittel to gå igjennom det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Jeg vil se nærmere på radikaliseringsdiskursen og skolen som forebyggende arena, før jeg avslutter med å se på skolens demokratiske mandat. I kapittel tre vil jeg ta for meg metoden. Her vil jeg redegjøre, samt begrunne mine metodiske valg. På slutten av kapittelet vil jeg gå gjennom reliabiliteten og validiteten denne oppgaven har. I kapittel fire presenterer jeg funnene fra de fem intervjuene, og drøfter dem opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven.

1.2 Begrepsavklaring

1.2.1 Radikaliserings

Radikaliserings har blitt et begrep som beskriver prosesser som kan lede individer mot voldelig ekstremisme og terrorisme (Sjøen & Jore, 2019, s. 270). Radikaliserings er et vidt begrep, og inkluderer alt fra terrorister til høyreekstreme, fremmedkrigere og skoleskyttere. I radikaliseringsprosessen endrer individer gradvis sine holdninger og synet på det samfunnet vi lever i, og søker mot ekstreme meninger og tanker. Radikale holdninger og handlinger kan gjøre seg gjeldende innenfor religion, politikk, kultur, og etikk. Prosessen kan føre til at man rettferdiggjør og støtter eller legitimerer at andre bruker vold, eller bruker vold selv for å endre samfunnet. Det er ikke et entydig svar på hva som skjer med en person i en radikaliseringsprosess (Justis-og-beredsskapsdepartementet, 2015, s. 14).

Radikaliseringsprosessen kan beskrives som å være i en tunnel (Regjeringen, 2016). I tunnelen blir et individ eksponert for et ensidig og snevert syn på verden. Dette kan foregå via fysiske eller virtuelle møter.

Å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme forutsetter at man har kunnskap om radikaliseringsprosessen og årsaker til at individer radikaliseres. Å forhindre radikaliserings handler om å gripe inn tidlig, fremfor å forebygge etter at noen har begått en kriminell handling. Derfor er det viktig at en har kunnskap om hvorfor unge mennesker finner veien inn

i ekstreme miljøer. Det er vanskelig å finne et eksakt svar på hvorfor unge mennesker radikaliseres. Ekstreme miljøer tiltrekker seg ofte unge, søkende mennesker, og det er en rekke sammensatte grunner til det. Ungdommer er i en sårbar fase av livet hvor de skal utvikle sin egen identitet og finne sin plass i fellesskapet (Vestel, 2016, s. 13). Dette gjør at de er mottakelige for radikale holdninger og synspunkter. Noen ungdommer vil ha behov for å ha svar på eksistensielle spørsmål knyttet til livssyn og religion, og mange blir engasjert i samfunnets sosiale strukturer og samfunnets maktforhold. Å finne mening i tilværelsen er en utfordring for mange. De ekstreme politiske og religiøse miljøene tilbyr ofte enkle svar på kompliserte spørsmål (Vestel, 2016, s. 13). For andre handler det om søken etter venner, identitet, fellesskap og anerkjennelse som gjør at de oppsøker de ekstreme miljøene. Å oppleve utenforskap på skolen, blant klassekamerater og i lokalmiljøet er felles for mange av de personene som søker seg til de ekstreme og udemokratiske miljøene (Justis-og-beredskapsdepartementet, 2015, s. 15). Flere sliter med å knytte seg til sosiale grupperinger og har tidligere opplevd krenkelse, mobbing eller familieforhold med rusmisbruk, dårlig økonomi eller vold. Selv om forskningen ikke har klart å etablere noen klare sammenhenger mellom psykiske problemer og radikaliserings, er problemstillingene ofte sett i sammenheng med hverandre (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 226). For enkelte oppleves de ekstreme grupperingene som eneste sted hvor de føler tilhørighet.

1.2.2 Ekstremisme

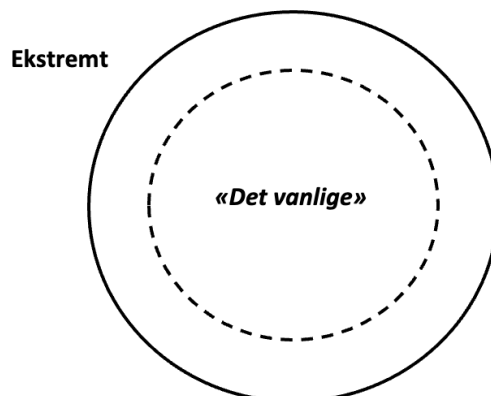
Ekstremisme er et begrep som det er vanskelig å definere. Ifølge Gule (2012, s. 15) har de fleste mennesker en intuitiv forståelse av hva det ekstreme er. Det er åpenbart at det er «noe», i form av meninger, ytringer og handlinger som ligger langt fra det som anses som «det vanlige» og aksepterte. Når vi snakker om ekstremisme snakker vi ofte om de ytterliggående politiske og religiøse forestillingene som forsøker å tvinge samfunnet til å endre seg (Bjørkelo, 2016). Det ekstreme inkluderer også det voldelige aspektet. Det er først når et individs ekstreme ytringer blir til handling det betegnes som voldelig. Radikaliserte/ekstreme holdninger i kombinasjon med voldelig adferd har introdusert begrepet voldelig ekstremisme. Som Sjøen og Jore (2019, s. 270) påpeker antydes det ofte at det er en sammenheng mellom radikale holdninger og ekstrem adferd.

Gule (2012, s. 16) har kommet opp med to figurer for å beskrive begrepet ekstremisme. Den første figuren viser en linje, hvor «det vanlige» dekker et visst område på linjen, mens det ekstreme ligger i ytterkantene på begge sider av linjen.



Figur 1: Lars Gules figur om det ekstreme som en linje (Gule, 2012, s. 16)

Det viser den klassiske politisk høyre-venstre-aksen i politikken, hvor det ekstreme kan oppstå på begge sider. Utfordringen er at det er vanskelig å si hvor det vanlige eller akseptable slutter og hvor det ekstreme begynner. Det vil alltid finnes et rom for subjektiv oppfatning. I den andre figuren Gule (2012, s. 16) presenterer er det ekstreme definert ut fra et sentrum av en sirkel. Med sirkelen kan man trekke inn flere dimensjoner av ekstremisme enn det politiske. Ekstremisme oppstår i flere ulike varianter, som religiøs og ideologisk (Bjørkelo, 2016, s. 22)



Figur 2: Lars Gules figur om det ekstreme som en sirkel (Gule, 2012, s. 16)

Felles for både sirkelen og linjen er at Gule (2012, s. 16) definerer det ekstreme som noe som ligger langt fra det flertallet beskriver som det akseptable eller vanlige. Begge figurene gir derimot rom for at ekstremismen er gradvis, avhengig av hvor langt fra sentrum man er. Det er vanskelig å si hva «sentrum» og «det vanlige» er. For å kunne definere ekstremisme er man avhengig av å vite hva det skal defineres i forhold til. Dagens betydning av ekstremisme og dagligspråkets ekstremismeforståelse skapes av media, forskere og politikere. Det er de som avgjør og passer på hva som er «sentrum» og hvilke felles verdier, politiske standpunkter og lignende som er akseptabelt i samfunnet (Gule, 2012, s. 25). Et eksempel er det tidligere

forbudet mot hijabbruk i politiet. Dette kan i enkelte tilfeller påvirket den enkelte borgers synspunkt omkring bruk av hijab og bidra til fordommer.

I denne oppgaven vil jeg bruke ordet *ekstremisme* om alle de ytringer og holdninger som avviker fra normalen. I tillegg vil jeg bruke begrepene *voldelig ekstremisme* og *terrorisme* om hverandre. Radikaliseringsforståelsen har medført et fokus på terrorisme, og hvordan det kan bekjempes. Voldelig ekstremisme blir ofte betegnet som terrorhendelser i samfunnet, og er et begrep lærerne jeg intervjuet bruker. Store deler av litteraturen og ikke minst læreplanen tar også i bruk begrepene terror og terrorisme.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere studiens teoretiske perspektiver og samtidig inkludere tidligere forskning. Jeg vil først trekke frem radikaliseringsdiskursen, og problematisere hvilken rolle skolen har i det forebyggende arbeidet. Deretter vil jeg diskutere skolen som arena for forebygging og læreplanens føringer. Jeg har valgt å presentere læreplanens føringer i denne delen, da jeg bruker den aktivt i sammenheng med forskningen og det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis vil jeg trekke frem tre sentrale didaktiske prinsippene knyttet til demokrati, kritisk tenkning og dialogisk undervisning. De didaktiske tilnærmingene kobles opp mot demokratisk medborgerskap, og hvorvidt opplæringens formål og prinsipper kan bidra i det forebyggende arbeidet.

2.1 Radikaliseringsdiskursen

Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme står som nevnt innledningsvis øverst på den politiske agendaen (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 218). Tanken om at skolen skal være en forebyggende arena er utbredt, og de fleste land har politiske retningslinjer som plasserer lærerne i frontlinjen (Sjøen, 2023, s. 16). Radikaliseringsdiskursen kan sees på som en forlengelse av krigen-mot-terror doktrinen, og inngår i en bredere samfunnssikkerhetsdiskurs. Det er vanskelig å finne konkret forskning som viser at skolen i seg selv har en direkte forebyggende effekt på forekomsten av ekstrem vold i samfunnet, og forholdet mellom utdanning og terrorisme er komplisert (Østby & Urdal, 2010).

Fravær av utdanning er en av de vanligste forklaringene på hvorfor individer velger å tilslutte seg ekstreme grupper. Det er ikke påvist at utdanning har en forebyggende effekt. Faktisk er en rekke av verdens terrorister godt utdannende mennesker og tilhører middelklassen (Sjøen, 2023, s. 16). Skolen blir sett på som den viktigste arenaen å forebygge radikalisering på, samtidig er skolen en av de arenaene der radikalisering kan foregå. Det finnes en rekke indikasjoner på at utdanning bidrar til å radikaliserer elever. Utdanning er positivt assosiert med terror, da utdanningens formål er å bidra til å øke elevene kritiske tenkning, og skape bevissthet rundt de politiske strukturene (Sjøen, 2023, s. 18). Enkelte frykter at de direkte og kritiske diskusjonene som omhandler kontroverser kan føre til økt polarisering, og skubbe barn ut mot ekstremismen. Samtidig må samfunnet ta opp de kritiske diskusjonene dersom vi skal forstå og forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme (Sjøen, 2023, s. 20). Det kan

skape bevissthet og mobilisering i retning av demokratisk deltakelse. En annen innvending knyttet til skolen som forebyggende arena handler om at den pedagogiske innsatsen for å hindre radikaliserings og voldelig ekstremisme ikke kan begrenses til det som skjer i skolen. Tidligere forskning viser at det er viktig å skape dialog utenfor skolens grenser og synliggjøre viktigheten av samfunnsbygging, for eksempel ved å inkludere familier og sivile aktører i det forebyggende engasjementet (Skotnes & Sjøen, 2023, s. 5).

Et tema som diskuteres i litteraturen er ideen om at ungdom oppfattes som sårbare for radikaliserings. Forskning viser at lærere i den norske skolen ser på forebygging gjennom «sårbarhetsfaktoren». Samfunnet har endret blikket fra å se på utsatte ungdom som subjekter med rettigheter, til å se sårbare unge som trusler, som bør hindres i å tenke og handle radikalt (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 234). Forskningen kan sees i sammenheng med den norske veilederen for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme som fokuserer på sekundærforebyggende tiltak for skolen. Tiltak som forventes at skolen iverksetter hvis de er bekymret for radikaliserings hos elever (Justis-og-beredsskapsdepartementet, 2015).

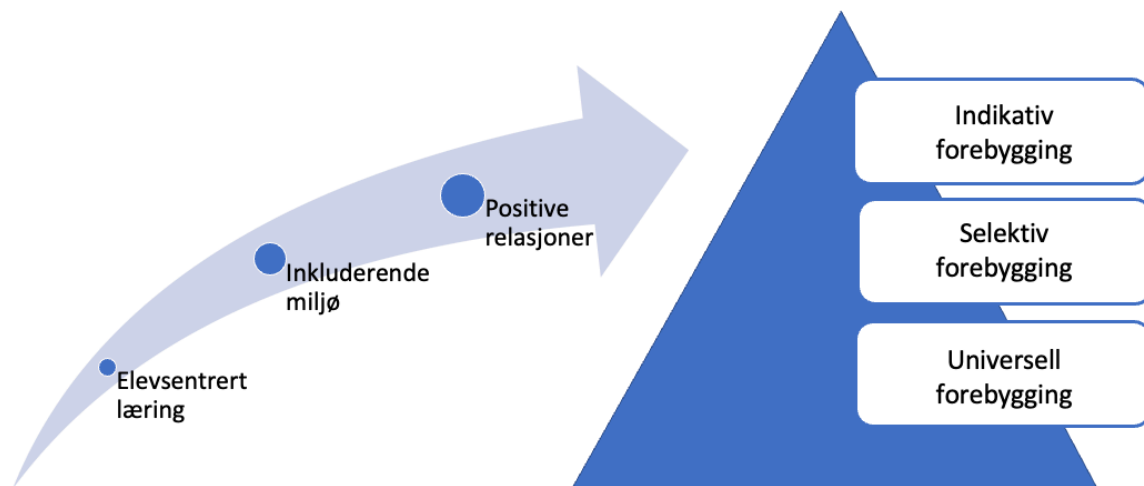
Veilederen peker på en rekke sårbarhetsfaktorer lærerne kan identifisere hos elevene. Dette kan underbygges av forskning fra en rekke land i Europa. I Sverige har Mattsson og Säljö (2017) sett nærmere på Sveriges nasjonale koordinator mot voldelig ekstremisme. Tendensen i Sverige er at oppdraget utelukkende relaterer seg til individer som er i faresonen og ikke til samfunnet rundt og de bredere tiltakene som forslås i skolen (Mattsson & Säljö, 2017, s. 121). I likhet med Sveriges nasjonale koordinator går Storbritannias strategi utelukkende ut på å overvåke ungdom, men er i hovedsak rettet mot unge muslimer (Thomas, 2016, s. 172). Forskningen fra Storbritannia strekker seg lenger tilbake i tid, da den første nasjonale veilederen (Prevent) kom i kjølvannet av bombingene i London 7. juli 2005. Som Thomas (2016, s. 171) peker på finnes det ikke bevis for at utdanningsprosessene eksplisitt bygger motstandskraft mot ekstremisme og i stedet blir muslimske ungdommer sett på som en risiko for samfunnet. En slik tilnærming til radikaliseringsdiskursen kan bidra til å stigmatisere individer, men også ulike grupper med mennesker. Dette er problematisk da unge er i overgangen fra barndom til voksen, en allerede sårbar tid i livet. Det å kategorisere elevene i en periode i livet hvor de utvikler sin egen identitet, tro og livssyn, kan bidra til å overse den kritiske borger som en dag vil forme vårt demokrati (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 232). Det er nødvendig å se på forebygging av radikaliserings som en bredere innsats enn å hindre at sårbare ungdom faller på utsiden av samfunnet. Det er viktig at skolen endrer fokus på hva

elevene ikke bør bli, til at opplæringen fokuserer på hva elevene kan mestre i livet og bidra med som aktive medborgere (Sjøen, 2019, s. 72).

2.2 Skolen som forebyggende arena

Til tross for at deler av forskningslitteraturen er kritiske til den politiske ansvarliggjøring av skolen med fokus på individet (Mattsson & Säljö, 2017; Sjøen, 2023; Thomas, 2016), peker likevel en større del av litteraturen på at skolens verdimandat, og etiske og moralske forpliktelser er verdt å se nærmere på (Sjøen, 2019; Sjøen & Jore, 2019; Skotnes & Sjøen, 2023). Det er nødvendig å se på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme som en del av en bredere innsats (Sjøen, 2019, s. 72), hvor skolen har potensiale som normdannende og primærforebyggende arena. Det er viktig å rette fokus mot det skolen faktisk skal være, en inkluderende og trygg arena for barn og unge. Det handler om å skape gode skoler hvor elevene utvikler ferdigheter og kunnskaper for å bli aktive, selvstendige og deltakende demokratiske borgere. Spørsmålet er hvordan skolen kan jobbe med forebygging sett i lys av deres oppdrag nedfelt i opplæringsloven og de ulike delene av læreplanen. Det handler om demokratisk deltakelse, inkludering og subjektivisering slik at elevene får hjelp på vei til å bli autonome og uavhengige mennesker (Skotnes & Sjøen, 2023, s. 2).

Sjøen (2019, s. 83) har utarbeidet en forebyggingsmodell basert på intervjuer med lærere i den norske skolen. Trekanten er en intervensjonsmodell, som viser tre ulike forebyggingsnivåer og at de ulike stadiene krever ulik innsats. Den første er den universelle forebyggingen som retter seg mot alle elevene i skolen. Forebyggingsarbeidet må ta utgangspunkt i elevsentrert læring, og inkluderende miljø. Selektiv forebygging gjelder elever som er i faresonen til å bli radikaliseret, hvor det er viktigere å skape gode relasjoner. Induktiv forebygging retter seg derimot mot elever som er identifisert som ekstremister. De er helt avhengig av positive relasjoner, og et trygt, godt og inkluderende klassemiljø.



Figur 3: Martin Sjøens forebyggingsmodell for skolen (Sjøen, 2019, s. 83)

En viktig del av den universelle forebyggingen er aktiv og elevsentrert læring. En læring hvor elevene får være aktive i læringsprosessen gjennom å utforske ulike verdier og ytre meningene sine. De må lære seg å tenke kritisk og bli utfordret. Samtidig må det være relevant for livene deres, slik at elevene får mulighet til å forstå viktigheten av det de lærer (Sjøen, 2019, s. 73-76). Initiativene til å forebygge ekstremisme må tilpasses det lokale behovet. Noen steder er det mer fare for høyreekstreme, mens det andre plasser kan være flere fremmedkrigere.

En mer helhetlig måte å tilnærme seg forebygging handler om inkludering, et positivt læringsmiljø og trygge og gode relasjoner mellom lærere og elever (Skotnes & Sjøen, 2023, s. 4). I den nasjonale veilederen for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme presenteres det aktuelle tiltak mot radikaliserings i skolen (Justis-og-beredsskapsdepartementet, 2015). Disse kan sees i sammenheng med Sjøens (2019, s. 83) forebyggingsmodell. Veilederen legger vekt på å skape et trygt og godt læringsmiljø for elevene og forebygge utenforskap (Justis-og-beredsskapsdepartementet, 2015, s. 10). Det handler om å skape tilhørighet og vennskap, ha trygge og tydelige voksne, og oppleve bekræftelse og anerkjennelse. Som lærer må en møte elevene med omsorg og støtte, og gjøre skolen til en trygg og god arena (Sjøen, 2019, s. 83). Dette krever en lærer som har klare forventninger, som oppmuntrer elevene og som gir emosjonell støtte. I indikativ og selektiv forebygging er det enda viktigere med et inkluderende miljø og positive relasjoner med vekt på omsorg og tålmodighet (Sjøen, 2019, s. 83). Det handler om at en er nødt til å la oppfølgingen gå på bekostning av andre planlagte oppgaver.

Selv elever med ekstreme ytringer skal inkluderes i fellesskapet, og møtes med omsorg og støtte (Sjøen, 2019, s. 81). Vår identitet blir til når språket og verdiene vi har tilegnet oss under oppveksten blir konfrontert med samfunnet rundt (Mattsson, 2019, s. 6). All kommunikasjon og handling er situert, det vil si at det er forutsetninger fra individers fortid til stede, samtidig som det oppstår påfølgende konsekvenser og erfaringer. Elever som ytrer ekstreme holdninger i klasserommet har behov for å møtes med empatisk nysgjerrighet (min oversettelse), som ifølge Mattsson (2019, s. 11) handler om 1) å hjelpe eleven med å forstå seg selv, 2) oppmuntre til å utvikle seg og 3) støtte elevenes evne til å kommunisere. Empatisk nysgjerrighet krever også klare og forutsigbare grenser som beskytter den enkelte og deres omgivelser (Mattsson, 2019, s. 5).

2.2.1 Forebygge frykten for terrorisme

Terrorisme skaper frykt i samfunnet, og kan bidra til å påvirke tilliten mellom mennesker og til politikere, og skape polarisering og avstand mellom mennesker (Christensen & Aars, 2019, s. 615). Bandura, som er fremtredende innenfor skolepsykologi og terrorisme, mener at den psykologiske trusselen med terror er det som skader samfunnet mest (sitert i Sjøen, 2019, s. 87). Han begrunner det i at frykt er selvforsterkende, og overdreven terrorfrykt kan føre til mer fordommer, splittelse og mistillit mellom mennesker.

Læreplanen stadfester at skolen skal forebygge terrorisme gjennom demokrati og medborgerskapsundervisning. I læreplanen for samfunnsfag står det: «samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, handlinger og terrorisme». Det handler om danning som støtter oppunder de demokratiske idealene og verdiene, det sammenfaller med skolens overordnede formål. Det handler i skolesammenheng om at læringsinnholdet og aktiviteter må gjenspeile elevenes læring, sosialisering og danning, til støtte for demokratiet, menneskerettigheter og fred (Sjøen, 2019, s. 73-74). Mye av tidligere arbeid med terrorisme og frykt har lagt vekt på forklaringer på individnivå. En rekke nye studier har nå undersøkt sammenheng mellom demokrati og terrorisme. Christensen og Aars (2019, s. 627) har undersøkt forholdet mellom demokrati og innbyggers frykt for terrorisme. På den ene siden kan demokrati øke innbyggernes bekymringer for terrorisme hvis eksempelvis partier og politiske ledere bruker fryktbaserte taktikker. På den andre siden kan demokrati redusere frykt gjennom for eksempel åpen debatt, ikke-voldelig konfliktløsning og upartisk regjering. Resultatene i deres forskning peker på en

motstandsdyktig egenskap ved demokratisk styre. Demokratiske regimer åpner for at et bredt spekter av politiske aktører kan ta del i den offentlige diskusjonen, og inkludere de som har en tendens til å spre frykt som et virkemiddel for å fremme sine meninger og ambisjoner. Et demokratisk styre vil på lang sikt produsere motvekter til de som handler med skremselspropaganda (Christensen & Aars, 2019, s. 627-628).

Andre deler av forskningslitteraturen trekker frem konkret undervisning om terror som viktig i arbeidet med å hindre terrorfrykt (Anker & Von der Lippe, 2016; Sjøen, 2023). Terrorfrykt oppstår fordi terrorvold oppleves for mange som ubegripelig. Det er viktig å sette fokus på terror på en konstruktiv måte. Anker og Von der Lippe (2016) har gjennomført en spørreundersøkelse blant elever i videregående skole og undersøkte deres oppfatning av 22. juli og hva skolen gjorde. I sin studie fant de ut at elever i liten grad jobbet med 22. juli-tematikken tidligere, da temaet ikke sto eksplisitt i læreplanen (LK06). I studien kom det frem at elevene syntes det var vanskelig å forstå hva som skjedde, hvordan det skjedde og ikke minst hvorfor det skjedde. Elevene uttrykte redsel for at det skulle skje igjen (Anker & Von der Lippe, 2016, s. 261). Det kan sammenlignes med andre studiers funn som peker på at lærere opplever det krevende å trekke frem kontroversielle temaer i klasserommet (Sjøen, 2023, s. 20). Å arbeide med terror kan være vanskelig, og ulike innfallsvinkler til undervisningen vil potensielt føre til ubehagelige temaer. I undervisningen skiller en mellom konfliktorienterte eller harmoniorienterte perspektiver når man undersøker terroren. Et konfliktorientert perspektiv handler om å se på årsakene til terrorangrepene, gruppemotsetninger og ideologien, mens harmoniperspektivet toner ned konfliktlinjene og legger fokus på samlende ritualer og felles verdier (Erdal & Granlund, 2021, s. 138). Erdal og Granlund (2021, s. 138) presenterer fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren: forklaringsmodeller, perspektivtaking, åsteder for minne og læring, og demokratilæring gjennom dialog. *Forklaringsmodeller* handler om individuelle og strukturelle forklaringer på hvorfor terroren skjedde, mens *perspektivtaking* handler om å se hendelsen fra flere ulike perspektiver. Den neste innfallsvinkelen *åsted for minner og læring* handler om å ta med elevene med til fysiske steder, som åstedet til en terrorhendelse. Til slutt er det *demokratilæring gjennom dialog* som omhandler å danne demokratiske medborgere gjennom dialog i klasserommet (Erdal & Granlund, 2021, s. 140-146).

2.3 Demokrati og medborgerskapsundervisning

Mye av forskningslitteraturen beskriver forebyggingsansvaret gjennom demokrati og medborgerskapsundervisning (Christensen & Aars, 2019; Sjøen, 2019; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2019; Skotnes & Sjøen, 2023). Læreplanen for demokratiopplæring består av kunnskaper, holdninger og verdier. Demokratiundervisningen skjer om, for og gjennom demokratiet. Opplæringen skal gi elevene kunnskap og forståelse som gjør at de blir informerte borgere. Elevene skal få ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap, og som gjør at de kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig (Stray & Sætra, 2015, s. 461). Å lære elevene om demokratiet handler om faktakunnskap, utfordringen er hvordan en skal tematisere de demokratiske verdiene og holdningene i opplæring og gjøre de aktuelle for undervisningen (Hunnes, 2022, s. 47).

Skolens holdningsskapende oppgave beskrives i skolens formålsparagraf. Ifølge overordnet del av læreplanen og opplæringslovens formålsparagraf skal ikke opplæringen være verdinøytral (Koritzinsky, 2018, s. 75). Opplæringen skal bygges på grunnleggende verdier som er forankret i menneskerettighetene, som likeverd, solidaritet og menneskeverd (Kunnskapsdepartementet, 1998). Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati, og skal hjelpe oss å leve sammen i en kompleks verden og i møte med en ukjent fremtid. Opplæringens formål er å utdanne og danne demokratiske samfunnsborgere, og hjelpe elevene til å utvikle holdninger som støtter demokratiet og menneskerettighetene. Elevene skal lære å erfare viktigheten av et mangfoldig samfunn.

Faget samfunnsfag burde legge til rette for å følge opp mange av de overordnede verdiene i opplæringsloven, da mange av verdiene ligger tett opp mot samfunnsfaglige temaer (Hunnes, 2022, s. 48). Samfunnsfagets kjerneelementer ligger tett opp mot opplæringslovens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2020), og dekker tematisk verdiene i verdigrunnlaget, men de går ikke inn på hvilke verdier det er (Hunnes, 2022, s. 59). I likhet med kjerneelementene definerer ikke kompetansemålene i samfunnsfag verdiene, men beskriver hva elevene skal lære av kunnskap og hvordan det skal vurderes. Det kan derfor oppleves som en utfordring for lærerne å tematisere verdiene i opplæringen og gjøre de aktuelle for undervisningen. Det er ikke alltid aktuelt å ta opp verdiene eksplisitt, men samtidig skal en sikre at elevene får opplæring i de ulike verdiene. Man skal heller ikke påtvinge elevene de «rette» holdningene, ettersom danningsidealet ikke er forenelig med

indoktrinering (Sjøen, 2019, s. 74). Det handler om mer enn å fortelle elevene hvilke holdninger de skal ha, man skal hjelpe dem til å finne frem og sette ord på holdningene.

I læreplanenes demokratireferanser fremmes det fire punkter, som Ryen et al. (2021, s. 16) trekker frem som konkrete for å sette fokus på det demokratiske verdigrunnlaget. Elevene skal kjenne til og respektere demokratiske spilleregler, og de skal øve i å kritisere og stille seg spørrende til kunnskap og konvensjon. Elevene skal trenes i å formulere og fremme egne meninger og argumentere. På en annen side skal de lære seg å lytte, vurdere og respondere på andre innspill, hvor formålet er å bidra til større forståelse og respekt for meningsmangfold (Ryen et al., 2021, s. 17). Med utgangspunkt i de fire punktene vil jeg redegjøre for hvordan skolens demokratiske mandat kan bidra til å forebygge radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme.

2.4 Kritisk tenkning

For å bli demokratiske medborgere er det viktig at elevene øver på å kritisere og stille seg spørrende til kunnskap og konvensjon (Kunnskapsdepartementet, 2017; Ryen et al., 2021), også kalt kritisk tenkning. I dagens samfunn er det vanskeligere enn noensinne å skille fakta fra meninger og påstander. Med den digitale utviklingen blir trusselen fra falske nyheter og konspirasjonsteorier større. Radikaliseringprosesser og vold kobles ofte opp mot falske nyheter og spredning av falske sannheter (Bugge & Dessingué, 2022, s. 10). Et eksempel er Trumps spredning av politisk feilinformasjon på Twitter. Dette fikk konsekvenser som stormingen av kongressen 6. januar 2021, hvor Trump-tilhengere utøvde vold. Sosiale medier er en viktig kilde til informasjon, da store deler av samfunnet har flyttet seg over på digitale arenaer, også samfunnets informasjonskanaler (Folk-og-forsvar, 2023). Det problematiske er at på andre siden brukes de samme kanalene til å spre feil informasjon. Å utvikle kompetanse i kritisk tenkning blir derfor stadig viktigere.

Kritisk tenkning er en del av dagens bredere kompetansebegrep, og et av de seks punktene i opplæringens verdigrunnlag. I overordnet del står det at opplæringen skal: «gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanens tilnærming til kritisk tenkning er ganske sammensatt, og betegnes ikke som en

isolert ferdighet. Elevene skal kunne finne undersøkende metoder for å svare på problemer, de skal bruke fornuften sin i møte med konkrete utfordringer og ytringer, vurdere kilder til kunnskap og tenke kritisk, og de skal forstå at deres egne meninger kan være feilaktige. Kritisk tenkning er ikke bare definert som «tenkning», men det handler også om holdninger og handlinger (Bugge & Dessingué, 2022, s. 13).

Kjerneelementene i samfunnsfag: «samfunnskritisk tenkning og sammenheng» og «undring og utforskning» synliggjør og løfter frem kritisk tenkning som en sentral del av faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). I samfunnsfag handler kritisk tenkning om å tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendige for å kunne være en aktiv medborger (Ferrer et al., 2019, s. 15). Det handler om å være aktiv, vurderende og spørrende med ny og ukjent informasjon og omsette den kritiske tanken til handling. Å forholde seg kritisk til andre innebærer ikke bare at en lytter for å forstå andres synspunkter. Det handler også om å kunne formulere egne motforestillinger eller supplerende synspunkter for å bidra til å skape en felles forståelse (Michelet, 2019, s. 128). Kritikk i klasserommet må komme i en form hvor uenighet uttrykkes på en respektfull måte. Andre synspunkt må møtes med anerkjennelse gjennom å involvere seg i andres argumenter, og se at det fortjener et motargument. Det er et krevende arbeid, og krever at en har tillit til de rundt seg.

En sentral del av å kunne tenke kritisk handler om elevenes evne til å innta ulike perspektiver. Undervisningen må være perspektivrik. Man påvirker elevene gjennom hvordan man setter sammen faktaene, hvordan faktaene tolkes og hvilke begreper man velger å bruke (Koritzinsky, 2018, s. 76). Elevene må møte ulike fakta, tolkninger, teorier og sammenhenger, både i samfunnskunnskapen og historiedelen av faget. Elevene må eksempelvis ha evnen til å se en historisk hendelse eller et fenomen fra flere sider. Å innta ulike perspektiver, et multiperspektiv, synliggjør at historien ikke er ensidig. Elevene får innblikk i de ulike aktørenes rolle, som kan bidra til å synliggjøre årsakene til de hendelsene som har funnet sted (Kjøstvedt, 2019, s. 162). For som studien til Anker og Von der Lippe (2016, s. 280) viser synes elevene det er vanskelig å forstå hvordan terrorhendelser oppstår og hvorfor de oppstår. Det handler om å redusere avstanden til de menneskelige aktørene, arbeide med årsaksforklaringer og forstå sammenhengen mellom strukturer og aktører. I tillegg er det viktig at elevene har evnen til å se på seg selv som en historisk aktør, som et produkt og produsent av historien (Kvande & Naastad, 2018, s. 108). Det gir muligheten til å lære av historien, og hindre at den gjentar seg.

I tillegg til å innta et multiperspektiv i undervisningen er det viktig at man forholder seg aktivt til de ulike kildene og er kildekritisk. En viktig forutsetning for å tenke kritisk handler om å kunne lese kritisk. En som er god til å lese kritisk er kildekritisk (Korbøl, 2021, s. 113). Å være kildekritisk, og drive med kildegransking er som tidligere nevnt blitt stadig viktigere. Det er en stor mengde ulike digitale informasjonskanaler hvor vi kan søke og hente ut informasjon (Koritzinsky, 2018, s. 227). Tidligere forskning viser at elevene har blitt fortalt at de skal være kritiske, men at de ikke vet helt hvordan de skal være det (Korbøl, 2021, s. 114). Det handler ofte om at elevene ikke har fått nok trening i dette, og derfor trenger systematisk og grundig trening i denne kompetansen. Lærerne må hjelpe elevene til å granske og vurdere kildene. En viktig grunn til at elevene må lære seg å være kildekritiske er at det reduserer faren for å bli lurt (Korbøl, 2021, s. 114). I all informasjon er det lett å gå seg vill og bli utsatt for feilinformasjon og usannheter. En annen grunn er at demokratiske medborgere er avhengige av å inneha kildekompetanse for å kunne orientere seg i samfunnet og ta de riktige valgene (Korbøl, 2021, s. 115). En er nødt til å skille relevant og ikke-relevant informasjon, og spesielt i møte med falske nyheter og konspirasjonsteorier er det viktig å ha kritisk dømmekraft. Den siste grunnen Korbøl (2021, s. 115) trekker frem er evnen til fagdisiplin. En må opparbeide seg forståelse for hvordan kunnskap konstrueres, for å kunne vurdere andres påstander.

2.5 Dialogbasert undervisning

En av de tydeligste tilnærmingene til å øve kritisk tenkning er gjennom dialogbasert undervisning (Kjøstvedt, 2019, s. 154). Det er gjennom dialog elevene klarer å forstå sammenhenger, reflektere og tenke kritisk (Sawyer, 2014; Sæther, 2021, s. 30). Dialog gir elevene mulighet til å formulere og fremme sine egne meninger og argumenter. På en annen side lærer elevene seg å lytte, vurdere og respondere på andres innspill, med formål om å skape en større forståelse og respekt for meningsmangfoldet (Ryen et al., 2021, s. 16). Å komme til enighet, eller respektere andres meninger, på en fredelig måte, er en del av det demokratiske samfunnet (Aashamar, 2021, s. 93). Demokratiet er avhengig av borgere som har kompetanse til å delta i kritiske diskusjoner, til å ta andres perspektiver og argumentere for egne meninger. Elevene må tilegne seg ferdigheter og kompetanse til samarbeid, toleranse og evnen til å ytre og imøtegå kritikk fra andre på saklig vis.

Store deler av forskningslitteraturen peker på dialog og diskusjoner som viktig i det forebyggende arbeidet. Solhaug og Osler (2017) har sett på interkulturell empati hos norske skolelever, og hvordan skolene bruker empati for å støtte sosial inkludering. De påpeker at det å ta opp diskusjoner om mangfold, kontroverser og bekymringer er viktig for interkulturell empati. Det gir skolen muligheten til å støtte et inkluderende medborgerskap (Solhaug & Osler, 2017, s. 104). Dette støttes av Zembylas (2019) som mener at forebyggende undervisning må legge til rette for en fri, men respektfull dialog i klasserommet. Han mener at trygghet i klasserommet ikke er avhengig av at man fjerner det ubehagelige. Zembylas (2019, s. 267) bruker Chantal Mouffes politiske teori, den agonistisk dimensjonen, for å diskutere hvordan diskusjon kan motvirke ekstremisme.

Chantal Mouffe mener at enhver diskusjon vil skape «oss»-«dem»-distinksjoner (referert i Aashamar, 2021, s. 99). Han mener at det er urealistisk å tro at man ved hjelp av gode argumenter kan løse konflikter som er basert på følelser og kollektive identiteter. Enkelte diskusjoner vil ikke følge de deliberative spillereglene. Deliberasjon er en demokratisk modell av Jürgen Habermas, og er den demokratiske tilnærmingen som gjenspeiles i læreplanen. Deliberasjon vil si offentlig diskusjon med mål om å danne en felles enighet (Habermas, 1995). Habermas mener at man bygger det beste demokratiet når man kommer til enighet, og beslutningene skal være fornuftige med innsikt om hva som er det felles beste (Habermas, 1995). Det vil si at en som borger forplikter seg til å gi tilslutning til de beste argumentene i den offentlige samtalen. Den deliberative demokratiske tilnærmingen har møtt mye kritikk, og spesielt i møte med Mouffes agonistiske tilnærming. Kritikere mener at hvis man ikke anerkjenner de følelsene som ofte dukker opp i uenigheter, vil man overskygge at det finnes ulike verdier, synspunkter og konflikter i samfunnet som det er vanskelig å enes om (Aashamar, 2021, s. 98). Kontroversielle temaer om religion og ideologi kan være eksempler på det. Mouffe på sin side mener at man heller må samarbeide med de man er uenige med, og se på de som legitime motstandere fremfor fiender (referert i Aashamar, 2021, s. 99). Det gjenspeiler samfunnet hvor det er vanskelig å få alle til å bli enige. Det handler om å opprettholde det demokratiske samfunnet uten at det er gjensidig konsensus på alle samfunnsbeslutninger (Aashamar, 2021, s. 99).

Mouffes teori er interessant å se i sammenheng med Iversens (2014) begrep *uenighetsfellesskapet*. Ved å legge til rette for agnostisk diskusjon i et uenighetsfellesskap vil det gi elevene anledning til å trene på demokratisk samhandling (Andresen, 2020). Et

uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker med ulike meninger som sammen prøver å løse et problem eller en utfordring (Iversen, 2014, s. 12). Å ha ulike meninger kan gi økt innsikt i andres menneskers verdensbilde, og øke forståelsen for det mangfoldige samfunnet. Begrepet står i kontrast til ideen om at problemer i fellesskapet løses basert på felles verdier. Iversen (2014, s. 19) mener at Norge er et uenighetsfellesskap, og at demokratiet ikke er et sett av verdier, men et system som skal kunne håndtere uenigheter. Skolen skal gi rom for uenigheter og bruke de kontroversielle temaene som elevene er opptatt av inn i undervisningen (Solhaug & Børhaug, 2012).

2.5.1 Kontroversielle temaer

Ideen om at kontroversielle temaer er et sentralt trekk ved demokratisk utdanning er ikke nytt (Hess, 2004, s. 257), og forskning viser at diskusjoner om kontroversielle spørsmål kan styrke demokratisk tenkning. De kontroversielle temaene handler ikke bare om innholdet, men også hvorvidt et tema behandles som kontroversielt eller ikke (Anker & Von der Lippe, 2016, s. 262). Kontroversielle temaer har ikke et entydig svar, og krever noe annet av læreren om man bare skal huke av at elevene har oppnådd et kompetansemål (Andresen, 2020). Å inkludere de kontroversielle temaene i klasserommet kan gi lærerne en mulighet til å realisere skolens overordnede mål (Andresen, 2020).

Forskning indikerer derimot at lærere kan oppleve meningsmangfoldet som utfordrende. Lærere forteller at enkelte temaer unngås i frykt for at diskusjoner skal komme ut av kontroll, og at det krevende å ivareta elevene rundt om ytringene er krenkende (Johannessen & Røthing, 2022, s. 4). Johannessen og Røthing (2022, s. 12) påpeker at uenighet og ubehag er noe lærere ønsker å unngå, heller enn å bruke det som inngang til undervisningen. Biesta (2014) mener at utdanning alltid innebærer en viss risiko. Som lærer er det uunngåelig å havne i situasjoner som er ubehagelig for både en selv og elevene. Biesta (2014) påpeker at det er en sammenheng mellom risiko og demokratisk utdanning. Det bør ikke være en målsetning å unngå disse situasjonene. Lærerens oppgave er legge til rette for risiko og uforutsigbarhet i klasserommet.

Forskning viser at elever tar opp aktuelle saker om kontroversielle temaer i undervisningen uavhengig av om læreren legger opp til det eller ikke (Anker & Von der Lippe, 2016, s. 263). Hess (2004, s. 259) har utarbeidet en fireleddet typologi for å beskrive hvordan lærere

forholder seg til og underviser om kontroversielle temaer i samfunnsfaget. Den første er fornektelse, hvor læreren benekter at et tema er kontroversielt. Læreren mener at temaet har en sannhet, og velger å fortelle elevene denne «sannheten». Den andre kaller hun for favorisering. Lærerne anerkjenner temaet som kontroversielt ved å inkludere det i undervisningen, men ønsker å fremme et bestemt perspektiv. Unngåelse er den tredje tilnærmingen. Da mener lærerne at temaet er kontroversielt, men inkluderer det ikke i undervisningen. Den siste er balanse, og innebærer at læreren presenterer de ulike synspunktene på en balansert måte (Hess, 2004, s. 259-260).

3 Metode

For å besvare problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt forskningsintervju som metode. Utgangspunktet for oppgaven er tatt i Kvale og Brinkmanns (2019, s. 145) beskrivelser av det kvalitative forskningsintervjuets syv stadier: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og rapportering*. Disse stadiene sikrer validiteten når jeg beskriver og redegjør for de ulike valgene jeg har tatt, samt redegjør for min rolle i prosessen. Hvert punkt vil bli presentert med utgangspunkt i teori og vil bli kommentert i forhold til min egen studie.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

I kvalitativ intervjuetilknytning ønsker forskeren å forstå verden fra informantens side ved at man utvikler forståelse av fenomener som er knyttet til personer i deres virkelighet (Dalen, 2019, s. 15). Et intervju handler om å innhente kunnskap gjennom å kommunisere med andre. Det handler om å lytte og stille spørsmål. Den kvalitative tilnærmingens styrker er fleksibilitet og åpenhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Det er informantens perspektiver på temaet som styrer samtalen. Intervju som kvalitativ metode gir inngående kunnskap om hvordan enkeltpersoner handler, deres oppfatninger og opplevelser. Det gir meg dybde og nærhet til temaet. Siden jeg ønsker å se nærmere på hvilke tanker og erfaring lærerne har gjort seg om skolen som forebyggende arena for radikaliserings og voldelig ekstremisme, var det aktuelt å bruke intervju som metode. Det gir meg muligheten til å gå dypere inn i noen læreres tanker.

Tjora (2021, s. 127) bruker dybdeintervju som betegnelse for semistrukturert intervju, og i denne oppgaven vil jeg gjennomgående bruke den betegnelsen. I et slikt intervju formulerer man spørsmålene på forhånd, men hvilke spørsmål og hvordan de stilles varierer fra intervju til intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I dybdeintervju er målet å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 127). Et dybdeintervju benytter åpne spørsmål som gir informantene muligheten til å gå mer i dybden der de har mye å fortelle. Det gir også muligheten til digresjoner fra informantens side, og man kan dermed komme inn på temaer som jeg ikke hadde tenkt på (Tjora, 2021, s. 128). Temaene kan vise seg å bli relevante for undersøkelsen, da de er viktige for informanten.

3.2 Intervjuprosessen

Nyere intervjuundersøkelser viser at det er lurre å ha et mindre antall intervju, slik at en kan bruke mer tid på å analysere og tolke intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148). Det er ikke mulig generalisere med et så lite utvalg, men med kvalitative masteroppgaver er man ute etter å undersøke ulike fenomener (Kvale & Brinkmann, 2019).

3.2.1 Prosessen til utvalget

Utvalget av informanter ble gjennomført ved et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det vil si at informantene ikke er tilfeldig utvalgt, og det er derfor ikke mulig å generalisere fra utvalget til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Informantene ble valgt basert på noen fastsatte kriterier. For å delta i denne studien måtte informantene fylle følgende kriterier:

- De fem informantene skulle være samfunnsfaglærere i grunnskole eller videregående skole
- De måtte undervise/hatt undervist i samfunnsfag over en periode på over 5 år
- De skulle ha forstått innholdet i skriftet *forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt*.

Kriteriene er valgt med bakgrunn i at jeg ønsker informanter med bred erfaring, og tenker at over fem års erfaring i å undervise i samfunnsfag er nødvendig. Jeg ønsker å inkludere lærere i grunnskolen og videregående, for å skape bredere forståelse for temaet. Dette kan betegnes som et strategisk valg eller kriteriebasert valg. Informantene er valgt basert på noen fastsatte kriterier. For å få tak i informanter som oppfylle mine kriterier tok jeg i bruk mitt eget nettverk for å rekruttere informanter. Rekrutteringen skjedde gjennom direkte kontakt og portvokter-metoden. Jeg sendte ut e-post til to av informantene med spørsmål om de ønsker å delta i min studie. Dette var lærere jeg hadde kjennskap til fra før. Dette betegnes som direkte kontakt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Port-vokter metoden handler om å bruke sitt eget nettverk til å ta kontakt med informantene. Jeg tok kontakt med bekjente som på ulike måter hadde en tilknytning til ulike skoler. Disse tok videre kontakt med aktuelle informanter, og ga kontaktinformasjonen til de aktuelle informantene til meg. En av informantene ble valgt via et bekvemmelighetsutvalg, hvor informanten ble valg basert på hva det var enkelt å få til.

3.2.2 Endelig utvalg

Mitt endelige utvalg består av fem informanter som alle har undervist i samfunnsfag i mer enn fem år. Tabellen nedenfor gir en oversikt over de fem informantene i mitt forskningsprosjekt.

Pseudonym	Kjønn	Stilling	Antall år i skolen	Undervisningsfag for skoleåret 2022/2023
Amalie	Kvinne	Lærer på ungdomsskole	20-30år	Norsk, samfunnsfag og matematikk
Johan	Mann	Lærer i videregående skole	10-20 år	Norsk, historie og samfunnsfag
Hanne	Kvinne	Lærer i videregående skole	Under 10 år	Norsk, historie og samfunnsfag
Liam	Mann	Lærer på ungdomsskole	10-20 år	Naturfag, samfunnsfag, kroppsøving og norsk
Herman	Mann	Lærer på barneskole	Under 10 år	Alle fag, bortsett fra K&H, matematikk og engelsk

Tabell 1: Oversikt over informantene i forskningsstudien

De fem informantene jobber alle ved skoler på Østlandet. Fire av informantene mine er ansatt ved bygdeskoler: videregående skoler og ungdomsskoler. Informant 5 derimot, arbeider ved en barneskole i en større by. Utfordringen med at en rekke av informantene kommer fra bygda, er at miljøet rundt skolene gjerne er like. En bygdeskole er liten, og alle kjenner til hverandre. Lærerne bor selv i området rundt skolen, og møter elevene i andre situasjoner enn i skolen. Det er også tettere kontakt med foreldrene. Dette gjør at kan informantene ha mange av de samme erfaringene knyttet til problemstillingen. Det er også slik at de fleste av lærerne i studien har jobbet i skolen i omkring 10 år. Det er en fordel at lærerne har mange års jobberfaring og kan ha gjort seg en rekke tanker. De har fulgt flere klasser, og har erfaring med flere ulike årskull. Samtidig har de også vært vitne til endringer i læreplanen og økt fokus på «demokrati og medborgerskap» i føringene. Et egnet utvalg er vesentlig for oppgavens validitet. Det handler om å skape troverdighet til datamaterialet. Informantene mine må ha opparbeidet seg egnet kompetanse for å besvare mine spørsmål, gjennom erfaring.

Informantene er en relativt homogen gruppe når det gjelder bakgrunn, de er alle etnisk norske og alle er bosatt på Østlandet. Det er jevn kjønnsfordeling blant informantene, da jeg fikk tak i to kvinner og tre menn. De jobber også på ulike alderstrinn. Jeg har valgt å inkludere to lærere som jobber i videregående skole. Jeg har valgt disse to lærerne fordi de har arbeidet med eldre elever, og har direkte erfaringer med elever som har uttrykt ekstreme holdninger. Dette er nyttig for studien fordi det gir et konkret bilde av hvordan en lærer har arbeidet med forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, når det er en radikaliseret elev i klassen. Det gir et annet perspektiv på temaet, gjennom å se hvilke tiltak som må iverksettes når det allerede er et problem. Det er også interessant å se nærmere på hva de gjør i videregående skole, som vi kan bruke nedover på trinnene. Valget om å bruke lærere som jobber med eldre ungdom vil påvirke oppgaven. Jeg har inkludert en barneskolelærer også, selv om elevene er unge barn. Alle informantene hadde imidlertid i en mindre eller større grad vært borti ekstreme holdninger i skolen.

3.2.3 Utarbeiding av intervjuguide

Det kan være hensiktsmessig å strukturere intervjuene med å bruke en intervjuguide (Tjora, 2021, s. 167). Under utarbeidingen av intervjuguiden hadde jeg flere spørsmål. Jeg måtte tenke nøye igjennom spørsmålene mine. Det var viktig at jeg fikk frem ønsket budskap, samtidig som spørsmålene skulle være enkle og konkrete, og relevante for lærerne. Det var viktig for meg å lage spørsmål som fikk informanten til å snakke fritt, gi innholdsrike og fylldige svar. Dette er med på å stryke oppgavens validitet (Dalen, 2019, s. 97). Det handler om at spørsmålene er avgjørende for hva informantene forteller. Det er viktig at spørsmålene åpner opp slik at temaet blir belyst fra flere perspektiver og vinkler. Det skal inkludere teoretiske perspektiver, som er relevant for forskningens problemstilling, samtidig som det skal skapes en god intervjudynamikk. Spørsmålene skulle ikke oppleves som en test, men heller som åpne og reflekterende spørsmål. Intervjuguiden min ble utformet med tanke på hva slags informasjon jeg var avhengig av for å kunne besvare problemstillingen min. Jeg strukturerte intervjuguiden inn i seks tematiske deler med hver sin overskrift: læreren og utdanning, fenomenforståelse, undervisning, demokratiforståelse, lærerrollen og klassen som fellesskap og skolen som forebyggende arena.

Den endelige intervjuguiden ble laget med mulighet for moderering. En av fordelene med dybdeintervju er at jeg ikke var nødt til å følge guiden slavisk, og hadde dermed muligheten

til å legge til mer forklarende og utdypende spørsmål (Tjora, 2021, s. 172). Spørsmålene i intervjuguiden ble også tilpasset hver enkelt informant. For å sikre at spørsmålene betyr det samme for forskjellige mennesker påpeker Kvale og Brinkmann (2019, s. 166) at spørsmålene må modifiseres ut ifra informantenes bakgrunn og oppfatning. Dette gjelder spesielt i møte med lærere som jobber med barn på ulike aldersnivå. Undervisningens omfang varierer på de ulike trinnene, og spørsmålene må eksempelvis omformuleres basert på elevenes læreplanmål. Jeg opplevde at intervjuguiden var en god støtte i intervjusituasjonen, samtidig som den tidvis ga meg begrensede muligheter til uventende refleksjoner fra informanten. Dybdeintervju har gjerne en fri og uformell samtale som ideal, og det kan lett forstyrres av en intervjuguide (Tjora, 2021, s. 172).

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv, «forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt», på e-post før intervjuene skulle gjennomføres. I skrivet ble de informert om bruk av lydopptak og lagring av dem. Lydopptakene ble sikret igjennom UiOs mobilapp. Med diktafon-appen foretok jeg lydopptak ved hjelp av telefonen og opptakene ble lagret sikkert i Nettskjema.

Intervju er et håndverk som læres gjennom praksis. «Et godt intervju er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet [...]» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 203). Derfor gjennomførte jeg et pilotintervju med en lærerkollega, før intervjuene med de fem informantene ble gjennomført. Ifølge Dalen (2019, s. 30) må det alltid gjennomføres et pilotintervju for å teste ut intervjuguiden, men også teste seg selv som intervjuer. Pilotintervjuet ga meg muligheten til å reflektere over hva som skjedde i intervjuet, og eventuelle endringer jeg kunne gjøre før jeg intervjuet de fem informantene. Jeg ble mer klar over hvordan jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg fikk testet det tekniske utstyret og sikret at intervjuet ble tatt opp og lagret på riktig måte. Etter prøveintervjuet omredigerte jeg intervjuguiden, da det var noen spørsmål som var lite egnet og som måtte omformuleres. Det kom også frem nye temaer som jeg ikke hadde tenkt på. Jeg hørte nøye gjennom prøveintervjuet og transkriberte det, og slik fikk jeg nye tanker om hvordan jeg kunne legge til rette for intervjusituasjonen på en god måte.

Som Tjora (2021, s. 132) påpeker er en viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervju at det skapes en avslappet stemning, som inviterer informanten til å snakke åpent om personlige erfaringer. Intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplasser. Intervjuene startet med at jeg takket for at de tok seg tid til å være med på denne studien. Videre gjorde jeg de oppmerksomme på at det var de som var eksperter på sin egen historie. Intervjuer innebærer ofte en asymmetrisk maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52), hvor det er jeg som forsker som har den vitenskapelig kunnskapen, og definerer intervjusituasjonen. Forut for intervjuene startet jeg med å gi informasjon om prosjektet, og presiserte at de hadde muligheten til å trekke seg fra studien når som helst. Deltakerne skrev under på et samtykkeskjema før lydopptaket startet.

Informantene har ofte en forventning om at det er intervjueren som drar samtalen fremover, med avgrensede og konkrete spørsmål, som de kan svare kort og konsist på (Tjora, 2021, s. 133). Dette var også min opplevelse i enkelte av intervjuene, og derfor ble det viktig å komme med gode spørsmål som åpnet for at informantene svarte mer utfyllende på spørsmålene. Å bruke lydopptaker ga meg mulighet til å sikre det som ble sagt i intervjuet, mens jeg kunne konsentrere meg om informanten og sørge for god flyt i samtalen og komme med oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 180). Underveis i samtalen ble det eksempelvis stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre at informantene utdypet svarene sine. Det var viktig for meg at spørsmålene ikke skulle lede frem til de svarene jeg ønsket å høre. Jeg brukte også illustrerende eksempler for å ufarliggjøre sensitive spørsmål, og enkelte ganger var det nødvendig å skape en logisk og personlig kontekst. Formålet var å skape en toveisdialog, hvor det ikke var utspørring en vei. Utover i intervjuene følte jeg at begge parter kom med tanker og refleksjoner knyttet til temaet. I andre intervjuer ga informantene utfyllende svar og svarte på flere av spørsmålene uten at jeg trengte å stille dem.

3.3 Bearbeiding av data – analyse og tolkning

3.3.1 Transkripsjon

Transkribering er den vanligste måten å tilrettelegge opptak av intervjuer for analyse på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Det er vesentlig forskjell mellom muntlig tale og skriftlig tekst, da det inneholder forskjellig språklig spill (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Derfor er det mange vurderinger og beslutninger som må tas i transkriberingen. Jeg gjorde en fullstendig transkribering av materialet i ettertid. Fordelen med å transkribere ned hele

intervjuet er at det jeg først tolket som irrelevant, ikke nødvendigvis var det. Som Kvale og Brinkmann (2019, s. 206) presiserer er mengden man skal transkribere avhengig av formålet med undersøkelsen. Valgene jeg tok var med utgangspunkt i hva som var hensiktsmessig ut ifra min problemstilling. Jeg fant relevante og interessante refleksjoner som endret retning i oppgaven, enn fra det som først var tenkt.

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert fortløpende slik at jeg skulle ha intervjuet friskt i minnet. Tenkepauser er lagt til som «tenkepause», eventuelt som «hm», og informantens dialekt og sosiolekt ble inkludert. Som Tjora (2021, s. 186) påpeker kan spesielle dialektord ha en særegen betydning, og kan være lurt å inkludere. Ting som kroppsholdning, toneleie og ansiktsuttrykk kan fort gå tapt. Ved tydelig kroppsspråk ble det notert ned underveis, slik at jeg kunne føre det inn på den skriftlige teksten. Under transkriberingen har jeg også lagt til enkelte ord som ble hoppet over i en setning. I noen av sitatene i oppgaven er opplysninger endret for å sikre informantens anonymitet. Eksempelvis navnet på skoler, ansatte eller nærområdet. Meningsinnholdet er likevel bevart.

3.3.2 Min forforståelse

I kvalitativ forskning finnes det ulike tilnærminger til analyse av det empiriske materialet (Dalen, 2019, s. 17). Felles for ulike analyser er at de alle er fortolkende tilnærminger til datamaterialet. Inn i arbeidet med denne masteroppgaven har jeg med meg en forforståelse. Jeg har opparbeidet meg meninger og oppfatninger om temaet som studeres. Interessen for temaet og min rolle som lærerstudent preget forforståelsen min. I møte med informantene og datamaterialet er det viktig å være bevisst rundt min forforståelse. Jeg må forstå mening ut ifra det informantene forsøker å fortelle, samtidig som min forforståelse har innvirkning på hvordan jeg tolker det som kommer frem. Det er viktig å bruke forforståelsen på en måte som åpner opp for størst mulig forståelse av informantens uttalelser og opplevelser (Dalen, 2019, s. 16)

3.3.3 Analyse

Å analyse handler om å dele opp i mindre deler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Det handler om å skape en oversikt over de enkeltdelene av datamaterialet og se hvordan de forholder seg til hverandre. Jeg har en abduktiv tilnærming til analysen. En abduktiv tilnærming til analysen gir mer kreativitet og involverer assosiasjoner og følelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 178).

Første steget i min analyse var å beskrive materialet med egne ord, og gjøre meg noen tanker om hva materialet kan fortelle meg og plukke ut interessante sider ved materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 172). Når jeg fikk skaffet meg en oversikt over datamaterialet benyttet jeg meg av koding for å sortere materialet. Koding er den vanligste formen for dataanalyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 226). Det innebar at jeg delte opp intervjumaterialet i mindre enheter, og ga hver enhet en kode. Kodene ble skrevet i marginen på papiret. Hver kode uttrykket noe om en avgrenset del av datamaterialet mitt. Ved å dele opp i koder kunne jeg organisere materialet, og samle deler av materialet som har samme kode på et sted (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Kodene mine lå tett på empirien, hvor jeg brukte koder som hadde sammenheng med de begrepene informanten brukte. Samtidig hadde jeg lest teori fra før, og hadde noen kategorier fra før. Jeg hadde derfor en abduktiv tilnærming til datamaterialet, hvor jeg vekslet mellom teori og empiri. Det handler om at teorien bidrar til å forstå empirien, men at jeg også finner kategorier i datamaterialet utenfor teoriens kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Alle delene av materialet som hadde samme kode ble samlet på ett sted. For å gjøre dette skrev jeg ned alle kodene på Post-it -lapper, slik at jeg lett kunne koble kodene inn i større kategorier. Kodingen gjorde det lettere for meg å sammenligne de ulike intervjumaterialene. På en annen side er det lett å overse ting som ikke passer inn i kodene eller at ulike meninger får samme kode.

Til slutt satt jeg igjen med fire koder som representeres i analysen: 1) demokrati og medborgerskap, 2) holdninger og verdier, 3) klassemiljø og diskusjoner og 4) kritisk tenkning. Når kodene var sortert, og materialet fordelt til fire ulike koder begynte prosessen med å se empirien tettere opp mot teorien. Datamaterialet ble analysert over en lenger periode, og jeg vekslet aktivt mellom empiri og teori, det hjalp meg med å konkretisere datamaterialet. Underveis i dette arbeidet fant jeg en rekke nye interessante funn i datamaterialet, som jeg kunne plassere innenfor de fire hovedkategoriene jeg hadde funnet.

3.4 Etske vurderinger

Høsten 2022 søkte jeg NSD (Norsk senter for forskningsdata) slik at alle godkjenninger skulle være på plass før datainnsamlingen startet på nyåret. I meldeskjemaet beskrev jeg utvalget, og hvordan rekrutteringen av utvalget skjedde. Jeg opplyste hvordan personopplysninger skulle behandles, og at bare jeg og veileder har tilgang til opplysningene. Jeg la intervjuguide og

samtykkeskjema med som vedlegg. Det var først da prosjektet ble godkjent av NSD jeg startet datainnsamlingen.

I forskningsprosjektet møter man på en rekke forskningsetiske problemstillinger som krever bevissthet. De tre sentrale prinsipper når det gjelder forskningsetisk vurdering er informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, i tillegg til å unngå negative konsekvenser for deltakerne.

Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv før intervjuet. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om hvordan jeg ville ivareta deres anonymitet, hvordan dataene skulle samles inn, hvordan og hvor lenge jeg oppbevarte personopplysningene om deltakerne, og hvem som skulle ha tilgang til informasjon om dem. Skrivet formidlet tydelig prosjektets formål. Informasjonsskrivet inneholdt en skriftlig samtykkeerklæring som informantene skrev under på før intervjuet ble gjennomført. Alle informantene er som nevnt anonymisert og har fått et pseudonym. Personopplysningene ble borte når det muntlige språket ble gjort om til skriftlig tekst, eksempelvis når lærerne fortalte navnet på skolen de jobbet på. Taleopptakene ble oppbevart på sidene til Nettskjema hele tiden. Det vil ikke være mulig å spore opplysningene i det skriftlige datamaterialet tilbake til informantene. Oversikten over hvilke informanter som har hvilket pseudonym ble holdt avskilt fra transkripsjonene. Det er også bare jeg som har tilgang til det datamaterialet. I tillegg har jeg vært bevisst på at om lærerne omtaler tredjeparter i intervjuene, andre elever eller ansatte de har på skolen, vil jeg i analysen velge hvorvidt de bør beskrives. Eksempelvis har jeg ved flere anledninger valgt å ikke presentere alle opplysningene om elevene i drøftingen. Det handler om at tredjepersonene ikke skal kunne gjenkjennes i intervjuene, da de ikke har samtykket til dette.

Selv om jeg har fått informert samtykke, må jeg likevel være oppmerksom på forskningsetiske utfordringer som kan oppstå gjennom intervjuet. Man kan ikke betrakte et forskningsintervju som en åpen og fri dialog mellom to likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 51). Intervjuet vil påvirkes av maktforholdet mellom forsker og informant. Informanten bestemmer selv hva vedkommende ønsker å dele, og det er intervjueren som har ansvaret for å styre samtalen og stille spørsmålene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Det er derfor en asymmetri mellom forsker og informant. Maktforholdet påvirkes også av hvordan forskeren og informanten oppfatter hverandre. Det var viktig for meg å skape en god relasjon

fra første stund. De skulle føle seg sett, og det var viktig å formidle at de var eksperter på deres historier og refleksjoner.

Det er forskningsetiske hensyn å ta også i tolkningen av datamaterialet. Det er intervjueren som har monopol til å fortolke (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52). Gjennom fortolkningen av materialet legger jeg til nye meninger ved å plassere det i nye kontekster og forstå det i lys av teorier og begreper. Det er derfor viktig at jeg er klar over at det er forskjell mellom forskerens fortolkninger og deltakernes fortolkninger. Jeg vil kommunisere tydelig i analysen om det er min eller informantenes forståelse som presenteres. Informantene skal ikke ta skade av å delta i prosjektet. Formålet er å undersøke og fortolke, ikke evaluere de.

3.5 Datamaterialets kvalitet og troverdighet

Validitet og reliabilitet sier noe om kvaliteten på studien, om resultatene er troverdige og gyldige og om resultatene kan overføres til andre utvalg. Kort fortalt handler validitet og reliabilitet om å sikre at en uavhengig forsker kan utføre den samme studien med de samme kriteriene, med et annet utvalg, og likevel oppnå de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276).

3.5.1 Gyldighet

Validitet handler om gyldighet, og handler om hvorvidt svarene i forskningen faktisk er et svar på de spørsmålene jeg stiller (Tjora, 2021, s. 260). Valideringen skjer gjennom alle de syv stadiene av et intervju (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 278). For å styrke validiteten har jeg redegjort for og beskrevet alle prosesser og valg som er blitt gjort underveis i studien.

Transparente vurderinger vil øke tilliten og gyldigheten til forskningsprosjektet, hvor målet er å gi leseren et godt innblikk i forskning slik at en selv kan stå stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s. 264). I planleggingen var jeg som tidligere nevnt bevisst i utarbeidelsen av intervjuguiden, for å skape gyldighet til datamaterialet.

Det endelige utvalget har som nevnt betydning for materialets gyldighet. At deler av rekrutteringen skjedde via egne bekjentskaper, har betydning for datamaterialet på flere måter. To av informantene var bekjente. Selv om jeg ikke kjente alle informantene fra før, var alle klar over at jeg hadde en relasjon til personen som satt meg i kontakt med informanter. Dette kan påvirke hvor komfortable de var i intervjusituasjonen, og at de hadde lettere for å

åpne seg. På en annen side kan det føre til at de har vanskeligheter med å åpne seg. At rekrutteringen skjedde via mine bekjenskaper, kan påvirke datamaterialet. Mine bekjente hadde kjennskap til temaet for oppgaven, og spurte mennesker som hadde de kriteriene jeg ønsket å forske på. Det er mulig de spurte aktuelle informanter som de antok hadde interesse for akkurat mitt tema: radikaliserings og voldelig ekstremisme. Samtidig er det stor sjanse for at de spurte mennesker de visste ville takke ja til å delta. Dette er faktorer som får betydning for mitt datamateriale.

Valg av språklig stil i transkripsjonen reiser spørsmål om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 278). I transkriberingen foretok jeg en rekke valg som påvirker forskningens gyldighet. Det er mye som kan forsvinne fra muntlig tale til sitatene kommer på trykk. Kroppsspråk, toneleie og ansiktuttrykk forsvinner. Jeg har forsøkt å inkludere tenkepausene i det skriftlige datamaterialet, samme med informantens dialekt. Det transkriberte datamaterialet blir benyttet til analysen. I analysen er det viktig å være bevisst på hvorvidt spørsmålene som stilles til materialet er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 278). I analysen skjer det en dekontekstualisering og en rekontekstualisering. Man ser på deler av datamaterialet, og man setter delene inn i en ny sammenheng. Min førforståelse, gjennom teoretiske perspektiver og faglig bakgrunn, har stor betydning for min fortolkning og spørsmålene som stilles materialet. Det handler om å ha et kritisk syn på fortolkningene, og stille spørsmål til hvorvidt funnene er sanne.

Utvalget i prosjektet er ikke stort nok til at det er generaliserbart. Det er en vanlig innvending mot intervjuer at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 298) Spørsmålet er: «er det nødvendig å kunne generalisere?». Som Tjora (2021, s. 267) påpeker er målet med en kvalitativstudie å gå dypere inn i spesifikke temaer. Tjora (2021, s. 271) bruker begrepet konseptuell generalisering. Det handler om å utvikle teorier som kan ha relevans for andre tilfeller enn det som er blitt studert i min studie. Funnene i min studiene kan ha overføringsverdi til andre studier knyttet til «demokratisk medborgerskap» og «radikaliserings og voldelig ekstremisme». Generaliseringen kan ikke gjøres direkte fra empirien, men kan gjøres via de systematiske kodene og kodegrupperingene i det analyserte materialet (Tjora, 2021, s. 272). Den konseptuelle generaliseringen er avhengige av teoretiske perspektiver.

3.5.2 Pålitelighet

Reliabilitet handler om pålitelighet (Tjora, 2021, s. 260). Spørsmålet om reliabilitet dukker opp i intervjusituasjonen, i transkriberingen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). For å styrke påliteligheten har jeg gitt en inngående og detaljert beskrivelse av fremgangsmåten under hele forskningsprosjektet. Ved å redegjøre for hvordan studien er gjennomført underveis i oppgaven vil det bidra til å styrke påliteligheten.

Ved å bruke kvalitativt intervju som metoden er det vanskelig å forsikre seg om at studien har en høy reliabilitet. Som tidligere nevnt vil informantene og intervjueren påvirke intervjuet. Selv om en annen person hadde gjennomført intervjuet med samme intervjuguide ville ikke resultatet blitt det samme. Det jeg har vært bevisst på for å styrke påliteligheten er å unngå å stille ledende spørsmål, og forsøke å ha en åpen og tillitsfull relasjon til informantene slik at de følte at de kunne svare ærlig. På den andre siden har jeg som informant et formål med studien, og en bakgrunn jeg tar med meg inn. Jeg som forsker er interessert i temaet, og har brukt litteratur og teori for å formulere spørsmålene. Jeg skal bli lærer, og har derfor et eget blikk på problemstillingen enn andre som står utenfor feltet. Andre faktorer som også preger påliteligheten er lyd kvaliteten på opptakene, og om jeg har transkribert riktig. Det har stor betydning for analysen, da det er den transkriberte teksten som analyseres. Viktig informasjon kan ha godt tapt. Den siste faktoren som preger påliteligheten, handler om at lærerne kun stilte til et intervju. Informantene hadde bare en mulighet til å besvare mine spørsmål, og det kan hende at de ikke har sagt alt de ønsket. Ved å intervju informantene flere ganger ville jeg fått et annet resultat.

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg trekke frem sentrale mønstre og tendenser fra det empiriske materialet, og drøfte disse opp mot det teoretiske rammeverket.

Studiens problemstilling er som følger: *Hvordan erfarer og forstår samfunnsfagslærere arbeidet med forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen?*

Jeg vil ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene:

1. Hva mener lærerne er oppdraget deres knyttet til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme?
2. Hvilke utfordringer beskriver de når det gjelder forebyggingsarbeidet?
3. Hvilke tilnærminger forteller lærerne at de tar utgangspunkt i?

Først vil jeg se nærmere på hvordan lærerne forstår fenomenet ekstremisme, for deretter å presentere hvilke tilnærminger lærerne beskriver at de benytter i sin undervisning. Til slutt drøfter jeg lærernes tilnærminger i undervisningen, opp mot hva de forstår som sitt mandat, føringer, rammer og forventinger til sin rolle som lærer. Jeg vil bruke utvalgte sitater fra lærerne for å illustrere og belyse ulike tendenser i materialet mitt.

4.1 Ekstremisme og skolens verdigrunnlag

Ekstremisme er som Gule (2012, s. 12) påpeker et begrep som er vanskelig å definere. De fleste mennesker har en intuitiv forståelse av hva det ekstreme er. Det er åpenbart at det er «noe» i form av meninger, ytringer eller handlinger som ligger langt fra det som anses som vanlige og aksepterte. Lærerne i min studie underbygger Gules (2012) tanker om at det ekstreme er noe som avviker fra normalen, i form av ytringer og holdninger. Læreren Amalie forteller for eksempel at ekstremisme er: «[...] noe som avviker veldig fra det som er normalt når det kommer til meninger og holdninger». I likhet med Amalie påpeker Herman at ekstremisme: «først og fremst er ekstreme holdninger om diverse temaer og forhold. Altså ganske langt unna det som er gjengsoppfatning. Også tenker jeg: [...], liten vilje til å endre eget ståsted og egne meninger». Amalie og Hermans representerer en generell tendens hos lærerne i min studie. Lærernes tanker om ekstremisme som begrep kan sammenlignes med det å være i en radikaliseringsprosess (Regjeringen, 2016). For lærerne kan det se ut til at ekstremisme handler om de radikale og ekstreme ytringer og holdninger som elevene

uttrykker. Lærerne bruker dessuten «radikal» og «ekstrem» som synonymmer. Radikalisering og det ekstreme blir beskrevet som en iboende endring, og et konsept som er assosiert med negative følelser. Det lærerne beskriver kan vitne om et skille mellom det kognitive og det adferdsmessige aspektet innenfor ekstremismeproblemstillingen, hvor fokuset i hovedsak ligger på det kognitive aspektet. Elevene er i en prosess hvor de blir utsatt for et snevert og ensidig syn på verden, som til slutt kan ende opp i voldelige handlinger. Lærernes fokus på det kognitive aspektet vitner om at lærerne ikke vet hva radikaliseringsdiskursen handler om, og hvilket ansvar skolen har. Radikaliseringsdiskursen kan sees på som en forlengelse av krigen-mot-terror doktrinen, og skolen har fått i oppdrag å hindre terrorisme. At lærerne har denne oppfattelse er ikke ukjent, som nevnt er det vanskelig å vite nettopp hva radikaliseringsdiskursen handler om. Som Sjøen og Jore (2019, s. 270) påpeker er det stor usikkerhet rundt om kontraradikaliseringsinnsatsen skal forhindre ekstreme holdninger eller om det skal motvirke ekstrem oppførsel.

Ifølge Gule (2012, s. 25) er betydningen av ekstremisme og dagligspråkets ekstremismeforståelse skapt av media, forskere og politikere. Det er de som avgjør hva som er aksepterte holdninger, meninger og verdier i samfunnet. Alle lærerne i min studie oppfatter at det finnes ulike grenser og skillelinjer for hva kollegaene på deres skole betegner som ekstremt. Hanne forteller at: «Jeg tror det er grenser for hvor det går fra litt radikale holdninger til mer ekstreme holdninger, det tror jeg er veldig individuell fra lærer til lærer». Dette underbygges av Johan som mener at det finnes ulike grader av hva lærere og elever definerer som ekstremt. Han trekker frem følgende eksempel: «Noen vil kalle partiet Demokratene¹ for et ekstremistisk parti, men andre mener det er helt greit». Et relevant spørsmål å stille i denne sammenheng, kan være om skolen bør ha en felles begrepsoppfatning når det gjelder hva det ekstreme er. Det er jo ikke slik at skolen er verdinøytral, og opplæringen skal bygge på et sett av grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv (Kunnskapsdepartementet, 1998). Lærerne kommer imidlertid lærerne inn med ulike holdninger, verdier og referanser i skolen, og en felles begrepsforståelse kan bidra til å trekke lærerne i samme retning i det forebyggende arbeidet. Læreren Herman påpeker at en ikke har noe i læreryrket å gjøre hvis man ikke er enig i hva det ekstreme er. Han mener at lærerne må

¹ Norgedemokratene, tidligere kalt Demokratene, er et antiglobalistisk og nasjonalkonservativt politisk parti i Norge. (<https://demokratene.org>)

ha et sett av holdninger og verdier som utgjør motvekten til de ekstreme tankene. Opplæringen skal, som nevnt, bygge på et sett av bestemte verdier og holdninger. En utfordring er derimot at verdiene fra opplæringsloven tydeliggjøres i mindre grad i læreplanen for samfunnsfag. I læreplanen for samfunnsfag har noen av verdiene fra overordnet del og formålsparagrafen fått oppmerksomhet, mens andre blir tolket om til kunnskaper og ferdigheter eller tona ned (Hunnes, 2022, s. 61). At læreplanen ikke alltid definerer de verdiene den er bygd på, åpner opp et rom for verdivalg og verditolkninger hos lærerne. Faren er at viktige verdier forsvinner på veien fra opplæringsloven og ned til undervisningen. Det handler derfor om å forstå og fortolke begrepene som står i formålsparagrafen og i overordnet del i profesjonsfellesskapet. Profesjonsfellesskapet er limet i opplæringen, og i mange tilfeller kalles det nettopp tolkningsfellesskapet. Et fellesskap som skal tolke og forvalte de ulike delene av læreplanen og opplæringsloven.

4.2 Lærernes tilnærminger i undervisningen

En viktig del av forebyggingen er den aktive og elevsentrerte læringen. En opplæring som støtter oppom de demokratiske idealene hvor elevene skal opparbeide seg ferdigheter og kunnskaper til å bli aktive og selvstendige borgere (Sjøen, 2019, s. 73). I den nye læreplanen er kompetansebegrepet bredere, og det er opp til hvert enkelt lærer å velge hvilket tema og hvordan man ønsker å undervise i faget. I tillegg til kompetansemålene skal overordnet del og formålsparagrafen gjennomsyre undervisningen. Jeg vil nå se nærmere på hvilke tilnærminger lærerne jeg intervjuet forteller at de bruker i deres undervisning som en del av det forebyggende arbeidet. Det er viktig å understreke at jeg ikke kan fortelle noe om lærernes faktiske praksiser. Empirien speiler lærernes fortolkninger og perspektiver knyttet til sine tilnærminger i undervisningen. Lærerne i mitt materiale benytter seg hovedsakelig av fire tilnærminger i undervisningen: kildekritikk, skape historisk bevissthet, forklaringsmodeller og dialogisk undervisning.

4.2.1 Kildekritikk

Den første tilnærmingen jeg har identifisert som sentral i lærernes undervisning er et fokus på kildekritikk. Flere av lærerne påpeker viktigheten av å kunne stille seg kritisk til den informasjonen som den enkelte blir utsatt for gjennom mediene og i samfunnet. Å være kildekritisk, og drive med kildegransking er stadig viktigere (Bugge & Dessingué, 2022, s. 10). I dagens samfunn er det vanskeligere enn noen gang å skille fakta fra meninger og

påstander. Med den digitale utviklingen blir elevene utsatt for flere plattformer med informasjon. Amalie forteller at hun jobber med kildekritikk i klasserommet, men at hun opplever det som utfordrende. Hun beskriver det på følgende måte:

Utfordringene i dag er at det er mye falske nyheter. Så utfordringen er at det finnes så utrolig mye kilder. Altså det er kilder, også usanne kilder, som gir seg ut for å være sanne. Hvordan skal elevene vite hva som er sant?

Hun beskriver det som et evig dilemma, hvor elevene får impulser fra andre arenaer og hvor skolen skal vise elevene troverdige kilder. Å jobbe med kildekritikk kan oppleves vanskelig for elevene mener flere av lærerne. Johan opplever at elever i dag er dårlige til å velge gode kilder og være kildekritiske til de kildene de finner. Johan forteller det slik:

Jeg hadde jo blant annet en elev som skulle lage noe om andre verdenskrig og nazismen. Også var en av de mest brukte kildene hjemmesiden til Vigrid. Jeg ble overrasket over at den så såpass grei ut. Det var historiske fakta og alt mulig, vrent og vridd på. Da måtte vi ta noen runder på det. [...] Så jeg oppfatter at de er ganske dårlig til kildebruk og å finne gode kilder.

Tidligere forskning viser at elevene har blitt fortalt at de skal være kritiske, men at de ikke vet helt hvordan de skal være det (Korbøl, 2021, s. 114). Det handler ofte om at elevene ikke har fått nok trening i dette, og derfor trenger systematisk og grundig trening i denne kompetansen. Kildekritikk handler ikke bare om å vurdere riktig kildehenvisning, eller kildegransking. Det handler om at elevene må kunne jobbe aktivt med kilder, og forstå hvordan kunnskap blir til (Korbøl, 2021, s. 116). Selv om flere av lærerne opplever at elevene synes det er vanskelig å jobbe med kilder, viser intervjuene at lærerne er desto mer opptatt av å inkludere det i undervisningen. Liam forteller at han jobber med kildekritikk med elevene regelmessig. Han stiller elevene følgende spørsmål: «Stemmer det i forhold til andre kilder? Stemmer det i forhold til hva vår lærebok sier? Stemmer det i forhold til hvem personen er? Hvordan har denne personen jobben han har? Har han/hun/hen brukt mange kilder?» For Liam handler det om å skape en bredere forståelse rundt kildene. Spørsmålene Liam stiller elevene handler om at elevene skal kontekstualisere kildene. Kontekstualisering handler om å utvikle ferdigheter til å identifisere og forstå konteksten som en kilde er en del av (Gamlem & Rogne, 2019). Hver enkelt kilde har en tilhørende kontekst og et eget budskap.

Når jeg spør hvorfor Liam er så opptatt av å jobbe med kildekritikk forteller han om en tid tilbake hvor Nordfront, den nordiske motstandsbevegelsen, var veldig aktive på skolen. De hang opp klistremerker på dørene, og spredde propaganda til elevene. Liam så derfor muligheten til å ta tak i det budskapet Nordfront sendte ut, og brukte nettsiden deres til å arbeide med kildekritikk. Han valgte da å sammenligne Nordfronts nettside med læreboken i undervisningen om Holocaust. Elevene fikk da mulighet til å sammenligne de ulike fortellingene. Når jeg spurte læreren om han opplevde det som problematisk å trekke frem Nordfronts tanker og holdninger, svarte Liam konsist: «Altså de har gjort seg synlige for elevene våre». Med utgangspunkt i Liams fortelling antyder jeg at læreren tør å ta tak i de vanskelige og kontroversielle temaene, for å kunne gjøre undervisningen relevant for elevenes liv. En viktig del av den universelle forebyggingen er undervisning hvor elevene får være aktive i læringsprosessen (Sjøen, 2019, s. 73-76). Initiativene til å forebygge ekstremisme må tilpasses det lokale behovet. I noen situasjoner og kontekster kan det være mer fare for det høyreekstreme, mens andre steder kan det være et nærvær av flere fremmedkrigere. I dette tilfellet forteller Liam at den nordiske motstandsbevegelsen, nynazismen, har en viss oppslutning i kommunen og i områdene rundt kommunen, og at han derfor bevisst har fokus på denne problematikken.

4.2.2 Historisk bevissthet

Tre av informantene mine legger stor vekt på undervisning om historiske hendelser når de skal forklare hvordan de underviser for å forebygge ekstremisme. To av lærerne jobber i den videregående skole hvor historiefaget er et eget fag, mens den andre er lærer på ungdomsskolen. Ungdomsskolelæreren Liam forteller at han bruker historiske hendelser til å beskrive hvordan ekstremisme forekommer i samfunnet, og hvordan vi kan hindre at noe lignende skjer igjen. Han trekker frem mellomkrigstiden og andre verdenskrig som viktige hendelser han legger vekt på i undervisningen. Han forteller at han drar paralleller fra historien og frem til i dag. Han forteller:

Vi må sammenligne det (historiske hendelser) med i dag, da drar jeg ofte paralleller. Når jeg står og forteller om det så trekker jeg paralleller til i dag. Det nærmeste man kommer er for eksempel terror. Hendelser som er gjort av mennesker som har samme type tankegang, Anders Behring Breivik for eksempel. [...] Men jeg er også opptatt av

å inkludere andre hendelser, vi har for eksempel snakket mye om krigen i Ukraina og trukket paralleller bak i tiden.

Kvande og Naastad (2018, s. 108) hevder at i enkelte tilfeller kan historieundervisningen ha et like godt utgangspunkt for å belyse kontroversielle temaer som samfunnskunnskapen. Det begrunnes i at historien ligger i fortiden, og kan virke mindre ufarlig fordi det oppfattes som et lukket kapittel. I likhet med Liam er Hanne opptatt av å bruke historieundervisningen til noe mer. Hun forteller: «Spesielt i historie nå, så er Holocaust og ideologier en veldig stor del av den nye læreplanen. Og da blir det naturlig å se på de ekstreme holdningene knyttet til type nazisme og ytre høyre».

Intervjuene viser at Liam og Hanne bruker den historiske hendelsen knyttet til Holocaust når de skal undervise om ekstremisme. Når jeg spør lærerne hvorfor de velger denne konflikten så svarer de at den historiske hendelsen er nevnt eksplisitt i læreplanen, og en hendelse de er nødt til å undervise om. I tillegg er Holocaust en hendelse elevene er godt kjent med forteller de. Det ligger innenfor de kommunikative minnenes ramme (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). Det betyr at det er en historisk hendelse hvor det fortsatt foregår forandringer, hvor nye aktører og medier kommer inn i bildet. Som lærerne påpeker har det de siste årene kommet flere nye filmer som beskriver den historiske hendelsen. I tillegg er Holocaust en unik historisk hendelse i den forstand at det var et ønske, og delvis en konkret plan, om å utslette en hel befolkningsgruppe. Slik sett er Holocaust i en særstilling i verdenshistorien, da det berører et helt fundamentalt spørsmål om menneskeverd. Folkemordet blir brukt som en metafor på hva som skjer dersom en i et samfunn ikke motarbeider fordommer og stereotyping av minoriteter (Kjøstvedt, 2019, s. 158). Selv om mange av konfliktlinjene Hitler og nazistene var opptatt av ikke eksisterer i dag, er det mye gjenkjennelig i dagens samfunn. I likhet med dagens ekstremistiske grupperinger brukte Hitler stereotyper, konspirasjonsteorier, løgner og begrepene «oss» og «de». Selv om en historisk hendelse aldri gjentar seg er det en rekke elementer vi kan ta lærdom av (Kvande & Naastad, 2018, s. 109).

Liam forteller at mange av elevene er opptatt av brutaliteten i de historiske hendelsene, men han tror ikke det er der man skal legge fokuset. Liam forteller at det handler om å se nærmere på hvem personene som gjennomførte det var, og hvordan og hvorfor det skjedde. Han påpeker at: «Elever kan være ganske harde og kategoriske på ting. Men de må kunne se at det ligger noe bak menneskers handlinger». Han ønsker å oppmuntre elevene til å identifisere seg

med de ulike aktørene. Han forteller det slik: «Det handler om Hitlers vei til makten for eksempel. Man har også alt fra hendelser som krystallnatten og alle de tingene der. Men også det å inkludere ulike tankesett og betydningen av massesuggesjon». Det er ofte gjerningspersonens perspektiv som dominerer undervisningen (Salmons, 2010), og elevene får ofte beskrivelser av hvor grusomme de var. Som Kjølsvold (2019, s. 161) påpeker finnes det ingen gode didaktiske begrunnelse for at undervisning om de negative handlingene utvikler positive holdninger hos elevene. Det er ikke et holdningsskapende arbeid som kommer av seg selv. En fordel med å trekke frem ulike tankesett og perspektiver er å synliggjøre at historien ikke er ensidig. Kvande og Naastad (2018, s. 109) peker på at det er viktig å inkludere et mangfold av overgripere, ofre, helter og tilskuere i historien. Med utgangspunkt i det lærerne beskriver at de gjør i undervisningen kan jeg antyde at de nettopp velger å gjøre dette, å innlemme «den grå massen» av tilskuere. Det er denne kategorien de fleste av elevene vil definere seg innenfor. Som Liam forteller, velger han å snakke om massesuggesjon og hvordan alle mennesker er viktige historiske aktører i samfunnet. Liam forteller at han ønsker å formidle til elevene at hvis man ikke står imot de ekstreme endringene i samfunnet vil det kunne få fatale konsekvenser. Elevene må få forståelse av at de selv er en historisk aktør, både et produkt og en produsent av historien (Kvande & Naastad, 2018, s. 108). Som Kvande og Naastad påpeker (2018, s. 109) må elevene lære om flere av fortidens individer for å kunne identifisere seg med noen av dem. En slik identifikasjon er viktig for å utvikle historisk bevissthet og empati, som begge er en viktig forutsetning for å kunne bli en aktiv borger.

I tillegg til å se på hvordan de ulike aktørene handlet, trekker Johan frem betydningen av å vise sammenhengen mellom strukturer i samfunnet og aktører. Han forteller: «Jeg bruker kriser i samfunnet til å forklare endringer. Altså hvordan kriser ofte får frem det verste i folk». Læreren bruker samfunnets strukturer til å forklare hvordan mennesker endrer holdninger. Johan forteller at han bruker opptakten til første verdenskrig for å forklare hvilke endringer som skjedde, og trekke paralleller til i dag. Ved å bruke tidligere hendelser gir han elevene muligheten til å se konsekvensene av de endringene som skjer i samfunnet. Dette kan være med på å utvikle elevenes historieforståelse.

4.2.3 Forklaringsmodeller

I tillegg til eldre historiske hendelser trekker lærerne frem at de underviser om nyere og dagsaktuelle hendelser. Lærerne som jobber på ungdomsskolen og i videregående skole forteller alle at de bruker mye tid på å undervise om 22. juli og andre terrorhendelser som har funnet sted de senere årene, eksempelvis drapet på Benjamin Hermansen i 2001, terroren i Bærum 2019 utført av Philip Manshaus og 11. september 2001 i USA. Læreren på barneskolen har derimot ikke så mye fokus på terrorhendelser i undervisningen, men trekker frem at de snakker om aktuelle hendelser fra nyhetene. Herman trekker frem terroren under Pride 2022, og hvordan det ble et aktuelt tema i undervisningen. Han forteller derimot at de ikke dykker så dypt ned i denne hendelsen, da han opplever at elevene er for unge. Derimot er flere av lærerne som jobber på ungdomsskolen og i videregående skole opptatt av at elevene skal få en dypere forståelse knyttet til terroren og de ekstremistiske ytringene. Liam forteller det på følgende måte:

Bakgrunnen for hvorfor folk gjør det. Prøve å finne svar i hvorfor folk kan få seg til å gjøre det. Det tror jeg er veldig viktig. Hva er det vi på en måte må jobbe forebyggende mot for å faktisk unngå at mennesker tyr til ekstreme handlinger. Om det er ensomhet eller mobbing eller dårlig oppvekst. Det vet jo ikke jeg heller. Men det handler om å ta med elevene litt i den tankegangen. Hva får folk til å gjennomføre.

I likhet med Liam forteller Johan, lærer i videregående skole, at han bruker mye tid på å undervise om terrorhendelser i undervisningen, og tar med seg en rekke spørsmål: «Jeg pleier å ha tre spørsmål. Hva var det? Hva skjedde? Hvordan ble det? Og så forklare den utviklingen. Hvorfor og hvilke ting endret seg, og hva førte det til? Hvorfor skjedde det?» Det Johan og Liam beskriver kan sees i sammenheng med det å ha fokus på det konfliktorienterte aspektet på 22. juli-terroren og andre terrorhendelser. I motsetning til harmoniperspektivet hvor konfliktlinjene tones ned, handler konfliktperspektivet om å se nærmere på årsakene til terrorangrepene og motsetningen mellom grupperinger og ideologier (Erdal & Granlund, 2021, s. 139). I et konfliktperspektiv legger læreren legge vekt på de ulike interesser og maktforhold som vil bidra til sosial ulikhet og motsetninger, eksempelvis ved å se nærmere på hvordan grupperinger i samfunnet kjemper om innflytelse. I dette arbeidet forteller Liam og Johan at de trekker paralleller til eldre historiske hendelser, eksempelvis mellomkrigstiden. Det er viktig at en som lærer utvikler meningsskapende narrativer som kan bidra til at elevene

kan bearbeide hendelsene og skape forståelse for hvorfor slike hendelser finner sted. Det handler om å forstå hva som ligger bak ideologiske motiver, og hva som ligger bak ekstremistiske handlinger og ytringer (Anker & Von der Lippe, 2016, s. 280).

Å bruke ulike forklaringsmodeller som innfallsvinkel i undervisningen er et didaktisk valg flere av lærerne jeg intervjuet tar. Det er kanskje ikke så rart at de bruker denne tilnærmingen, da en rekke av lærebøkene bruker dette som inngang til temaet (Erdal & Granlund, 2021, s. 141). Forklaringsmodellene lærerne jeg intervjuet bruker i undervisningen inkluderer både individforklaringer og strukturforklaring. Individforklaringer handler eksempelvis om hvorvidt en gjerningsperson er psykotisk eller ikke. Strukturelle forklaringer handler om omgivelsene rundt. Det kan handle om familie, barndom, skole og lokalmiljøet rundt terroristen. Eksempelvis forteller Liam at han ønsker å få elevene med på tankegangen knyttet til de ulike forklaringene. Han er tydelig på at det ikke er lett å vite hva som ligger bak terrorhandlinger, men han er opptatt av å gi elevene innblikk i de ulike forklaringene.

I tillegg til å bruke forklaringsmodeller velger lærerne å bruke et multiperspektiv på undervisningen om terror, i likhet med andre historiske hendelser. Å inkludere flere perspektiver på terrorhendelser, og spesielt 22. juli, vil gi elevene en kognitiv og emosjonell dimensjon (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Kognitivt handler det om å se en sak fra flere sider. Emosjonelt handler det om å utvikle empati, og kunne leve seg inn i hvordan et annet menneske har det og tenker. Det vil gi elevene en forutsetning til å etablere en dialog og tillit mellom ulike meninger i samfunnet. Å kunne inneha et annet menneskes perspektiv er en viktig demokratisk ferdighet (Kvande & Naastad, 2018, s. 108). Lærerne forteller ikke hvordan de konkret velger å inkludere flere perspektiver i undervisningen. Men lærerne forteller at de finner faglig materiale til undervisningen andre steder, tillegg til å bruke læreboken. Hanne begrunner det med at lærebøkene viser et ensidig syn på historien, og ofte fra et europeisk perspektiv. Det er gjennom valg av fakta og saksforhold vi foretar verdivalg som påvirker elevene, enten om vi er bevisst eller ikke (Koritzinsky, 2018, s. 76). Lærerne velger å inkludere dokumentarer, nyheter, podkast, filmer og andre relevante nettsider i sin undervisning. Jeg antyder at Amalie bruker eksempelvis bruker vitneberetninger i sin undervisning om ekstremisme, da hun har brukt NRKs podkast om 22. juli. I podkasten tar de for seg de ulike aktørene i møte med terroren, deriblant en egen episode om ofrene for terroren. Å bruke vitneberetninger skaper nærhet til det som har skjedd gjennom subjektive oppfatninger.

Å bruke forklaringsmodeller og ulike perspektiver på terrorhendelsene gir elevene et dypere innblikk i hvordan terrorhendelser kan finne sted. Tidligere forskning viser at elevene synes det er vanskelig å forstå hva som skjedde og hvorfor det skjedde (Anker & Von der Lippe, 2016, s. 280). At elevene ikke begriper hendelsene, kan bidra til å øke terrorfrykten. Ifølge Bandura er den psykologiske trusselen knyttet til terror det som skader samfunnet mest (sitert i Sjøen, 2019, s. 87). Frykt er selvforsterkende, og en overdreven frykt kan i noen tilfeller føre til svekket tillit til myndigheter og skape polarisering mellom mennesker, samt å øke forekomsten av politisk motivert vold.

4.2.4 Dialogisk undervisning

Alle lærerne trekker frem samhandling mellom elever som sentralt i forebyggingsarbeidet. Lærerne er opptatt av at undervisningen skal bygges på diskusjoner, hvor det skal skapes en dialog mellom elevene. Når jeg spurte lærerne hvorfor de var så opptatt av dialog og diskusjoner i klasserommet var flere av lærerne enige om at ekstreme holdninger først blir ekstreme når individer ikke ønsker å diskutere dem. De fortalte at de ønsket elever som hadde kompetanse til å delta i en kritisk diskusjon. Lærerne var opptatt av at elevene skulle lære seg å fremme sine egne meninger og argumentere, men også å lytte og respondere på andres innspill. Amalie er en av lærerne som mente dette, hun forteller:

Ekstremisme er når holdningene blir så ekstreme at det blir vanskelig å diskutere. [...] Man skal ha ulike meninger, og det skal være rom for å diskutere med ulike meninger. Men når de blir så ekstreme at man ikke klarer å diskutere, da synes jeg det blir ekstremisme.

I likhet med Amalie er det flere av lærerne, som forteller at skolen er en viktig arena for å belyse de ulike meningene som finnes i samfunnet. Skolen er en av få arenaer hvor elevene møtes ansikt til ansikt over tid og vil derfor være en godt egnet arena for dialog rundt kontroversielle temaer eller temaer som har en viss berøringsangst (Vestel, 2016, s. 236). Ifølge lærerne forutsetter en god dialogisk undervisning at det er et godt og inkluderende læringsmiljø, hvor elevene føler på trygghet. Johan forteller at hvis elevene er trygge og respekterer hverandre vil en kunne ha heftige diskusjoner og ende med at man er uenige. Johan trekker frem et eksempel fra en undervisningstime hvor de arbeidet med ulike type styresett i verden, og deriblant ulike type demokratier. Johan forteller at i den ene klassen han

underviser i, er det en russisk elev som mener at Russland er et demokrati. Johan forteller at denne eleven fikk uttrykke sine meninger høyt i klasserommet. Det Johan opplevde da, var at flere elever i klassen meldte seg på diskusjonen. Han opplevde at elevene brukte sin faglige kunnskap til å skape gode argumentasjoner. Johans elever går på videregående skole, noe som kan ha betydning for hvor vidt de klarer å skape det han betegner som en god faglig diskusjon.

Å gi elevene mulighet til å uttrykke sine meninger kan gi skolen mulighet til å støtte et inkluderende medborgerskap (Solhaug & Osler, 2017, s. 104). Johans klasserom kan forstås i lys av begrepet *uenighetsfellesskap*. I et uenighetsfellesskap er medlemmene satt sammen tilfeldig uten mulighet for å velge, eksempelvis et klasserom. Klasserommet er mangfoldig, med individer som har ulike identiteter, verdier og synspunkter (Aashamar, 2021, s. 99). Gjennom å gi elevene mulighet til å delta i en fri, men respektfull dialog vil de anerkjenne de følelsene som dukker opp i uenigheter. I likhet med Johans påpeker Hanne at elevene må kunne anerkjenne at det finnes ulike verdier, synspunkter og konflikter i samfunnet som det vil være vanskelig å enes om. Hun påpeker at klasserommet må gjenspeile det samfunnet vi lever i, hvor det er vanskelig å få alle til å bli enige. Gjennom å godta uenighetene vil elevene oppdage og forstå at det er vanskelig å få respekt for egne meninger og holdninger hvis en ikke er i stand til å respektere og lytte til andres (Koritzinsky, 2018, s. 97).

Å trekke frem kontroversielle temaer er en viktig del av den dialogiske undervisningen (Hess, 2004, s. 257). Flere av lærerne jeg intervjuet fortalte at de aktivt bruker kontroversielle temaer inn i undervisningen. Johan forteller følgende når jeg spør om han velger å inkludere kontroversielle temaer i klasserommet: «Ja, det vil jeg si. Kan gjerne prøve å utfordre dem på kontroversielle og mindre kontroversielle temaer. Og høre litt med dem. Få de til å tenke og reflektere over de holdningene og meningene de har». Johan forteller at han gjerne fremmer et bestemt kontroversielt syn på en sak. For deretter å la elevene diskutere meningene han har kommet med. Johan forteller om følgende eksempel fra undervisningen:

Jeg prøver å hisse dem opp. Jeg må prøve å dra i gang selv, og så prøve å la det komme litt diskusjoner som de kanskje er usikre på om er greit å snakke om. Sånn som at «hvorfor kunne vi ikke ofre alle over 70 år i Covid? Det hadde vært billigere».

Johan viser at han ikke er redd for å presentere de ulike synspunktene på en balansert måte. Denne tilnærmingen er det Hess (2004, s. 260) kaller for balanse. Johan behandler temaer som er kontroversielle i samfunnet som kontroversielle i klasserommet, gjennom å diskutere og belyse flere perspektiver. Johan har opparbeidet seg verdifull erfaring knyttet til kontroversielle temaer og radikaliserende elever. For noen år tilbake hadde Johan en elev som var tydelig i sine høyreekstreme ytringer på internett. I arbeidet med denne eleven forteller Johan at han var opptatt av å ta opp og diskutere de utsagnene og ytringene eleven kom med, men ha tydelige grenser for hva som var greit å si: «Jeg lagde en grense som faktisk er sånn at eleven kan si ting litt på kanten, og ta den diskusjonen hvor flere i klassen melder seg på». Vi kan ikke forhindre alt hat og ekstremisme ved å forby alle ekstreme ytringer. Noen ganger må vi også utvikle en demokratisk plattform som er inkluderende og gir muligheter for alle å operere innenfor (Mattsson, 2019, s. 10). Å skape uenighet i klasserommet kan være et godt grunnlag for personlig og sosial utvikling (Sjøen, 2019, s. 78).

Selv om flere av lærerne velger å inkludere kontroversielle temaer i klasserommet, er Amalie ofte litt skeptisk til å ta opp de kontroversielle temaene i klasserommet. Hun forteller at hun er redd for å påvirke elevene i feil retning. Hun anerkjenner at det er et kontroversielt tema, men inkluderer det ikke alltid i undervisningen. Amalies tanker underbygges av forskningen som peker på at lærere kan oppleve meningsmangfoldet som utfordrende (Johannessen & Røthing, 2022, s. 4). Amalie forteller at hun i enkelte tilfeller frykter at diskusjonene i klasserommet skal komme ut av kontroll, og at hun aldri tar en diskusjon med mindre hele klassen er med. Amalie trekker frem et eksempel fra en undervisningstime hvor hun trakk frem et tema som har en viss berøringsangst. I ettertid forteller hun at hun var usikker på om hun lyktes. Elevene skulle lære om drapet på Benjamin Hermansen i 2001. Sammen med elevene hørte hun på en podkast fra NRK. Amalie forteller følgende:

Men der var jeg redd for at jeg skaper mere ekstreme holdninger ved å ta den. Jeg er litt usikker på min egen vurdering egentlig. Om jeg oppnådde det jeg ville. Fordi at der kunne jo noen av de som har tokulturelle føle at: «ja, vi blir tatt». Det var med en av elevene som jeg tenkte: «oppnådde jeg egentlig det jeg ville». Jeg tror ikke han ble ekstrem, men jeg tror kanskje at han følte at: «men jeg er mørk i huden, så jeg blir tatt oftere. Det er en hårfin balansegang.

Amalie forteller at hun opplever det som utfordrende å undervise om ekstremisme og terror i det mangfoldige klasserommet. Hun frykter at de direkte og kritiske diskusjonene som omhandler kontroversen kan føre til økt polarisering, og skubbe barn ut mot ekstremisme. Amalies forståelse kan underbygges av forskning som indikerer at utdanning kan bidra til å radikalisere. Utdanning er positivt assosiert med terror, da utdanningens formål er nettopp er å bidra til å øke elevene kritiske tenkning, og skape bevissthet rundt (Sjøen, 2023, s. 18). Samtidig må samfunnet ta opp de kritiske diskusjonene dersom vi skal forstå og forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme. Å undervise om terrorhendelser kan potensielt sett representere en risiko (Erdal & Granlund, 2021, s. 137). Det handler om at undervisningen kan innebære kontroversen som er vanskelig for lærerne å forutse og håndtere. Yrkesetisk refleksjon vil aldri være en garanti for at man tar de riktige valgene. Dårlige valg kan føre til god læring (Sjøen, 2019, s. 84).

4.3 Skolen som forebyggende arena

Den globale terrorbekjempelsen er omformulert slik at utdanningssystemet har fått en ledende rolle i å hindre unge mennesker fra radikalisering og voldelig ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019, s. 269). I læreplanen er det stadfestet at skolen skal bidra til å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme. På en annen side er flere kritiske til det ansvaret skolen har blitt tildelt. Jeg vil nå se nærmere på hva lærernes i min studie tenker om det forebyggende ansvaret. Flere av lærerne erkjenner at de har et ansvar, men er uenige i om hvorvidt ansvaret burde blitt gitt skolen.

Alle lærerne jeg intervjuet er enig i at skolen har et ansvar i det forebyggende arbeidet. De påpeker at det er dem som møter elevene hver dag, og dermed kan være med på å påvirke elevenes holdninger og verdier. Læreren Amalie er imidlertid kritisk til det ansvaret skolen har fått. Hun påpeker at det er et stort, omfattende og krevende ansvar å skulle bidra i arbeidet med å omvende elevene som går imot samfunnets verdier. Amalie forteller følgende:

At vi skal være den som kjører verden i en annen retning. Og akkurat nå føler jeg at vi skal bære samfunnet, vi skal rette på alt som er galt i samfunnet, og vi skal flytte hele samfunnet et annet sted for det er en del som skurrer rundt omkring. Så jeg føler oppdraget vårt har blitt så altomfattende, at det er litt sånn [...] umulig å levere.

Amalie peker på at den nye læreplanen har et større omfang enn tidligere, hvor skolen blir ilagt et stort ansvar. Som tidligere nevnt er det imidlertid ikke påvist at utdanning faktisk har en forebyggende effekt. Intervjuet med Amalie vitner om at hun ikke er enig i den rollen hun har fått i forebyggingsarbeidet, og at hun ikke forstår hvordan hun skal levere på området: «Jeg kan ikke skjønne. Jeg mener jeg har stor arbeidskapasitet, og har lang erfaring, og vil si jeg er ganske bevisst lærerjobben min, og jeg kan ikke skjønne hvordan jeg skal levere på alt». Amalie forteller at forebyggingsansvaret ikke er det eneste hun skal bruke tiden på. Hun forteller at det også gjenspeiler ledelsens fokus på radikaliseringsproblematikk og voldelig ekstremisme. Hun påpeker at hun kan gå til skoleledelsen hvis hun er bekymret for en elev, men at skolen ikke har et stort fokus på problematikken ellers. På en annen side påpeker Amalie at skolen ikke kan bli tildelt ansvar alene, men at det er flere instanser som må bidra: «Jeg kan si hva jeg vil, men det er ikke jeg som er primær oppdragsfunksjon. Det er helt umulig å få gjort noe så lenge elevene møter ulike holdninger hjemme». Dette underbygges av Skotnes og Sjøen (2023, s. 5) som påpeker viktigheten av å skape en dialog utenfor skolens grenser. I det forebyggende arbeidet er en nødt til å inkludere flere private aktører i samfunnet, og ikke minst elevenes familier.

I tillegg til at Amalie forklarer at det kjennes som et altomfattende og umulig oppdrag å motvirke ekstremisme og radikale holdninger blant elevene, peker hun også på at hun ikke har kompetansen til å ta tak i ekstremismeproblematikken. Dette påpeker også norske myndigheter, som legger til grunn at det ikke er forventet at lærerne har den tilstrekkelige kompetansen på dette feltet, spesielt siden det er et relativt nytt fenomen (Justis- og politidepartementet, 2010, s. 22). For at man skal kunne forebygge radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme forutsetter det at man har kunnskap om radikaliseringsprosessen og årsaker til at individer radikaliseres. Som tidligere nevnt er radikaliseringsprosess et vidt begrep, og omfatter alt fra terrorister til høyreekstreme, fremmedkrigere og skoleskyttere. Det er krevende for lærerne å skulle sette seg inn i radikaliseringsdiskursen, og som flere av lærerne påpeker finner de ikke tiden til alle de arbeidsoppgavene de har blitt tildelt.

Det er stor variasjon i kunnskap, formell trening og erfaring blant lærerne om dette temaet. To av lærerne er ansatt ved Dembra-skoler², det vil si at skolen får veiledning og kurs i skolens

² Dembra: *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme*. Dembra er utviklet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og opplegget er i tråd med opplæringsloven og overordnet del av læreplanverket Kunnskapsløftet. (<https://dembra.no/no/>)

forebyggende arbeid. Hanne er en av lærerne som jobber på en Dembra-skole. Hun forteller at de gjennom skoleåret har hatt besøk av flere foredragsholdere som har snakket om utenforskap og inkludering. Hanne opplever at opplegget er positivt, og at hun har mange plattformer på skolen hvor hun kan diskutere problematikken. I likhet med Hanne forteller Johan at han får verdifull kunnskap fra Dembras veiledninger og kurs. Han forteller at siden skolen er en Dembra-skole har noen av lærerne blitt plassert i en ressursgruppe, som de andre lærerne på skolen kan henvende seg til om det er noe spesifikt de lurer på. Det fører til at det er lavterskel for å diskutere saker, og Johan føler at de ofte løser problemene på et lavt nivå. At lærerne jobber på Dembra-skoler opplever jeg har en sammenheng med hvordan lærerne prater om det forebyggende ansvaret i intervjuene. Der Amalie er kritisk til ansvaret peker Johan på at det er et ansvar alle medborgere har:

Jeg tenker egentlig at mennesker har det ansvaret. Hvis jeg hadde sett det på butikken, noe som var skikkelig ugreit, så kan det hadde jeg hadde sagt ifra der, uten at jeg hadde noe med det å gjøre. Så jeg tror på en måte man skal tenke mer på at det er et ansvar man har som medborger, eller som deltaker i samfunnet enn som lærer.

Tematikken radikalisering og voldelig ekstremisme fører til stor usikkerhet hos lærerne, som igjen fører med seg en følelse av utilstrekkelighet. Allikevel anerkjenner lærerne at de har et forebyggende ansvar. Selv om Amalie føler hun ikke har kompetansen er hun enig i at ansvaret ligger på henne: «[...] det er jeg som ser eleven hver dag, og det er jeg som kommer under huden på eleven. Så jeg skjønner det». Selv om tidligere forskning er kritisk til skolens ansvarliggjøring (Mattsson & Säljö, 2017; Sjøen, 2023; Thomas, 2016), kan ikke skolen være passive til at unge mennesker kanskje utvikler ekstreme holdninger og meninger. Skolen er en arena hvor elevene møter hverandre hver dag, og lærerne påpeker at skolen er den beste areaen for å belyse inkludering, fellesskap og mangfold. For lærerne handler det om å hjelpe elevene til å bli demokratiske, selvstendige og deltakende medborgere. Det er en mer indirekte form for forebygging, enn å forebygge gjennom sårbarhetstilnærmingen.

4.4 Skolens inkluderende og holdningsskapende arbeid

I dette kapittelet vil jeg trekke tråder fra lærernes tilnærminger og diskutere det opp mot det lærers mandatforståelse. Det er interessant å se hvorvidt lærernes tilnærminger i

undervisningen gjenspeiler deres mandatforståelse, og hvilken rolle det spiller i det forebyggende arbeidet.

4.4.1 Meningsmangfold og ekstreme ytringer

Det er ikke alltid at lærerne selv kan bestemme hvilke temaer som blir tatt opp i klasserommet. I enkelte tilfeller kan elevene komme med ekstreme ytringer i klasserommet, noe alle lærerne i større eller mindre grad har opplevd. Liam trekker frem et eksempel fra klasserommet hvor han ble bekymret for en elev som stadig ytret det Liam oppfattet som rasistiske holdninger. Han forteller at han vanligvis pleier å møte elever gjennom diskusjoner, og gjerne tar opp verdikonfliktene i klasserommet. Men i et tilfelle valgte han en annen strategi:

Hva jeg gjør? Jeg snakker med eleven på tomannshånd. Og igjen tar perspektiver. Vedkommende hadde utenlandske venner, men så ikke på dem som utenlandske og da er det plutselig ikke nasjonaliteter som er problemet. Da er det et menneskesyn som er problemet. Og det er en ganske stor jobb. Jeg klarte å få han bort disse holdningene i klasserommet, men jeg tror ikke jeg lyktes lenger enn det. Jeg tror fortsatt vedkommende kan si det ene eller det andre. [...] Etter samtaler med de foresatte oppdaget de forhåpentligvis at det ikke er så lurt å sitte rundt middagsbordet og spy ut sine umiddelbare tanker. Fordi det smitter jo fort over på unge mennesker.

Liam ønsket ikke å ta tak i problemstillingen i klasserommet, da han ikke ønsket at det skulle utvikle seg til en konfliktfylt situasjon. Liam satte grenser for hvilke uttalelser eleven kunne komme med i timen, og uttrykte at han valgte å gå i dialog med eleven på tomannshånd senere. Det er vanskelig å skulle opprettholde prinsippet om at elever skal uttrykke seg fritt i klasserommet hvis elever kommer med verdier og meninger som er ekstreme (Mattsson, 2019, s. 9), da vil det være nødvendig å tilnærme seg det over tid og på tomannshånd. Liam opplevde at å jobbe med holdninger og verdier for å endre et menneskesyn er en krevende jobb og krever et kontinuerlig arbeid. Hvis en elev er oppvokst med og har tilegnet seg et rasistisk språk og verdier hjemme, er det en betydelig vanskeligere å beherske ulikhetene med andre i klasserommet (Mattsson, 2019, s. 6), og det vil være nødvendig å ta samtaler på tomannshånd. Liams utsagn vitner om at han er opptatt av å legge til rette for dialog med elevene i en slik form at han ivaretar og opprettholder en god relasjon. Sitatet over viser at

Liam mestret å hindre de hatefulle ytringene i klasserommet, men at han ikke følte han lyktes med en holdningsendring hos eleven. Ved sanksjoner i klasserommet kan de nedsettende ytringene stoppes og eleven kan endre adferd, men elevens nedsettende ytringer utenfor klasserommet er nødvendigvis ikke endret.

Herman jobber på en barneskole med overvekt av tospråklige elever. Han forteller om et klasserom hvor det kan oppstå utfordringer med at enkelte elever uttrykker negative holdninger ofte knyttet til spørsmål rundt religion.

Mange har veldig bastante meninger om for eksempel islam versus kristendommen. Og det samme gjelder homofili og lesbiske rettigheter og kvinners plass i samfunnet. Men jeg opplever at det er temaer de kanskje aldri har blitt utfordret på. De er så unge at de ikke har tatt standpunkt. De har bare tatt med seg det de har hørt et eller annet sted, og så har de tenkt at det er realiteten. [...] Man må møte de med dialog. Det hjelper ikke å rette pekefingeren og kjefte. Det er en samtale som kan bli veldig sårbar for den eleven hvis du skal sette dem litt på plass. Heller forklare hvordan ting egentlig fungerer. I enkelte tilfeller er det en samtale man tar på tomannshånd. Det er ikke alltid en samtale å ta i full klasse.

Herman kommer stadig opp i situasjoner hvor han raskt må bestemme hvordan han skal handle. Herman forteller at han velger å møte elevene med dialog, både i klasserommet, og på tomannshånd. I undervisningen forteller han at han ofte underviser om ulike verdisyn og religioner, menneskerettigheter og likestilling, men også at ytringsfrihet har sine begrensninger. Han ønsker å trekke frem de temaene elevene er opptatt av. I tillegg er Herman, som nevnt tidligere, opptatt av diskusjoner i klasserommet. Han forteller at klasserommet skal være et sted hvor elevene kan fremme sine egne meninger, og hvor de skal lære å respektere hverandre. Han peker på at elevene gjennom diskusjoner:

Kan oppleve at de faktisk kan ta et standpunkt selv, når de har fått vite nok om en sak. At de ikke må følge barnetroa, altså det de har blitt hørt og fortalt tidligere. Men at de kan ta et eget standpunkt på et tidspunkt.

Som sitatene over viser, legger Liam og Herman til grunn at elevenes ytringer kan knyttes til elevenes bakgrunn. Det har sitt utspring i språk og tanker elevene har med seg hjemmefra, det

vil si elevenes erfaringsbakgrunn. Liam og Herman forstår det som en forklaring og en unnskyldning for hvorfor elevene uttaler negative ytringer. Lærerne opplever det som krevende å endre elevenes holdninger når foreldrene har andre verdier og tankesett knyttet til den samme problemstilling. Herman forteller at han føler: «at man jobber litt i oppoverbakke og motbakke, når man vet hvilke holdninger de kommer fra og med. Og det er ikke bare bare å snu».

En utfordring i det mangfoldige klasserommet er å ha trygghet nok til å rette oppmerksomheten på at elever eksponeres for ulike verdier og levesett. Det er utfordrende å endre barn og unges holdninger og verdier når de har en annen bakgrunn. Tanken om at skolen skal ha et bestemt verdigrunnlag står i opposisjon til sider ved utviklingen av det senmoderne samfunnet (Løken & Stubø, 2018, s. 287). Skolen står ovenfor en rekke utfordringer knyttet til identitetsskaping og oppdragelse hos elevene, når man skal gi elevene opplæring basert på enkelte verdier. Liam har med god hensikt prøvd å hjelpe elev med å endre verdier og holdninger. Når det gjelder å motvirke ekstreme ytringer kan den pedagogiske tilnærmingen å lære elevene de «riktige» verdiene og holdningene slå tilbake, og individer kan trekke seg enda lenger inn i snevre verdensbilder (Zembylas, 2019, s. 276). Som Mattsson (2019, s. 6) påpeker er det i vår iver etter at elevene skal uttrykke seg og oppføre seg verdiriktig, at vi kontrollerer deres identitet og lar deres identitet blir det motsatte av hva vi kontrollerer. Noen handlinger og ytringer må forhindres, mens andre må gis en annen retning eller en annen kontekst (Mattsson, 2019, s. 10). Det handler om mer enn å fortelle elevene hvilke holdninger de skal ha, man skal hjelpe dem til å finne frem og sette ord på holdningene.

Lærernes forståelse vitner om at de er opptatt av å bevare de gode relasjonene til elevene. Samtidig står de i midten mellom å følge læreplanens føringer og på andre siden slå ned på de ekstreme ytringene, nulltoleranse. Det er som Liam og Herman påpeker viktigheten at elevene får lov til å ytre meningen så lenge det ikke er forbudt ved loven, og at det skjer innenfor en ramme. Det bør ikke være en målsetning å unngå de ubehagelige situasjonene. Det handler om å tørre å stå i situasjonene som tar en ukontrollerbar retning, selv om det ikke oppleves som trygt (Anker & Von der Lippe, 2016, s. 270). Lærerne viser at de er opptatt av å skape et meningsmangfold i klasserommet hvor elevene skal kan ytre ulike meninger. Å inkludere alle elevenes meninger i klasserommet kan gi lærerne en mulighet til å realisere skolens overordnede mål, og er en forutsetning for utvikling av demokratisk dannelse, kritisk tenkning

og empati (Andresen, 2020; Johannessen & Røthing, 2022). På en annen side er lærerne opptatt av at elevene skal ha tydelige grenser, slik at det beskytter elevene fra å skade andre og seg selv. Som opplæringsloven (1998, §9A-3) viser til, skal skolen ha nulltoleranse når det gjelder ulike former for krenkelse.

4.4.2 Sårbarhet og fellesskapets betydning

Lærerne vektlegger dialog og diskusjoner i undervisningen, deres utsagn vitner om at de er opptatt av å skape gode relasjoner i klasserommet. Lærerne trekker frem at individer som radikaliseres og trekkes til de ekstreme miljøene opplever følelsen av å ikke mestre det sosiale og faglige fellesskapet på skolen.

Hanne forteller at: «Det viktigste grunnlaget for læring er det å være et sted hvor man føler seg trygg». Hanne forteller at hun legger mye tid i å bygge gode relasjoner til elevene, men også mellom medelevene i klasserommet. For at hun skal kunne gjennomføre gode faglige diskusjoner med elevene i klassen er det viktig at alle føler på trygghet, og at de har opparbeidet seg en gjensidig respekt og toleranse for hverandre. For Hanne er det viktig at elevene skal føle seg som en viktig brikke i fellesskapet. Hun forteller at hun eksempelvis sender en melding til elevene hvis de ikke møter opp på skolen. «Jeg tenker at lærere har et kjempeviktig ansvar i at alle møter opp på skolen, og for såvidt de som ikke møter opp også – de skal føle seg sett. Og hvis de ikke møter opp, så skal du føle seg savnet». Hanne uttrykker at det ikke er det faglige utbyttet som er det viktigste, men at elever som sliter med å komme seg på skolen faktisk møter opp og føler seg som en del av et fellesskap.

Jeg tror at hvis man ikke finner sin plass i skolen, så faller man veldig tydelig utenfor. Livet etter skolen er bygd opp på en måte som tilsier at du skal mestre skolen. Og hvis du da både faglig og ikke minst sosialt ikke føler en tilhørighet, så tror jeg man i stor grad blir presset til å finne andre grupper andre steder.

I likhet med Hanne påpeker Amalie at arbeidet med å få elevene til å bli en del av samfunnet starter i skolen. Hun påpeker det er en tydelig sammenheng mellom at de elevene som ikke føler seg hjemme i skolen og de som ikke finner sin plass i samfunnet heller. Amalie beskriver det på følgende måte:

Jeg er opptatt av å forhindre utenforskap. Det er egentlig bud nummer en hos meg. (...). Alle skal føle seg som en del av samfunnet. Vi er homogene, vi trenger ulikhetene og det er det som skaper et samfunn. Det å få alle til å føle at de er en bidragsyter til samfunnet det mener jeg kanskje er det viktigste punktet. [...], og at hvis elevene mestrer livet sitt så tror jeg at vi er på god vei til å forhindre ekstremisme.

For Amalie og Hanne er det viktig at skolen holder på ungdommen, og lar elevene få den plassen i samfunnet som de fortjener og ikke la de tro at samfunnet ikke er noe for dem. Jeg antyder at lærerne ser på det forebyggende arbeidet gjennom en sårbarhetstilnærming. Hanne påpeker at elever som ikke finner sin plass i samfunnet og mestrer livet kan trekkes mot ekstreme gruppering. Deres forståelse vitner om at ungdom som er i sårbar fase av livet er mer mottakelige for radikale holdninger og synspunkter, spesielt hvis de ikke føler på tilhørighet. At lærerne har denne forståelsen, kan sees i sammenheng med hva norske myndigheter formidler ut til samfunnet. I den norske veilederen for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme fokuseres det på sekundærforebyggende tiltak for skolen. Tiltak som forventes at skolen iverksetter hvis de er bekymret for radikaliserings hos elever (Justis-og-beredsskapsdepartementet, 2015). Veilederen peker på en rekke faktorer lærerne kan identifisere hos elevene. Selv om intervjuene ikke tilsier at lærerne har kjennskap med veilederen, er det allikevel det samme budskapet norske myndigheter formidler til samfunnet på andre medier. Problemet med forebygging gjennom sårbarhetstilnærmingen er at det tenderer mot en problemorientert tilnærming, hvor man forsøker å identifisere og korrigere avvikende atferd (Sjøen, 2019, s. 72). Å ha en slik tilnærming til radikaliseringsdiskursen kan bidra til å stigmatisere individer. Å kategorisere elevene i en fase av livet hvor de utvikler egen identitet, kan bidra til å overse den kritiske borgeren som en dag vil forme demokratiet (Sjøen & Mattsson, 2019, s. 232). På en annen side er det mest sannsynlig de mellommenneskelige møtene i skolen som bidrar mest i det primærforebyggende arbeidet (Sjøen, 2019, s. 86), og fellesskapet på skolen har stor betydning for elevene.

Å oppleve utenforskap på skolen, blant klassekamerater og i lokalmiljøet, er felles for mange av de personene som søker seg til de ekstreme og udemokratiske miljøene (Justis-og-beredsskapsdepartementet, 2015, s. 15). Et godt klassemiljø er viktig for å forebygge utenforskap og for å gi elevene støtte i utviklingen av egen identitet. I arbeidet med å skape et godt fellesskap i klasserommet er Amalie opptatt av at alle elevene skal føle seg som en del av

klassen, og bruker aktivt begrepet «vi» i klasserommet. Hun forteller at hun verdsetter «vi-følelsen», og forteller at klassen opptrer som en enhet. Hun jobber aktivt med å utvikle fellesskap mellom elever på tvers av vennegrupper. Amalie opplever det tidvis som krevende å skape et fellesskap i klasserommet, da elevene ofte identifiserer seg med mindre grupperinger. Hun prøver derfor å sette seg inn i gruppedynamikkene, og de sosiale strukturene i klasserommet. Et eksempel hun trekker frem er hvordan klassen sammen setter seg et mål for de tre årene på ungdomsskolen. Amalie forteller at elevene i åttende klasse skriver en ruskontrakt, som gjelder hele klassen. Det er et samarbeidsprosjekt hvor elevene belønnes hvis de klarer det. Amalie forteller at det handler om å støtte hverandre i arbeidet, og skape en fellesskapsfølelse: «Vi i vår klasse vi gjør det.» Grupperinger i skolen spiller en viktig rolle i saker hvor elever ikke føler seg trygge på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). En kollektiv «vi-følelse» kan bidra til å forebygge krenkelser.

Liam og Herman forteller, som nevnt, om møte med elever som har uttrykt hatefulle og kontroversielle meninger i klasserommet. De presiserer begge at relasjonen deres til elevene har betydning for hvordan de velger å møte elevene. I likhet med Johan, som har hatt en elev som har vært tydelig i sine høyreekstreme ytringer, forteller Liam og Herman at de er opptatt av at elevene skal møtes med forståelse og dialog. Det lærerne forteller kan sees i sammenheng med Sjøens (2019, s. 83) forebyggingsmodell. Forebyggingsmodellen viser betydningen av å ha gode relasjoner til elevene, og at det er spesielt viktig i den indikative og selektive forebyggingen. Det handler om å ikke rette pekefingeren mot elevene hvis de kommer med kontroversielle meninger. Å møte noen med potensielt farlige og veldig avskyelige holdninger er vanskelig, men noe man faktisk er nødt til å forholde seg til. Elever som er i en radikaliseringsprosess vil ha behov for å bli møtt med forståelse, og de trenger emosjonell støtte og omsorg. De som identifiserer seg selv som ekstremister føler i veldig stor grad at de blir fordømt i skolen, gjennom urettferdig behandling. En undersøkelse fra Norge utført av Vestel og Bakken (2016, refert i Sjøen & Jore, 2019, s.279) fant ut at de som er tilhengere av ekstremistiske ideer generelt beskriver seg selv som misfornøyde med skolen. Det er derfor ikke tilrådelig å innføre de «riktige» verdiene ovenfra, og lærerne bør erkjenne at alle elever, selv om de identifiserer seg med ekstreme synspunkter, bør inkluderes i sine klassefellesskap (Sjøen & Jore, 2019, s. 279).

4.4.3 Danne demokratiske medborgere

Som en del av et inkluderende læringsmiljø er lærerne opptatt av å danne demokratiske medborgere. Flere av lærerne peker på at de forstår det slik at et av formålene med undervisningen er å danne ansvarlige, aktive og selvstendige samfunnsborgere. Amalie beskriver det på følgende måte:

Jeg liker det veldig godt det at vi skal skape dugelige mennesker som sto i den første generelle delen. Og det er jo kanskje det som er mitt hovedmål av alt jeg jobber med, det å skape dugelige mennesker i samfunnet. For hvis jeg oppnår det, så får jeg heller ikke ekstremisme.

I likhet med Amalie bruker Johan betegnelsen «dugelige mennesker». De forteller videre at det er viktig at elevene opparbeider seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i det demokratiske samfunnet utenfor skolen. Forståelsen som lærerne her legger til grunn, kan sees i sammenheng med begrepet «demokratisk medborgerskap» hentet fra dagens læreplan, LK20. Å danne demokratiske medborgere vil si å gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. Det handler om at elevene skal få ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap. Og elevene skal utvikle ferdigheter som gjør at de kan delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig (Stray & Sætra, 2015, s. 461).

Lærerens formål om at skolen skal være en normdannende arena, hvor elevene dannes til demokratiske medborgere som motvekt til ekstremisme og radikalisering, underbygges av litteraturen som peker på at skolens mandat og primæroppgave kan sees i sammenheng med forebyggingsspørsmålet (Sjøen, 2019; Sjøen & Jore, 2019; Skotnes & Sjøen, 2023). Det å leve i et demokrati preges av et sett av idealer og verdier som kan være krevende for elevene å utøve i praksis (Sjøen, 2019, s. 77). For eleven blir det ifølge lærerne viktig at man gjennom det sosiale og faglige klassemiljøet tilegner seg demokratiske ferdigheter og kompetanser til å delta i samfunnet, eksempelvis gjennom samarbeid, toleranse, respekt og likeverd. Som læreren Hanne tidligere påpeker, så er en grunnleggende forutsetning for læring og utviklingen av sosial kompetanse, et godt læringsmiljø der alle elevene føler tilhørighet til det faglige og sosiale fellesskap.

Lærernes tilnærminger i undervisningen gjenspeiler deres uttrykte formål om å danne demokratiske medborgere, og deres vektlegging av å ha gode relasjoner til elevene. En av læreplanenes fire demokratireferanser som Ryen et al. (2021, s. 16) trekker frem er at elevene skal øves i å kritisere og stille seg spørrende til kunnskap og konvensjon. En viktig del av kritisk tenkning er å forholde seg aktive til ulike kilder og være kildekritiske. Liam og Johan er to av lærerne som påpeker at kildekritisk arbeid er en viktig del av deres undervisning. De forteller, som nevnt, at de bruker mye tid på å jobbe med kildekritikk med elevene. De har begge erfaring med at elever enten bruker usanne kilder på internett, eller propaganda på skolen som elevene blir utsatt for. Radikaliseringsprosesser og vold kobles ofte opp mot falske nyheter og spredning av falske sannheter (Bugge & Dessingué, 2022, s. 10). Ekstremistenes bruk av digitale plattformer til å spre propaganda, konspirasjonsteorier og falske nyheter er en ny og sentral utfordring i forebyggingsarbeidet (PST, 2023). Dette bidrar til å påvirke hvordan skolen skal forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme. I tillegg til å være normdannende og utvikle elevene til å bli selvstendige individer med gode holdninger og verdier, er det viktig å utstyre elevene med kunnskap og ferdigheter til å identifisere og stå imot de ekstreme ideologienes hat og vold, både i samfunnet generelt og på internett. Dette innebærer nettopp å lære elevene om kildekritikk, slik at de kan fange opp individer som er i ferd med å radikaliseres, og gi elevene verktøy de kan bruke hvis de skulle komme over noe upassende på nett som bekymrer dem.

Demokratiet er avhengig av borgere som har kompetanse til å delta i en kritisk diskusjon. En av de tydeligste tilnærmingene til å øve kritisk tenkning er gjennom dialogbasert undervisning. Som flere av lærerne trekker frem er de opptatt av at elevene skal delta i undervisning gjennom å samhandle med hverandre. Å la elevene lære gjennom dialog gir elevene muligheten til å se sammenhenger, reflektere og tenke kritisk (Sawyer, 2014, s. 30; Sæther, 2021). Utsagnene lærerne kommer med knyttet til deres tilnærminger i undervisningen viser at lærerne lar elevene utforske ulike verdier, ulike synspunkt, de blir møtt på en saklig måte, og får kjenne på toleranse og kritisk tenkning. Elevene lærer seg å formulere og fremme sine egne meninger og argumentere, men de lærer også å lytte, vurdere og respondere på andres innspill. Skolen forbereder elevene på samfunnet utenfor, og det å leve i et demokratisk samfunn betyr at det forventes at vi er uenige og at man utvikler midler for kompromisser (Mattsson, 2019, s. 10). I noen tilfeller er derimot lærerne forpliktet til å lede elevene mot eller vekk fra bestemte posisjoner, slik Liam og Herman velger å gjøre. Det

handler om at skolen ikke er verdinøytral og skal fremme bestemte holdninger og verdier og balansere perspektivene.

Diskusjoner om kontroversielle temaer kan styrke demokratisk tenkning. Å undervise innebærer en viss risiko (Biesta, 2014) og lærerne må tørre å havne i situasjoner som er ubehagelige. Selv om Amalie er skeptisk til å ta opp alle kontroversielle temaer, viser intervjuene at alle lærerne velger å inkludere de kontroversielle temaene i undervisningen. Skolen er en godt egnet arena for meningsbryting, med et stort mangfold av individer som har ulike identiteter, verdier og synspunkter. Det er som Johan påpeker i sitt eksempel fra undervisning, hvor elevene diskuterte om hvorvidt Russland er et demokrati. Det er ikke viktig at elevene alltid kommer til enighet, men det er greit å være enige om å være uenige. Dette er i tråd med Mouffes agonistiske diskusjoner i et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014; Aashamar, 2021). Det gjenspeiler samfunnet utenfor skolen hvor det er vanskelig å få alle til å bli enige. Det handler om å opprettholde det demokratiske samfunnet uten at det er gjensidig konsensus på alle samfunnsbeslutninger (Aashamar, 2021, s. 99). Gjennom å komme til enighet eller godta uenighetene vil elevene oppdage og forstå at det er vanskelig å få respekt for egne meninger og holdninger hvis man ikke er i stand til å respektere og lytte til andres (Koritzinsky, 2018, s. 76). Diskusjonene vil også gi elevene mulighet til få innsikt i andre menneskers verdensbilde, utvikle interkulturell empati og støtte opp om et inkluderende medborgerskap (Solhaug & Osler, 2017, s. 104). Et inkluderende fellesskap står i kontrast til fordommer og utenforskap, som er to av en rekke faktorer som er avgjørende for hvorfor folk oppsøker de ekstreme miljøene.

I enkelte tilfeller kan historieundervisningen ha et lite godt utgangspunkt til å belyse kontroversielle temaer som samfunnskunnskapen (Kvande & Naastad, 2018, s. 108). Lærerne underviser ikke primært for at elevene skal utvikle sine historiekunnskaper, men for at de skal kunne delta i et demokratisk samfunn og forhindre radikaliserings og ekstremisme i dag. Lærerne har et stort ønske om at undervisningen skal ha overføringsverdi til i dag. Formålet er å utvikle elevenes historiske bevissthet, slik at de kan forså at de selv er en historisk aktør, et produkt og en produsent av historien (Kvande & Naastad, 2018, s. 108).

5 Konklusjon

I denne masteren har jeg sett nærmere på hvordan skolen kan fungere som en forebyggende arena mot radikaliserings og voldelig ekstremisme gjennom lærernes refleksjoner og erfaringer. Radikalisering, ekstremisme og terrorisme har fått mye oppmerksomhet de siste årene etter flere terrorangrep i Norge og verden. Jeg har derfor vært interessert i å finne ut hva skolen kan bidra med i det forebyggende arbeidet, og hvilke utfordringer og muligheter som finnes. Det arbeides bredt for å forebygge radikaliserings og hindre voldelig ekstremisme i det norske samfunnet. Skolen er en arena hvor elevene møtes ansikt til ansikt hver dag, og en sentral arena for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Studien konkluderer med at det er avstand mellom myndighetens mål om skolen som forebyggende arena og lærernes forståelse av sin rolle i dette arbeidet. Alle informantene ser behovet for at skolene skal ha en viktig rolle i det forebyggende arbeidet, da skolen er en arena hvor barn og unge møtes ansikt til ansikt hver dag. Imidlertid kommer det frem at skolene i veldig varierende grad har fokus på radikaliserings og voldelig ekstremisme, og lærerne har ulike syn på hvordan de kan bidra, og hva de kan bidra med. Det er stor variasjon i kunnskap, formell trening og erfaring blant lærerne. Noen jobber på Dembra-skoler, mens andre jobber på skoler som ikke har stort fokus på ekstremismeproblematikken. Funnene viser at lærere som jobber på skoler hvor det er minimalt med fokus på temaet, er mer usikre på hva som ligger i ansvaret og er uenig i den rollen skolen har fått i det forebyggende arbeidet. Dersom skolen ikke er kjent med hvilket ansvar de har fått av myndighetene, og hva som ligger i ansvaret, vil det ikke være mulig for lærerne å definere sin rolle i det forebyggende arbeidet. Det forutsetter at tiltak som er rettet mot skolen gjøres kjent for lærerne og blir fulgt opp av skoleledelsen. Men først er det viktig å avklare hvilken rolle skolen har i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Har de en aktiv rolle med å forebygge terrorisme, og fange opp og identifisere de som er i fare for å bli radikalisert. Eller skal de rette fokuset på hva skolen skal være, en primærforebyggende arena å utdanne og danne demokratiske medborger.

Det som går igjen i studien er at lærerne i hovedsak ser på skolen som en primærforebyggende arena. Det er en mer indirekte form for forebygging. Lærerne retter fokuset på skole som en normdannende og inkluderende arena. De er opptatt av å ivareta elevene gjennom relasjoner, trygghet og inkludering. Lærerne legger stor vekt på fellesskapet

på skolen, og understreker hvor stor betydning det har for elevenes utvikling både faglig og sosialt. I tillegg påpeker de at skolen skal være en normdannende arena hvor elevene skal dannes til demokratiske medborgere. I empirien ble det identifisert fire tilnærminger til undervisningen: kildekritikk, skape historisk bevissthet, forklaringsmodeller og dialogisk undervisning. Tilnærmingene til undervisningen underbygger deres mandatforståelse av skolen som normdannende og inkluderende arena. Lærerne ønsker å utvikle elevenes ferdigheter, kunnskaper, verdier og holdninger slik at de blir selvstendige og aktive demokratiske medborgere, som motvekt til radikaliserings og voldelig ekstremisme.

I denne masteren har jeg tatt for meg et utvalg lærere, og deres tanker og perspektiver. Det finnes lite forskning på hvilke tanker norske elever har om radikaliserings og voldelig ekstremisme. I videre forskning ville det vært interessant å se nærmere på hva elevene tenker om radikaliserings i skolen, og høre hva de tenker har en forebyggende effekt. I et slik prosjekt ville det vært interessant å intervjuer elever med ulike bakgrunn, eksempelvis elever med ytterliggående meninger og holdninger.

6 Litteraturliste

- Almlid, G. K. & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati - norsk historie etter 1900 - for demokratiets framtid*. Fagbokforlaget.
- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: læreres bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 03 / 2020 (volum 4), 151–164. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-03>
- Anker, T. & Von der Lippe, M. (2016). Tid for terror: læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livsynsundervisning. *Prismet*, 261-272.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørkelo, K. A. (2016). *Ekstremisme* Humanist forlag.
- Bugge, H. E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen: kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen damm akademiske.
- Christensen, D. A. & Aars, J. (2019). Does Democracy Decrease Fear of Terrorism? *Terrorism and Political Violence*, 31:3, 615-631. <https://doi.org/10.1080/09546553.2017.1287700>
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Erdal, S. F. & Granlund, L. (2021). Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Folk-og-forsvar. (2023). *Falske nyheter og konspirasjoner*. <https://folkogforsvar.no/tema/sikkerhet-beredskap/falske-nyheter-og-konspirasjoner/>
- Gamlem, S. M. & Rogne, W. M. (2019). *Dybdelæring i skolen*. Pedlex.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen damm akademiske.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: ansvar og motsvar*. Spartacus.
- Habermas, J. (1995). Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk. I E. O. Eriksen (Red.), *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis*. TANO.
- Hess, D. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS, Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>

- Hunnes, O. R. (2022). Verdier i samfunnsfag i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskapet: blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, E. M. V. & Røthing, Å. (2022). Meningsmangfold og ubehag i klasserommet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1-2022*, 3-14.
- Justis-og-beredsskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Justis-og beredsskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55e0800cd7860/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.pdf>
- Justis-og-politidepartementet. (2010). *Felles trygghet - felles ansvar. Handlingsplan for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Justis- og politidepartementet.
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153-171). Universitetsforlaget.
- Korbøl, K. (2021). Kilder og kildegransking i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2018). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* ((LOV-1998-07-17-61)). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2018). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.
- Lid, S. & Heierstad, G. (2019). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møte med terror*. Gyldendal.

- Løken, H. N. & Stubø, I. (2018). Menneskeverd og solidaritet - om individbaserte og fellesskapsorienterte verdier i opplæringslovens formålsparagraf. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole - kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet - att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra - faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Nr.2. https://dembra.no/wp-content/uploads/2019/03/Dembrahefte_2_2019.pdf
- Mattsson, C. & Säljö, R. (2017). Violent Extremism, National Security and Prevention. Institutional Discourses and their Implications for Schooling. *British Journal of Educational Studies*, 66:1, 109-125. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1337870>
- Michelet, S. (2019). *Klassen som fellesskap 2: lærerarbeid med elevkultur for læring og danning*. Cappelen damm akademisk.
- PST. (2023). Nasjonal trusselvurdering 2023.
- Regjeringen. (2016). *Radikaliseringssprosessen*. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/radikaliseringstunnellen/id2399043/>
- Ryen, E., Granlund, L. & Erdal, S. F. (2021). Samfunnsfagenes fagdidaktikk. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Salmons, P. (2010). Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum. *Teaching history* 141.
- Sawyer, R. (2014). Introduction: the new science of learning. . I R. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of the learning science*. Cambridge University Press.
- Shala, D. (2019). Trusselvurdering 2019. <https://pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2019/>
- Sjøen, M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. Norske handlemåter i møte med terror*. Gyldendal.
- Sjøen, M. M. (2023). Håndtering av terrorfrykt i skolen: muligheter, forutsetninger og begrensninger. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 15-26. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/npt.107.1.3>
- Sjøen, M. M. & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter- radicalisation efforts. *Journal of Beliefs & Values*, 40:3, 269-283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>

- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2019). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical Studies on Terrorism*, 13:2, 218-236. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Skotnes, C. E. & Sjøen, M. M. (2023). Citizenship to (counter)terrorism: the need to de-securitise the Norwegian education system and create space for democratic resilience. *International Journal of Social Pedagogy*, 12(1):1. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2023.v12.x.001>
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. & Osler, A. (2017). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768>
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2015). Samfunnfagets demokratioppdrag i fremtidens skole: en undersøkelse av samfunnsfaglæreres opplevelse av fagets rammebetingelser og Ludvigsen-utvalgets utredninger. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 6, 460-471.
- Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagenes møte med tverrfaglighet og dybdelæring. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.
- Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme. *International Journal of Lifelong Education*, 35:2, 171-187. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1164469>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norske Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/?fbclid=IwAR23dZFCMFy_-3n1R9hFGouRTjBb7i8z03fJIGMZsuokFNdXiYxrm6NVBSI#a146282
- Vestel, V. (2016). *I gråsonen: ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Universitetsforlaget.
- Vestel, V. & Bakken, A. (2016). *Holdninger til ekstremisme. Resultater fra Ung i Oslo 2015*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 4/2016.
- Zembylas, M. (2019). The affective dimension of far right rhetoric in the classroom: the promise of agonistic emotions and affects in countering extremism. *Discourse*, 42(2), 267-281. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1613959>

- Østby, G. & Urdal, H. (2010). Education and Civil Conflict: A Review of the Quantitative, Empirical Literature. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO.*
- Aashamar, P. N. (2021). Demokratitilnærming i praksis: dialogbasert undervisning i samfunnsfagene. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjutid: **45 minutter**

Tematikk for intervjuet

Anonymitet og retningslinjer ved taushetsplikt

I den ferdige oppgaven forblir du som informant anonym og ingen av personopplysningene vil publiseres. Du vil få et fiktivt navn, og skolens navn og plassering vil ikke nevnes. Unngå å omtale elever eller kollegaer direkte slik at de kan bli gjenkjent. Du kan trekke deg fra prosjektet når du vil. Da kontakter du meg på e-post eller telefon.

Lydopptak og oppbevaring av filer

Samtykke

Dette er samtykke erklæringen som jeg må ha underskrift på før vi starter

Starter opptak

Læreren og utdanning

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvilke fag underviser du i?
4. Har du tidligere undervist i andre fag, hvilke?
5. Kan du fortelle om skolen din?
 - a. Hvordan vil du beskrive mangfoldet på skolen?
6. Kan du fortelle litt om elevgruppen (uten navn)?
7. Har du jobbet på andre skolen? Hvilke likheter og ulikheter er det mellom skolene?
8. Hvordan opplever du den nye læreplanen, i forhold til kjerneelementene og de tverrfaglige temaene?

Fenomenforståelse

1. Hva legger du i begrepet ekstremisme?
 - a. Tror du det finnes flere måter å forstå det på?
 - b. Hender det at du selv blir usikker, eventuelt når?
2. Hvilke faktorer tror du kan fremme radikaliserings?

Undervisning

1. Har du undervist om ekstremisme? Kan du fortelle litt om det og gi noen eksempler.
2. Hvis en skal undervise om ekstremisme i klasserommet, hvilke utfordringer dukker opp som en bør ta hensyn til?
 - a. Snakker dere om disse problemstillingene i kollegiet?
3. Tar du opp kontroversielle temaer i klasserommet?
4. Hvordan reagerer du hvis elever trekker frem kontroversielle temaer eller meningen i din undervisning?

5. Hvordan tar dere opp nyheter og diskuterer hendelser knyttet til ekstremisme i undervisningen?
 - a. Når trekker du nyheter og hendelser inn i undervisningen? Når hendelsene skjer eller når det passer inn med temaer?
6. Hva tenker du om å bruke diskusjon og dialog for å forbygge ekstremisme og radikaliserings?
7. Hva tenker du en god dialog eller diskusjon om ekstremisme og radikaliserings innebærer?
8. Hvilken rolle tenker du kunnskap spiller i forebyggingsarbeidet?
 - a. Hvilke begreper tenker du det kan være lurt å jobbe med?
9. Har du brukt kunnskap om andre historiske hendelser i undervisningen for å forebygge ekstremisme og radikaliserings?
10. Hvordan arbeider du for å skaffe seg oppdatert og ny kunnskap på området?

Demokratiforståelse

1. Hvilke temaer underviser du om i samfunnsfag? Hvorfor?
2. Hvis du skal undervise om demokrati. Hvordan gjør du det? Oppnå kjerneelementet «demokrati og medborgerskap»?
3. Fra hvilket perspektiv underviser du om Holocaust og 22.juli, som er to nevnte historiske hendelser knyttet til demokrati og medborgerskap i lærerplanen?
4. Har dere ofte diskusjoner i klasserommet?
 - Er det rom for at alle kan ytre sin mening?

Lærerrollen og klassen som fellesskap

1. Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i klassene dine?
2. Hvordan skaper du et inkluderende klassemiljø i klasserommet?
3. Hvordan vil du beskrive din relasjon til elevene dine?
 - a. Hvordan bygger og vedlikeholder du relasjonene til elevene dine?
 - b. Hvilken betydning har din relasjon til elevene for undervisningen din?
4. Har du opplevd at elever ekskluderer seg selv?
 - a. Hvordan gjorde de det?
 - b. Hva gjorde du i situasjonen?
 - c. Hvordan kan man inkludere de som ekskluderer seg selv?

Skolen som forebyggende arena

1. På hvilken måter kan skolen være en forebyggende arena for ekstremisme og radikaliserings tror du?
2. Hvilket mandat mener du at skolen har som forebyggende arena?
3. Hvilket ansvar tenker du at læreren har når det gjelder å hindre radikaliserings av ungdom?
4. Har du erfart selv å møte elever som uttrykket ekstremistiske holdninger. Hva gjorde du da? Hvis ja?
 - Hvilke signaler fanget du opp hos eleven?
 - Hva gjorde du da?
 - Hvilke instanser kontaktet du?
 - Hvordan hjelp fikk du fra rektor og skoleeier?
 - Hvilke tiltak ble iverksatt?
 - Hvordan reagerte eleven på tiltakene?
 - Hvordan endte det?
 - Hva slags relasjon hadde du til elevene fra før?

- Endret relasjonen seg på noen måte?
- Har eleven tilsynelatende endret atferd? Hvordan?
- Erfarte du at dette førte til noen slags konflikter/spenninger i rollen som lærer?

Hvis nei?

- Hva ville du gjort hvis elever i ditt klasserom kom med ekstremistiske utsagn og viser ekstremistiske holdninger?
5. Hvordan kan man møte elever med tegn til ekstremistiske/radikale holdninger?
 6. Finnes det instanser du kan kontakte hvis det oppstår hendelser på skolen?
 7. Hvilket fokus har skolelederen din på denne problemstillingen? Hvordan snakker dere om denne problematikken på skolen?

Noe du ønsker å legge til, som du føler du ikke har fått sagt?

7.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Forebygging av ekstremisme og radikaliserings i skolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres tanker om ekstremisme og radikaliserings i skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets hovedformål er å undersøke læreres tanker om ekstremisme og radikaliserings i skolen. Vi ser et økende problem knyttet til radikaliserings og ekstremistiske ytringer i samfunnet, og skolen fremme gjerne som en primærforebygger for nettopp denne problematikken. I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke læreres tanker omkring ekstremisme og radikaliserings i skolen. Fokuset vil være på samfunnsfagslæreren, og demokratisk medborgerskap som et av formålene med utdanning. Hovedformålet er å trekke frem lærernes refleksjoner om det utfordrende temaet.

Den foreløpige problemstillingen jeg skal undersøke nærmere er: «På hvilken måte forstår samfunnsfagslæreren skolen som forebyggende arena for radikaliserings?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave i samfunnsfag ved OsloMet – storbyuniversitet, fakultet for lærerutdanningen og internasjonale studier, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Forskningsprosjektet gjennomføres av masterstudent Rikke Bakke Vedahl. Jeg veiledes av førsteamanuensis Tonje Myrebøe ved fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å delta i studien må du arbeide ved barneskole eller ungdomsskole. Du må ha undervist i samfunnsfag, enten tidligere eller nå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du må delta på et intervju. Intervjuet vil gjennomføres ved fysisk oppmøte, og du som intervjues står fritt til å velge sted og tidspunkt for gjennomføringen. Intervjuet vil vare i ca. 45 minutter. Jeg tar utgangspunkt i en intervjuguide, men intervjuet vil være en relativt fri og uformell samtale mellom deg og meg. Målet med intervjuet er å høre dine tanker knyttet til disse temaene. Å delta i intervjuet innebærer at jeg gjør et lydopptak av og notater fra samtalen vår. Informasjonen om hvordan vi lagrer og behandler dine personopplysninger finner du under «ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger».

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil videre ikke påvirke ditt forhold til skolen og kollegaer å delta.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg som skriver masteroppgaven som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Veilederen min vil kun lese den ferdige analysen av materialet.
- Intervjuene vil bli tatt opp gjennom appen Nettskjema diktafon, som krypterer lydfilen og sender den direkte til en beskyttet mappe i Tjenester for Sensitive Data (TSD), som kun jeg har tilgang til.
- Kort tid etter at intervjuet er gjennomført vil lydopptaket transkriberes, og deretter slettes lydopptaket. Når jeg skriver om intervjuet til tekst, vil jeg fjerne eventuelle identifiserbare opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I publikasjonen vil du ikke kunne gjenkjennes, da du vil få et pseudonym.
- Etter at intervjuet er ferdig, kan du få innsyn i opplysningene jeg har registret om deg

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2023, da masterstudien levers inn. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Anonymiserte intervjuutskrifter slettes innen 1 år etter prosjektslutt, våren 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NSD – Norsk senter for forskningsdata har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet ved:
 - Masterstudent Rikke Bakke Vedahl. E-post: xxxxx
 - Veileder Tonje Myrebøe. E-post: xxxxx

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. E-post: personverntjenester@nsd.no
| Telefon: 55 58 21 17

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rikke Bakke Vedahl
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ekstremisme og radikaliserings i skolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg 3: Godkjennelse fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Master - samfunnsfag \(ekstremisme og radikalisering i skolen\)](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
644203

Vurderingstype
Standard

Dato
02.01.2023

Prosjekttittel
Master - samfunnsfag (ekstremisme og radikalisering i skolen)

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig
Tonje Myrebøe

Student
Rikke Bakke Vedahl

Prosjektperiode
01.01.2023 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!