

Synne Wekre Kvistad

# Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i norsk videregående skole

Masteroppgave i statsvitenskap - Lektorutdanning i samfunnsfag

Veileder: Karin Dyrstad

April 2021



Synne Wekre Kvistad

# **Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i norsk videregående skole**

Masteroppgave i statsvitenskap - Lektorutdanning i samfunnsfag  
Veileder: Karin Dyrstad  
April 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Forebygging av terrorisme og voldelig ekstremisme har tradisjonelt vært et arbeid forbeholdt politiet og Politiets sikkerhetstjeneste. De senere årene har norske myndigheter i økende grad kommunisert at dette også er et ansvar for flere samfunnssektorer, blant annet skolen. I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan ni ansatte i norsk, offentlig videregående skole forstår og forholder seg til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Oppgaven forsøker også å kartlegge hva myndighetenes forventninger til skolen går ut på, og undersøker graden av samsvar mellom myndighetenes og de skoleansattes forståelser av radikaliserings og forebyggingen av det. Jeg finner at informantene har sprikende forståelser av begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme, som bare delvis overlapper med definisjonene brukt av myndighetene. Samtlige informanter føler et profesjonelt ansvar for å skulle forebygge radikaliserings, men har ulike forståelser av hvordan dette ansvaret bør ivaretas. De fleste av informantene ser likevel ut til å være mest opptatt av primærforebygging i form av overføring av bestemte verdier og holdninger. Justis- og beredskapsdepartementet har utarbeidet en nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, som beskriver mer sekundærforebyggende tiltak som skolen forventes å iverksette ved konkrete bekymringer for radikaliserings hos elever. Jeg finner at denne veilederen tilsynelatende ikke er kjent blant informantene i utvalget. Analysen indikerer også at informantene i dette begrensede utvalget ikke har en enhetlig forståelse av hvor skolens ansvar for forebygging av radikaliserings er forankret. Funnene i denne oppgaven tyder på at norske myndigheter stiller høye krav til skoleansatte, men at kravene ikke er tilstrekkelig spesifiserte. Dette, i kombinasjon med at skolen også forventes å ivareta en rekke andre oppgaver, kan tenkes å føre til at skolens forebygging av radikaliserings blir personavhengig og varierer med den enkelte ansattes skjønnsmessige vurderinger.

# Abstract

Prevention of terrorism and violent extremism has traditionally been a task reserved for the Police and the Norwegian Police Security Service (PST). In recent years, the Norwegian authorities have increasingly communicated that this responsibility also applies for several other public sectors, including schools. In this master's thesis, I investigate how nine employees in the Norwegian, public upper secondary school understand and relate to the prevention of radicalisation and violent extremism. The thesis also tries to map what the Norwegian authorities expect of the schools. The thesis also examines the degree of correspondence between the authorities' and the school employees' understandings of radicalisation and radicalisation prevention. I find that the informants have differing understandings of the concepts of radicalisation and violent extremism, which only partially overlap with the definitions used by the authorities. All informants feel a professional responsibility to prevent radicalisation but have various understandings of how this responsibility should be taken care of. However, most of the informants seem to focus on primary prevention through transferring on to the pupils certain values and attitudes. The Ministry of Justice and Public Security has prepared a national instruction for the prevention of radicalisation and violent extremism, which describes secondary preventive measures that the school is expected to implement in the event of specific concerns about radicalisation in pupils. I find that this instruction is apparently not known among the informants in the sample. The analysis also indicates that the informants in this limited sample do not have a uniform understanding of where the school's responsibility for the prevention of radicalisation is rooted. The findings in this thesis indicate that the Norwegian authorities set high standards for school employees, but that these requirements are not sufficiently specified. This, in combination with the school also being expected to take care of several other tasks, may lead to the school's prevention of radicalisation becoming more person-dependent and varying with the individual employee's own judgement.

# Forord

Så var arbeidet med masteroppgaven ved vegs ende. Tidvis var det vanskelig å forestille seg at mengder av fragmenterte notater og stikkord skulle bli en ferdig oppgave. Det er mange som har bidratt til at oppgaven ble noe av, og alle fortjener takk. Først og fremst vil jeg takke Karin Dyrstad for god og kyndig veiledning. Hun har vært tilgjengelig med konstruktive og motiverende tilbakemeldinger hele vegen, og har en imponerende kort responstid på e-post. Jeg vil også takke informantene som stilte til intervju. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave i det hele tatt. Det har vært veldig interessant å få innblikk i deres tanker og erfaringer. En stor takk må også rettes til mine bekjente som hjalp meg med rekrutteringen av informanter. Denne hjelpen var helt avgjørende. Det har vært krevende å sjonglere arbeidet med masteroppgaven og undervisningspraksis. Likevel har det gått på et vis, mye takket være min eminente praksispartner Tora. Jeg vil også takke mor, far og bror for gode råd og solid støtte gjennom hele perioden. En stor takk går også til Magnus som har laget middag, traktet kaffe, og oppmuntret meg til å fortsette når målet iblant har forsvunnet ut av syne. Årene som student ved NTNU har vært fine, og det kanskje viktigste jeg tar med meg er vissheten om hvor lite jeg egentlig vet.





# Innhold

Figurer .....	xi
Tabeller .....	xi
1 Innledning .....	12
1.1 Problemstilling .....	12
1.2 Aktualisering .....	12
1.3 Begrepsavklaring .....	12
1.4 Skolens ansvar for forebygging .....	13
1.5 Radikalisering som samfunnsproblem .....	14
1.6 Avgrensing .....	14
1.7 Oppgavens struktur .....	15
2 Bakgrunn .....	16
2.1 Forankring av skolens ansvar for forebygging .....	16
2.1.1 Opplæringsloven .....	16
2.1.2 Overordnet del av læreplanen .....	17
2.2 Myndighetenes forståelser og forventninger .....	17
2.2.1 Definisjoner av radikalisering og voldelig ekstremisme .....	18
2.2.2 Radikaliseringstunnelen .....	18
2.2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer .....	19
2.2.4 Bekymringstegn .....	19
2.2.5 Forebygging .....	20
3 Teori og tidligere forskning .....	21
3.1 Radikaliseringdiskursen .....	21
3.1.1 Radikalisering, voldelig ekstremisme og terrorisme .....	21
3.1.2 Radikaliseringens hvordan og hvorfor .....	21
3.1.2.1 Radikaliseringsprosessen .....	22
3.1.2.2 Risikofaktorer .....	22
3.1.2.3 Tegn på radikalisering .....	26
3.1.3 Problematisering av radikaliseringdiskursen .....	26
3.2 Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme .....	27
3.2.1 Primærforebygging .....	27
3.2.2 Sekundærforebygging .....	28
3.2.3 Tertiærforebygging .....	28
3.2.4 Problematisering .....	28
3.3 Tidligere forskning på forebygging av radikalisering i skolen .....	29
4 Metode .....	31

4.1	Kvalitativ metode .....	31
4.1.1	Vitenskapsteoretisk forankring .....	31
4.2	Dybdeintervju .....	32
4.2.1	Utvalg og rekruttering .....	32
4.2.2	Intervjuguide.....	33
4.2.3	Innsamling av datamaterialet .....	34
4.2.4	Transkripsjon.....	34
4.3	Dataanalyse .....	35
4.4	Etiske hensyn .....	35
4.5	Vurdering av datamaterialet .....	36
5	Analyse .....	38
5.1	Hva skal skolen forebygge? .....	38
5.1.1	Begrepsforståelse.....	38
5.1.2	Utenforskap som årsak til radikaliserings .....	39
5.1.3	Tegn på radikaliserings.....	40
5.1.4	Holdninger eller handlinger.....	41
5.1.5	Oppsummering .....	41
5.2	Hva er skolens ansvar? .....	42
5.2.1	Ansvarsforståelse og forankring av ansvar.....	42
5.2.2	Skolen under press.....	44
5.3	Hvordan skal skolen forebygge? .....	46
5.3.1	Skoleansattes forståelser av skolen som forebyggende arena .....	46
5.3.2	Skoleansattes strategier og verktøy ved bekymring for radikaliserings .....	47
5.3.2.1	Erfaringer med konkret bekymring .....	47
5.3.2.2	Strategier ved bekymring for radikaliserings .....	47
5.3.3	To diskurser .....	50
6	Konklusjon .....	52
	Referanser.....	54
	Vedlegg.....	58

## Figurer

Figur 1 Radikaliseringstunnelen .....	19
---------------------------------------	----

## Tabeller

Tabell 1 Oversikt over informanter i studien .....	33
--	----

# 1 Innledning

## 1.1 Problemstilling

I denne masteroppgaven vil jeg utforske følgende problemstilling: Hvordan forholder ansatte i den norske skolen seg til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme? Som del av dette vil jeg også undersøke graden av samsvar mellom norske skoleansattes og myndighetenes forståelser av radikaliserings og voldelig ekstremisme, og hvordan dette skal forebygges. For å kunne svare på problemstillingen intervjuer jeg ni personer som jobber i den videregående skolen i Norge. Jeg vil også undersøke hvordan skolens ansvar for forebygging av radikaliserings er forankret og formulert i skolens styringsdokumenter. Målet med denne oppgaven er altså ikke å kartlegge eller tallfeste hvordan hele den norske skolen forholder seg til radikaliserings. Snarere søker jeg med denne problemstillingen å oppnå en mer nyansert innsikt i hvordan ansvaret for forebygging av radikaliserings kan forstås, oppleves og ivaretas av et utvalg ansatte på norske videregående skoler.

## 1.2 Aktualisering

Terrorangrepene mot Regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011 kan sies å markere starten på en ny tidsregning i Norge. Frem til denne dagen hadde de færreste forestilt seg at noe slikt kunne skje her. Gjerningsmannen var tilsynelatende motivert av antidemokratiske holdninger og ekstreme rase- og religionsteorier (Westrheim, 2012). 10. august 2019 gikk en 21 år gammel mann til væpnet angrep mot Al-Noor-moskeen i Bærum. Tidligere samme dag hadde han skutt og drept stesøsteren sin. Søsteren var adoptert fra Kina, og drapet var angivelig motivert av ekstreme ideer om rase og rasekrig (Hopperstad og Røset, 2019). Kombinasjonen av gjerningsmannens unge alder, ekstreme holdninger og handlinger bidro til at saken fikk bred dekning. De siste sju årene har i tillegg fremmedkrigerfenomenet tatt stor plass i samfunnsdebatten. Dette som følge av at et oppsiktsvekkende antall nordmenn reiste til Syria og vervet seg til tjeneste for terrororganisasjonen IS. Norske medier har blant annet hatt betydelig dekning av saken der to tenårings søstre fra Bærum reiste til Syria og tilsluttet seg IS (Mubashir og Wernersen, 2017). Disse tre hendelsene reiser flere av de samme spørsmålene, og har alle bidratt til økt interesse for radikaliserings, ekstremisme og terrorisme både i mediene, i den politiske debatten, og i forskningen.

## 1.3 Begrepsavklaring

Begrepene radikaliserings og ekstremisme, eller voldelig ekstremisme, brukes på mange ulike måter, og kan tidvis oppfattes som nokså upresise. Også i forskningslitteraturen defineres disse begrepene på et utall forskjellige vis. Samtidig er det bred enighet i samfunnet om at dette er fenomener som ikke er ønskelige. I denne oppgaven vil jeg bruke Justis- og beredskapsdepartementet (2015) sine definisjoner av radikaliserings og voldelig ekstremisme fra Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Radikaliserings defineres dermed som «en prosess der en person eller gruppe i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål, og hvor voldelig ekstremisme kan bli en følge» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Videre defineres voldelig ekstremisme som aktiviteten

til personer og grupperinger som har en villighet til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Veilederen presiserer at med ekstremisme menes at man kun aksepterer egne meninger, og i tillegg anser det som legitimt å ty til vold for å få gjennomslag for egne meninger og politiske mål (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Her påpekes også at enkelte forstår begrepet ekstremisme som ekstreme meninger, i betydning meninger som skiller seg betraktelig fra flertallets meninger. Veilederen presiserer at det demokratisk sett er viktig å skille skarpt ved legitimering av vold (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). I tråd med denne forståelsen vil man altså ikke kunne klassifisere meninger som skiller seg drastisk fra flertallets meninger som ekstremistiske, uten at de også innebærer en aksept for vold.

## 1.4 Skolens ansvar for forebygging

I kjølvannet av voldelige angrep som de overnevnte, reises det ofte spørsmål om hvordan noe slikt kunne skje, og hvordan disse individene har blitt radikaliserte uten at samfunnet har fanget det opp. I noen tilfeller resulterer dette i diskusjoner om hvorvidt vedkommende er blitt oversett av noen av samfunnets viktigste institusjoner. Særlig i kjølvannet av drapet og det påfølgende moskéangrepet i Bærum, ble skolens håndtering av radikaliserings og ekstremisme et tema i mediene. Etter angrepene kom det fram at medelever av gjerningsmannen på Fosen folkehøgskole i 2018 hadde meldt bekymring til skolen da de reagerte på holdningene hans (Andresen og Tvedt, 2019; Ording et al., 2019). Det pekes ofte på skolen når det er snakk om forebygging av uønskede fenomener. Opplæring av barn og unge er en viktig samfunnsoppgave som skolen bærer hovedansvaret for. Det store flertallet av norske elever går i den offentlige skolen. Dette gjør skolen til en viktig fellesarena, og et av få steder som nesten hele befolkningen skal innom. Skolen kan dermed betraktes som en av de viktigste samfunnsinstitusjonene i Norge (Imsen, 2020). Barne- og ungdomsårene kan på mange måter betraktes som en kritisk periode for individets utvikling. Man antar at holdninger tilegnes relativt tidlig i livet, men at det først er i ung voksen alder at holdningene blir mer statiske (Inglehart, 1997). Derfor er selv elevene i videregående skole fremdeles formbare og påvirkelige (Inglehart, 1997). Oppetit et al. (2019) hevder at ung alder i seg selv er en risikofaktor for radikaliserings, og viser til at alderen på radikaliserte individer i Europa har blitt lavere i årene etter 2010. Man observerer altså en økning i antall radikaliserte tenåringer. Mange vil derfor trolig se det som legitimt at skolen skal bære en stor del av ansvaret for barn og unges utvikling. I dette ligger også ansvaret for å forebygge uønskede utfall. Forsvarets forskningsinstitutt, FFI, sier følgende i en rapport om radikaliserings fra 2018: «Ettersom utdanning er en anerkjent arena for å jobbe med disse utfordringene og for å drive generelt holdningsskapende og demokratifremmende arbeid, blir skolen ofte trukket fram som en viktig forebyggingsarena også i dag. Spørsmålet er hvilken rolle skolen skal ha» (Forsvarets forskningsinstitutt, 2018).

Et styrende prinsipp i utformingen av den norske grunnskoleopplæringen er at elevene skal bli aktive deltakere i demokratiet, såkalte medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan forstås som at skolen har et ansvar for å sikre at elever utvikler demokratiske holdninger. Implisitt har den også ansvar for å forebygge antidemokratiske holdninger. Radikaliserings er ikke nevnt i klartekst i verken opplæringsloven eller i overordnet del av læreplanen. Dette er to av de viktigste styringsdokumentene som skoleansatte forholder seg til i det daglige. Det kan altså se ut som ansatte selv må søke etter informasjon om radikaliserings og forebygging dersom de lurer på hva skolen spesifikt har ansvar for, og hvordan de skal forholde seg til denne problematikken. Man

kan mistenke at dette fører til at kunnskapen ansatte i den norske skolen har om forebygging av radikaliserings er fragmentert og noe tilfeldig. I forlengelsen av dette kan man også anta at dette fører til tilfeldig praksis. I så fall vil det forebyggende arbeidet i skolen være personavhengig, og variere med den enkelte ansattes interesser og kunnskaper. Justis- og beredskapsdepartementet (2015) har utviklet en nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I denne presiseres det at forebygging er en viktig samfunnsoppgave som alle sektorer har ansvar for. Veilederen fastslår også at skolen har et ansvar for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Her vises det til opplæringsloven §9a, som sier at alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø (Regjeringen, 2016). I denne oppgaven vil jeg argumentere for at §9a er såpass generelt formulert at det ikke er åpenbart at ansvar for forebygging av radikaliserings faller inn under denne paragrafen.

Bjørge og Gjelsvik etterlyste i en rapport fra 2015 forskningsbaserte beskrivelser og analyser av lokale forebyggende innsatser, av tverretattlig og tverrfaglig samhandling, og av politiske strategier og dilemmaer (s. 254). Internasjonalt finnes det en omfattende litteratur om skoler og universiteter sin rolle i møte med ekstremisme. Ifølge Davies (2018) er imidlertid mye av denne litteraturen preskriptiv, og handler om hva skolen burde eller kunne gjøre. Videre skriver hun at diskusjoner om denne tematikken ofte har resultert i generelle «calls for action» eller i konklusjoner om at man trenger mer forskning på temaet. Davies (2018) konstaterer at det er nødvendig å få oversikt over hva utdanningsinstitusjoner i ulike land faktisk gjør for å forebygge og håndtere voldelig ekstremisme, og hvordan eventuelle tiltak faktisk fungerer (s. 3). Videre spør Davies (2018) hvorvidt «god utdanning» er nok, eller om det også er nødvendig at skolen fokuserer på spesifikke risikofaktorer.

## 1.5 Radikaliserings som samfunnsproblem

Radikaliserings, voldelig ekstremisme og terrorisme representerer en trussel mot den etablerte, demokratiske samfunnsorden. Bjørge og Gjelsvik (2015) kaller disse fenomenene, og forebyggingen av dem, for et *wicked problem* (s. 253). Et wicked problem defineres av Roberts (2000) som en kompleks utfordring hvor det er uenighet og uklarhet omkring akkurat hva problemet er, altså hvordan det i det hele tatt skal defineres. Videre kjennetegnes wicked problems av at ingen aktører alene har den nødvendige kunnskapen som trengs for å finne en løsning på problemet, at ingen aktører har tilstrekkelig oversikt til å finne de rette tiltakene, og at ingen aktører har nok handlingsrom til å løse problemet på egenhånd (Bjørge og Gjelsvik, 2015; Roberts, 2000). Roberts (2000) fremholder at wicked problems er umulige å løse fullt ut, og at de kun kan begrenses. Bjørge og Gjelsvik (2015) uttrykte i sin rapport en viss overraskelse over at forebygging av et så komplekst fenomen hadde vært viet såpass lite oppmerksomhet frem til daværende tidspunkt, «særlig på lokalt, kommunalt nivå» (s. 253).

## 1.6 Avgrensings

Selv om jeg allerede har presisert hva problemstillingen for denne oppgaven er, ser jeg det også nødvendig å kort presisere hva oppgaven *ikke* handler om. Oppgaven er ikke ment som en undersøkelse av hvordan lærere rent didaktisk underviser om temaer som ekstremisme og terrorisme. Fokuset vil snarere ligge på skolen som en viktig samfunnsinstitusjon, og hvordan ansatte i denne institusjonen forstår, ivaretar og forholder seg til et ansvar de er pålagt av myndighetene. Denne oppgaven er heller ikke

ment som en evaluering av skolens innsats mot radikaliserings, og er ikke ment som en vurdering av hvorvidt lærere jobber «riktig» eller forstår radikaliserings og voldelig ekstremisme på «rett måte». Jeg vil også presisere at jeg i denne oppgaven benytter begrepet voldelig ekstremisme i bred forstand. Begrepet refererer altså både til høyreekstremisme, venstreekstremisme og islamistisk ekstremisme.

## 1.7 Oppgavens struktur

I det følgende vil jeg først redegjøre for fire offentlige dokumenter som forteller noe om norske myndigheters forståelser av radikaliserings og skolens ansvar. Videre følger et teorigapittel hvor jeg presenterer relevant teori om radikaliserings. Jeg vil også oppsummere funn fra tidligere forskning på forebygging av radikaliserings i skolen. Deretter vil jeg i metodekapitlet redegjøre for hvordan datainnsamling og analyse har foregått, samt de etiske problemstillingene knyttet til dette. Deretter følger analysekapitlet, hvor jeg presenterer og diskuterer funnene fra analysen. Til slutt vil jeg oppsummere hovedfunnene og konkludere. Avslutningsvis vil jeg også kommentere eventuelle implikasjoner mine funn kan ha for fremtidig forskning.

## 2 Bakgrunn

For å kunne undersøke graden av samsvar mellom informantenes og myndighetenes forståelser av radikaliserings og hvordan det skal forebygges, er det nødvendig å få klarhet i hva myndighetenes forståelser og forventninger mer presist går ut på. Jeg vil derfor redegjøre for innholdet i to offentlige dokumenter som eksplisitt omhandler radikaliserings og voldelig ekstremisme: Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, samt Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, 2020). Disse dokumentene er utarbeidet av Justis- og beredskapsdepartementet, og retter seg mot en rekke sektorer, deriblant skolen. Det er også nødvendig å undersøke hvor skolens ansvar for forebygging er forankret. Derfor vil jeg først kort redegjøre for hvordan skolens ansvar for forebygging av radikaliserings er forankret og kommer til uttrykk i to av de viktigste styringsdokumentene i norsk offentlig skole: opplæringsloven og overordnet del av læreplanverket. Av hensyn til oppgavens omfang er det vel og merke ikke rom for å gjøre komplette analyser av disse fire dokumentene. Her må man også være klar over at idealet om skolen som en bærende institusjon i samfunnet, og følgelig en arena for både danning og forebygging, har langt dypere røtter enn den norske opplæringsloven og læreplanverket. Dette er det heller ikke rom for å utforske grundigere i denne oppgaven.

### 2.1 Forankring av skolens ansvar for forebygging

#### 2.1.1 Opplæringsloven

§1 i opplæringsloven, den såkalte formålsparagrafen, tydeliggjør hvilke verdier skolen skal formidle. Her står blant annet følgende: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einkilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» (Opplæringsloven, 1998). Videre slår formålsparagrafen fast at skolen har et ansvar for å gjøre elevene i stand til å delta i samfunnet: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringsloven, 1998). Regjeringen opplyser eksplisitt på sine nettsider at skolens ansvar for forebygging av radikaliserings er forankret i §9a i opplæringsloven (Regjeringen, 2016). §9a-2 lyder som følger: «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998). Altså skal skolen sikre at den enkelte elev har et godt psykososialt miljø. Loven spesifiserer ikke nærmere hva et trygt og godt skolemiljø er. Her bør også nevnes §9a-4 som fastslår at alle som jobber i skolen har såkalt aktivitetsplikt, og er pliktige til å følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø. I dette ligger også et ansvar for å gripe inn mot krenkelser som «mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringsloven, 1998). Ansatte er også pliktige til å varsle rektor ved mistanke om at en elev ikke har et godt psykososialt skolemiljø. Videre presiserer denne paragrafen at skolen plikter å undersøke saken så fort som mulig, og at skolen skal lage en skriftlig plan når det skal gjøres tiltak i en sak. Planen skal inneholde hvilket problem tiltakene skal løse, oversikt over planlagte tiltak, tidspunkt for gjennomføring av tiltakene, hvem som er ansvarlige for gjennomføring av tiltak, samt tidspunkt for når tiltakene skal evalueres (Opplæringsloven, 1998).



### 2.1.2 Overordnet del av læreplanen

Den overordnede delen av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen, og gjelder både grunnskole og videregående opplæring. Her legges altså sentrale føringer for hva opplæringen skal inneholde. Prinsippene fra overordnet del strekker seg videre nedover i læreplanverket, og konkretiseres i læreplanene for de enkelte fag. Overordnet del fremhever blant annet respekten for menneskeverdet som et grunnprinsipp i opplæringen: «når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Her fastslås det også at opplæringen skal fremme verdier som likeverd og likestilling. Det understrekes at alle elever skal behandles likeverdig, og at ingen skal utsettes for diskriminering. Videre heter det at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever «og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Demokratiske verdier er et gjennomgående tema i den overordnede delen. Her fremgår det at opplæringen skal formidle verdier som gjensidig respekt, toleranse, tros- og ytringsfrihet og frie valg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et viktig mål for skolen er å «fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-8) I tillegg skal skolen stimulere elevene til å bli «aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Skolen skal altså fremme demokrati som styreform. Mellom linjene kan man lese et implisitt ansvar for å sørge for at elevene ikke utvikler motforestillinger mot demokratiske verdier. Det heter også at den norske skolen skal «skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære seg å løse konflikter på en fredelig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Her tydeliggjøres det at vold ikke er et legitimt virkemiddel i et demokrati, og at skolen har et ansvar for å formidle dette.

Overordnet del fremholder også kritisk tenkning som en sentral verdi som skolen skal fremme. Et viktig mål med opplæringen er at elevene skal bli i stand til å lytte til andres meninger, og samtidig lære å forholde seg kritisk til kunnskap og ytringer. Her fastslås det også at respektløse og hatefulle ytringer ikke skal aksepteres i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Et viktig mål er at elevene skal bli bevisste sine egne holdninger, og at de skal lære å opptre hensynsfullt overfor andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette tilsier at skolen, og dermed de skoleansatte, på en eller annen måte må gripe inn dersom en elev ytrer noe hatefullt eller respektløst.

## 2.2 Myndighetenes forståelser og forventninger

I juni 2014 la regjeringen frem en handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Denne ble senere revidert i 2020 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). I forlengelsen av handlingsplanen har Justis- og beredskapsdepartementet utviklet en nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Veilederen ligger tilgjengelig på regjeringens nettsider, og retter seg mot aktører i den såkalte «førstelinjen». Her inngår også skolen. Ansvaret for forebygging og bekjempelse av voldelig ekstremisme har tradisjonelt vært plassert hos politiet og Politiets sikkerhetstjeneste (Forsvarets forskningsinstitutt, 2018; Winsvold et al., 2017). Forsvarets forskningsinstitutt (2018) mener at denne ansvarsfordelingen har endret seg de senere årene, og hevder at

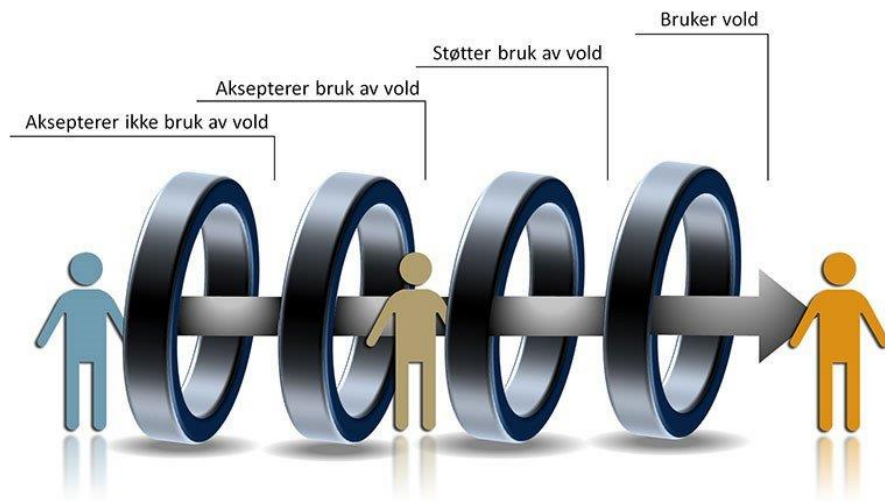
grensen mellom ansvarsområdene til eksempelvis PST, lokalt politi, kommune og skole har blitt «noe utvisket» (Forsvarets forskningsinstitutt, 2018, s. 12). Dette som en konsekvens av at radikaliseringsprosessen har blitt en viktig forståelsesramme for voldelig ekstremisme og terrorisme. Som følge av dette har også oppfatningen av hvor tidlig i et tenkt forløp man bør gripe inn endret seg.

### 2.2.1 Definisjoner av radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme

Handlingsplanen inneholder ingen eksplisitte definisjoner av hva som menes med radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme, men den sier følgende: «Veien fram mot politiske voldshandlinger innebærer oftest en prosess der utøveren gradvis blir mer ekstrem og i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel. Prosessen er gjerne sammensatt og ikkelineær. Det er med andre ord glidende overganger mellom former for ekstremisme som ikke nødvendigvis munner ut i vold, og former for ekstremisme som ender med en voldshandling» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Dette overlapper med definisjonen som benyttes i den nasjonale veilederen nevnt innledningsvis.

### 2.2.2 Radikaliseringstunnelen

Justis- og beredskapsdepartementet (2015) sammenligner i den nasjonale veilederen radikaliseringsprosessen med det å befinne seg i en tunnel, og beskriver her den såkalte radikaliseringstunnelen. Denne forklaringsmodellen viser «hvordan individer som i utgangspunktet ikke har en intensjon om å bruke vold, utvikler dette over tid gitt de rette faktorene og påvirkningene.» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). I radikaliseringstunnelen blir et individ eksponert for et snevert og ensidig syn på verden (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Ifølge Justis- og beredskapsdepartementet (2015) kan denne prosessen gjerne styres av en sterk lederskikkelse. Videre inn i radikaliseringstunnelen kan en slik lederskikkelse også spille en rolle i utviklingen av økt aksept for bruk av vold (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). I enden av radikaliseringstunnelen antar man at det aktuelle individet er sårbart for såkalte utløsere. En slik utløser kan eksempelvis være en personlig krise som «produserer et potent sinne; en tilbøyelighet til impulsreaksjoner» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Dersom individet på tilnærmet samme tid blir eksponert for filmer eller bilder med sterke skildringer av vold eller lidelse, kan dette også være «en påvirkning som mobiliserer til handling» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Til slutt presiserer Justis- og beredskapsdepartementet (2015) at ikke alle beveger seg hele vegen gjennom tunnelen. Noen snur, mens andre kan stoppe opp uten intensjon om å begå voldshandlinger. Ifølge veilederen kan enkelte av disse selv ende opp med å bli lederskikkelser for andre (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Ettersom et av siktemålene med denne oppgaven er å undersøke samsvaret mellom informantenes og myndighetenes forståelser av forebygging av radikaliseringsprosessen, vil jeg også legge radikaliseringstunnelen til grunn for den videre analysen.



**Figur 1 Radikaliseringstunnelen**

Hentet fra Justis- og beredskapsdepartementet (2015)

### 2.2.3 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Veilederen identifiserer flere konkrete risikofaktorer for radikaliseringsproblemer, altså forhold som øker faren for at en person utvikler problemer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Veilederen fremholder at for å forstå årsakene til radikaliseringsproblemer, må man ta hensyn til samspillet mellom faktorer på ulike nivåer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Her legges til grunn en såkalt holistisk modell som skiller mellom faktorer på fire nivåer; individnivå, relasjonsnivå, samfunnsnivå og strukturnivå. På alle disse nivåene finnes både risiko- og beskyttelsesfaktorer. Videre presiserer veilederen at risiko- og beskyttelsesfaktorer er av stor betydning for forebyggende innsatser rettet mot risikogrupper (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Tanken er at man gjennom å redusere risikofaktorer og forsterke beskyttelsesfaktorer kan forebygge en uønsket utvikling. Veilederen vier særlig plass til opplevd *utenforskap* og *krenkelsers* som viktige risikofaktorer for radikaliseringsproblemer. Videre holdes også *søken etter mening og tilhørighet* fram som en sentral risikofaktor (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

Positive familieforhold nevnes som en beskyttende faktor. Ifølge veilederen kan dette virke beskyttende til tross for at en person ellers kan ha mange negative faktorer i livet. Samtidig påpekes det at enkelte familiefaktorer kan utgjøre en risiko. Her nevnes forhold som vold eller omsorgssvikt, rusmisbruk, transnasjonalt familieliv og nettverk, og ekstremisme hos familiemedlemmer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Videre skiller veilederen mellom press- og motivasjonsfaktorer. Her refererer begrepet pressfaktorer til «negative sosiale krefter og omstendigheter som gjør det ubehagelig og lite greit å være en del av et bestemt sosialt miljø, slik at man presses over i et annet miljø». Begrepet motivasjonsfaktorer viser til «faktorer som trekker og motiverer personen inn i, eventuelt over i, et nytt miljø» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

### 2.2.4 Bekymringstegn

Veilederen lister opp en rekke mer eller mindre konkrete tegn som kan gi grunn til bekymring for at en person er i ferd med å radikaliseres. Det presiseres at det enkelte tegnet i seg selv ikke nødvendigvis gir grunn til bekymring, men at man bør gjøre

undersøkelser når flere av tegnene opptrer samtidig. Veilederen lister opp følgende bekymringstegn: appellerer til og søker etter ekstremistisk materiale på nett, endrer utseende, klesdrakt m.m., benytter symboler knyttet til ekstremistiske idealer og organisasjoner, slutter på skolen, med fritidsaktiviteter m.m., endrer nettverk og omgangskrets, omgås personer og grupper som er kjent for ekstremisme, omgås i grupper der det utøves trusler, vold og/eller annen kriminell virksomhet, medlem i ekstremistiske grupper, nettverk og organisasjoner, opptatt av ekstremisme på internett og sosiale medier, deltar på demonstrasjoner og voldelige sammenstøt med andre grupper, bruker trusler og vold som følge av ekstremisme, hatkriminalitet, reisevirksomhet som kan føre til økt radikalisering og kontakt med ekstremister, intoleranse for andres synspunkter, fiendebilder – vi og dem, konspirasjonsteorier, hatretorikk, sympati for absolutte løsninger som avskaffelse av demokrati, legitimerer vold, og trusler om vold for å nå politiske mål (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

### 2.2.5 Forebygging

Handlingsplanen slår fast at forebygging av radikalisering skal foregå i en rekke sektorer. Planen nevner konkrete tiltak som er vedtatt i 2020. Blant annet skal det «utvikles støtteressurser om hvordan skolen kan forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Videre er det en målsetning at temaet skal integreres i skolefag der det kan være relevant, samt i arbeidet med elevenes skolemiljø. Videre slår handlingsplanen fast at skolen skal fremme helse, trivsel og læring for alle. Disse støtteressursene skal baseres på det nye læreplanverket og §9a i opplæringsloven (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Videreutvikling av Dembra-prosjektet, Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme, er også blant tiltakene som listes opp. Den nasjonale veilederen slår også fast at forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme er en viktig samfunnsoppgave, og at dette må utføres på tvers av sektorer, fagområder og nivå (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). I veilederen fremgår det en forventning om at skoleansatte som møter barn eller ungdom de blir bekymret for har ansvar for å så tidlig som mulig følge opp denne bekymringen «gjennom de etablerte rutinene skolen har» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

## 3 Teori og tidligere forskning

### 3.1 Radikaliseringsdiskursen

#### 3.1.1 Radikalisering, voldelig ekstremisme og terrorisme

Litteraturen om terrorisme, radikalisering og voldelig ekstremisme vokser stadig. Særlig etter angrepene i USA 11. september 2001 har forskningen viet større oppmerksomhet til disse temaene (Borum, 2011; Mattsson, 2018). I kjølvannet av angrepene 22. juli, ble Senter for ekstremismeforskning, C-REX, opprettet ved Universitetet i Oslo. Dermed har vi også i Norge et levende forskningsmiljø på denne tematikken (Amundsen, 2016). Begrepene radikalisering og voldelig ekstremisme er mye brukt også i det offentlige ordskiftet og i politiske debatter. Til tross for at de er utbredte, er bruken av dem ofte upresis. Bjørgo og Gjelsvik (2015) har påpekt at både radikalisering og ekstremisme brukes om altfor mange forskjellige fenomener og prosesser (s. 14). Dette støttes også av Borum (2011, s. 9), som sier følgende: «First, there is little discussion and even less consensus about what "radicalism" and "extremism" even mean». I møte med litteraturen om radikalisering kan man få inntrykk av at omtrent hver forfatter har sin egen definisjon av begrepet. Felles for mange av disse definisjonene er imidlertid en grunnleggende forståelse av radikalisering som en prosess. Borum (2011, s. 9) bruker eksempelvis radikaliseringsbegrepet for å vise til «a process of developing extremist ideologies and beliefs». Oppfatningen av radikalisering som prosess deles også av Macdougall et al. (2018, s. 38), som definerer radikalisering som «a process whereby individuals gradually accept violence as a legitimate form of behaviour to instigate political and/or societal changes». Den samme forståelsen av radikalisering som en prosess finner vi også i definisjonen brukt av Justis- og beredskapsdepartementet (2015) nevnt innledningsvis. Det er som tidligere nevnt denne definisjonen som legges til grunn for analysen.

Begrepet ekstremisme blir ofte koblet til politiske ideologier som står i motsetning til samfunnets kjerneverdier og prinsipper om demokrati eller universelle menneskerettigheter (Bjørgo og Gjelsvik, 2015). Enda vanligere er det å forstå ekstremisme som en vilje til å bruke vold som virkemiddel for å oppnå mål av politisk, religiøs eller ideologisk karakter (Bjørgo og Gjelsvik, 2015). Dette er også i tråd med definisjonen benyttet av Justis- og beredskapsdepartementet (2015). Terrorisme som begrep har en lengre historie, og har med årenes løp endret betydning. Vår tids definisjoner av terrorisme overlapper i stor grad med definisjoner av ekstremisme, men ofte fremheves det politiske mer eksplisitt. Hoffman (2006) definerer terrorisme som vold, eller trusler om vold, utøvd av ikke-statlige aktører i form av et individ eller en gruppe med mål om å oppnå politisk innflytelse eller endring. En viktig målsetting med terrorisme er å spre frykt, ikke bare hos den eller dem som er direkte rammet av handlingene eller truslene, men også videre i samfunnet (Hoffman, 2006). I tråd med en slik oppfatning kan terrorisme forstås som en form for voldelig ekstremisme.

#### 3.1.2 Radikaliseringens hvordan og hvorfor

Forskningen som omhandler radikalisering og voldelig ekstremisme er kompleks, og inneholder bidrag fra mange ulike disipliner. Tidvis kan det være en utfordrende øvelse å

manøvrere i litteraturen. Akkurat som det finnes en rekke ulike definisjoner av de sentrale begrepene, finnes det nesten like mange teorier, modeller og typologier som forsøker å forklare radikaliseringsprosessen, både hvordan og hvorfor det skjer. I det følgende vil jeg kort redegjøre for en av de mest kjente modellene som beskriver radikaliseringsprosessen som en prosess, og altså beskriver *hvordan* radikaliseringsprosessen kan tenkes å skje. Det er viktig å være klar over at denne og liknende modeller er omdiskuterte. Deretter vil jeg gjøre rede for faktorer forskningen mener kan forklare radikaliseringsprosessen. Dette dreier seg om årsakene til radikaliseringsprosessen, altså radikaliseringsprosessen *hvorfor*.

### **3.1.2.1 Radikaliseringsprosessen**

Mange har forsøkt å beskrive hvordan radikaliseringsprosessen kan tenkes å skje, og det finnes et stort antall ulike radikaliseringsmodeller. Felles for mange av disse er at de hviler på et premiss om at radikaliseringsprosessen er en prosess som kan beskrives stegvis, og går ut fra en grunnantakelse om at radikaliseringsprosessen er noe som finner sted før et eventuelt voldelig angrep eller terroranslag. Akkurat dette kan problematiseres, ettersom det kan implisere at voldelige angrep som skjer uten forutgående radikaliseringsprosessen ikke kan kategoriseres som voldelig ekstremisme eller terrorisme. Blant de mest kjente radikaliseringsmodellene kan nevnes bidrag fra Wiktorowicz (2004), McCauley og Moskalenko (2008, 2017), samt Sageman (2004). Av hensyn til oppgavens omfang er det imidlertid ikke rom for å redegjøre for alle disse.

En av de oftest siterte modellene kommer fra Moghaddam (2005). Han ser for seg radikaliseringsprosessen som en trapp som leder til terrorisme. Trappen består av seks nivåer som gradvis smalner inn mot toppen. Opplevd urettferdighet og følelser av deprivasjon utgjør modellens bakkeplan. Det første trappetrinnet er søken etter muligheter. Det andre trinnet er sinne rettet mot dem man mener seg urettferdig behandlet av. På tredje trappetrinn foregår «moral engagement» som rettferdiggjør terrorisme (Moghaddam, 2005). På det fjerde trappetrinnet involverer man seg i en terrorgruppe. På det femte og siste trappetrinnet foregår en avhumanisering av sivile, hvor man begynner å betrakte disse som legitime mål for vold. Moghaddam (2005) hevder at et individ må gå trinn for trinn, i stigende rekkefølge, for å komme høyere i trappen. Det går et skille mellom mening og handling fra det tredje til det fjerde trinnet, idet man går fra å rettferdiggjøre terrorisme til å faktisk ta del i en terrorgruppe. Flere forfattere har påpekt at individer som tar det første steget i en radikaliseringsprosessen gjerne er sårbare på en eller annen måte. Ofte kan denne sårbarheten skrives fra bestemte livshendelser, eksempelvis tap av et familiemedlem, en venn, en kjæreste eller liknende (Macdougall et al., 2018). Som følge av dette kan enkelte oppleve en såkalt *kognitiv åpning*, som gjør dem mer åpne for nye ideer og lettere mottakelige for nye syn på verden (Macdougall et al., 2018; Wiktorowicz, 2004). Få modeller presiserer hvor lang tid en slik tenkt prosess kan ta, og det er også mulig at en radikaliseringsprosessen kan stoppe opp eller snu før den resulterer i voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Samtidig indikerer hendelser som angrepet i Bærum at det i noen tilfeller kan ta forholdsvis kort tid fra en antatt radikaliseringsprosessen skyter fart til den gir seg utslag i voldshandlinger (Andresen og Tvedt, 2019).

### **3.1.2.2 Risikofaktorer**

Mye arbeid er lagt ned i å identifisere årsaker til radikaliseringsprosessen, og en rekke forskere søker forklaringer på hvorfor noen ender opp med å ty til vold for å fremme sitt budskap. I likhet med resten av forskningsfeltet er også denne litteraturen stor og kompleks, og det finnes forklaringer på alle analysenivå. Det er stor variasjon i hva ulike forskere

vektlegger når de forsøker å forklare årsakene til radikaliserings og voldelig ekstremisme. Enkelte forskere konsentrerer seg i hovedsak om radikaliserings på individnivå. Andre viser større interesse for sosiale faktorer, og søker forklaringer på gruppenivå. Et slikt gruppefokus kan eksempelvis ses hos McCauley og Moskalenko (2008). De vektlegger også i større grad gruppedynamikk når de definerer radikaliserings på følgende måte: «increasing extremity of beliefs, feelings, and behaviors in directions that increasingly justify intergroup violence and demand sacrifice in defence of the ingroup» (s. 416). Det finnes også de som i større grad konsentrerer seg om sosioøkonomiske faktorer på makronivå. Disse ser altså på større samfunnsmessige forhold som kan tenkes å tilrettelegge for, eller bidra til radikaliserings. Enkelte er mer interesserte i psykologiske perspektiver på radikaliserings, mens andre konsentrerer seg om forklaringer som kretser omkring politikk og ideologi. Som følge av denne kompleksiteten er det vanskelig å skulle strukturere litteraturen.

Borum (2011) og Victoroff (2005) har begge gjort nyttige forsøk på å systematisere eksisterende litteratur om årsakene til radikaliserings. Vergani et al. (2020) er imidlertid blant de første som har gjennomført en større empirisk metastudie av den eksisterende radikaliseringsforskningen. Deres studie omfatter alle engelskspråklige forskningsartikler som er publisert i perioden 2001 til 2015, som empirisk tar for seg faktorer man antar forårsaker og bidrar til radikaliserings. Forfatterne startet med et utvalg på over 6000 artikler, ekskluderte systematisk alt som ikke var relevant, og stod til slutt igjen med et utvalgt på 148 artikler (Vergani et al., 2020). Etter en grundig gjennomgang av datamaterialet, argumenterer Vergani et al. (2020) for en tredeling av faktorer: push-faktorer, pull-faktorer og risikofaktorer på individnivå. Jeg tar utgangspunkt i denne tredelingen når jeg i det følgende gir en kort oversikt over ulike faktorer som brukes for å forklare radikaliserings.

Push-faktorer er komparativt oftere nevnt som drivende for radikaliserings i kontekst av grupper, heller enn som drivende for radikaliserings på individnivå (Vergani et al., 2020). Push-faktorer i kombinasjon med pull-faktorer og individuelle risikofaktorer brukes oftest for å forklare enkeltpersoners radikaliserings. I mange tilfeller vil det trolig være flere faktorer, på flere nivå, som virker sammen og bidrar til en radikaliseringsprosess. Vergani et al. (2020) påpeker også at de tre typene av faktorer korrelerer med hverandre. Samtidig argumenterer blant annet McCauley og Moskalenko (2017) for at det er mulig å radikaliseres som følge av mekanismer utelukkende på individnivå, og at dette særlig forekommer hos enslige terrorister, såkalte *ensomme ulver*.

### **3.1.2.2.1 Push-faktorer**

Det Vergani et al. (2020) kaller push-faktorer, blir ofte referert til som «root causes» i litteraturen. Her dreier det seg om hvordan større samfunnsforhold kan bidra til radikaliserings. Push-faktorer kan altså sies å ligge på et slags makronivå, og omfatter politiske, psykologiske og sosiologiske faktorer som kan tenkes å drive personer til ekstremisme (Vergani et al., 2020). Arbeidsløshet er en av push-faktorene som litteraturen oftest refererer til. Betydningen arbeidsløshet kan ha for radikaliserings forklares gjerne på to måter. For det første kan arbeidsløshet være en kilde til frustrasjon. Man ser her for seg at denne frustrasjonen, i kombinasjon med andre faktorer, kan trigge sinne hos enkeltpersoner. For det andre kan arbeidsløshet være en faktor som indikerer det Vergani et al. (2020) kaller «biographical availability». Tanken er her at arbeidsløshet gir mer fritid, og at man dermed blir mer utsatt som følge av økt praktisk tilgjengelighet for rekruttering til voldelig ekstremisme.

En annen hyppig nevnt push-faktor er opplevelsen av sosial eksklusjon. Dette refereres også til som følelser av urettferdighet, marginalisering, frustrasjon, forurettelse og stigmatisering (Vergani et al., 2020). En push-faktor som ofte brukes i forsøk på å forklare islamistisk radikaliserings er frustrasjon og følelser av urettferdighet som følge av aggressiv vestlig utenrikspolitikk rettet mot land med muslimsk majoritet, krigen mot terror, vestlige angrep mot ummaen, samt vestlig dominans i verdenspolitikken (Vergani et al., 2020). Fattigdom blir nevnt som push-faktor i enkelte av artiklene inkludert i metastudien, men da kun knyttet til radikaliserings i Afrika, foruten ett unntak som finner en kobling mellom lav inntekt og høyreekstremisme i Russland. Statlig undertrykkelse er mye nevnt som push-faktor, særlig utenfor Europa og Nord-Amerika. Denne faktoren nevnes også i forbindelse med venstreekstremistiske anarkister i Danmark.

Utdanning antas også å ha betydning for radikaliserings. Lavere utdanningsnivå forbindes ofte med mindre sofistikerte verdenssyn, samt tendens til svarthvitt-tenking (Vergani et al., 2020). Dette hevdes å kunne tilrettelegge for kognitiv radikaliserings. I noen tilfeller kan imidlertid det å være i utdanningssystemet, og dermed også ha et høyere utdanningsnivå, ses som det Vergani et al. (2020) refererer til som «a marker of biographical availability to terrorist recruitment». I noen tilfeller kan altså det å gå på skole gjøre en lettere tilgjengelig for rekruttering til ekstremistiske grupperinger.

### **3.1.2.2.2 Pull-faktorer**

Forklaringer av radikaliserings til voldelig ekstremisme som konsentrerer seg om gruppetilhørighet, gruppemekanismer, ideologi og sosiokognitive forhold, kategoriseres av Vergani et al. (2020) som pull-faktorer. Pull-faktorer er forhold som kan tenkes å gjøre ekstremisme attraktivt for enkelte. Vergani et al. (2020) finner at den oftest nevnte pull-faktoren er forbruk av ekstremistisk propaganda. Propaganda som fremmer radikaliserings til voldelig ekstremisme kjennetegnes særlig av rettferdiggjøring av vold. Gruppedynamikk er en annen hyppig nevnt pull-faktor i litteraturen (Vergani et al., 2020). I dette inngår faktorer som sosialt press, tilhørighetsfølelse, behov for identitet og opplevelse av å forme sterke bånd med likesinnede (Vergani et al., 2020). Sterke og karismatiske lederskikkelser karakteriseres også som en mulig pull-faktor.

I motsetning til hva noen kanskje kan tro, er kunnskap om islam og religiøsitet ofte negativt assosiert med islamistisk radikaliserings (Vergani et al., 2020). Funn tyder på at islamistiske ekstremister generelt er mindre religiøse, og har mindre kjennskap til religiøse tekster før de radikaliseres til voldelig ekstremisme. Religiøst motivert ekstremisme innebærer som regel en eller annen form for religiøs fundamentalisme. Et viktig trekk ved religiøs fundamentalisme er avvisning av etablert, allmenn religiøs tradisjon, til fordel for en mer bokstavelig tolkning av skriftene – upåvirket av tradisjon og tolkning (Vergani et al., 2020).

### **3.1.2.2.3 Risikofaktorer på individnivå**

Det er gjort mange forsøk på å identifisere personlige faktorer som øker risikoen for radikaliserings. I den tidlige terror- og radikaliseringsforskningen var man primært opptatt av radikaliserings på individnivå. Forskerne søkte da i all hovedsak psykologiske, eller nærmest patologiske forklaringer på den avvikende atferden man forbandt terrorisme med. Innenfor dette paradigmet fokuserte man derfor på mentale eller personlighetsmessige avvik som mulige forklaringer på hvorfor enkelte ble radikalisererte eller tok del i terrorisme. Her jobbet man seg altså fram til kliniske forklaringer som forklarte enkeltpersoners deltakelse i terror med psykisk sykdom og ustabilitet. Innenfor dette paradigmet jobbet man for å finne frem til en spesifikk terroristprofil. Borum



(2010) konstaterer at man etter 40 år med forskning fortsatt ikke har funnet frem til en slik profil, og at man ikke har grunnlag for å si at bare «gale» folk kan bli terrorister. Gradvis har man altså beveget seg vekk fra å betrakte terrorisme som en tilstand eller en diagnose. Corner og Gill (2015) finner ikke økt forekomst av psykisk sykdom blant voldelige ekstremister og terrorister generelt. De finner imidlertid en noe høyere forekomst av psykiske lidelser blant ensomme ulver. Borum (2010, 2011) påpeker at man, til tross for betydelig innsats, så langt ikke har funnet frem til en bestemt profil som kan brukes til å identifisere personer som står i fare for å bli radikaliserede. Victoroff (2005) fremholder også at det ikke eksisterer noen medfødte predisposisjoner for ekstremistisk atferd, hvilket gjør det umulig å predikere hvem som i fremtiden kan komme til å ta del i ekstremistisk vold. Radikalisering er et så komplekst fenomen at sannsynligheten for at det er mulig å utvikle en slik profil synes veldig liten. Dette finner vi også støtte for hos Hardy (2018, s. 77), som skriver følgende: «Radicalisation remains a complex field, with no single profile for identifying who is likely to radicalise, or when they will progress to committing a violent act». Det kan også tenkes at man ved å legge for stor lit til slike profiler kan risikere at enkelte individer havner i blindsonen, og at man altså ignorerer muligheten for at disse kan bli radikaliserede fordi de ikke passer den bestemte profilen. Like fullt er det viktig å forsøke å peke på noen risiko- og sårbarhetsfaktorer, all den tid radikalisering og voldelig ekstremisme representerer en trussel mot demokratiet.

Selv om man gradvis har gått bort fra forklaringer som primært vektlegger psykisk sykdom, er det fremdeles mange som argumenterer for at psykologiske behov har betydning for radikalisering (Borum, 2011; Macdougall et al., 2018). Macdougall et al. (2018) skiller i sin typologi mellom fire typer radikaliserede individer. Den første typen er *identitetssøkere*. Dette er personer som er opptatt av identitet, og som fremfor alt ønsker å forme sosiale bånd (s. 38). Man tenker seg at disse personene kan identifisere seg eller involvere seg med en gruppe for å redusere opplevelsen av usikkerhet (Macdougall et al., 2018). Identitetssøkende personer, motivert av svært sterke ønsker om å høre til, kan dermed ende opp med å involvere seg med en eller annen organisasjon. Også Borum (2010) peker på behov for identitet og tilhørighet som mulige sårbarhetsfaktorer. Den andre typen Macdougall et al. (2018) peker ut er såkalte *rettferdighetssøkere*. Dette er individer som føler seg forurettet på en eller annen måte, og som ønsker å rette opp i dette (s. 38). Enkelte mennesker er mer sensitive for urettferdighet enn andre, og forfatterne antar at nettopp dette gjelder for den rettferdighetssøkende typen. Dette psykologiske behovet identifiseres også av Borum (2010). *Sensasjonssøkere* er den tredje typen forfatterne identifiserer. Dette er individer som søker spenning. Ekstremistiske grupper kan ofte bedrive ukonvensjonelle aktiviteter. Sensasjonssøkere kan se dette som en mulighet til å få fylt et behov for spenning og opplevelser (s. 38). Man har sett eksempler på at kvinner, tilsynelatende motivert av ønsker om å finne romantikk og kjærlighet, har oppsøkt ekstremistorganisasjoner og giftet seg med for eksempel IS-krigere. Macdougall et al. (2018) mener derfor at behovet for spenning, samt behovet for romantikk, er karakteristisk for sensasjonssøkere. Den fjerde typen i typologien er *meningssøkere*. Dette er personer som er på jakt etter mening i livet. Her tenker man seg at enkelte kan finne mening gjennom å involvere seg i en gruppe, og ta til seg gruppens ideologi. Meningssøkeren kan også være opptatt av status og anerkjennelse. Forfatterne forsøker med denne typologien å vise hvordan nokså normale, men ikke tilfredsstilte, psykologiske behov kan bidra til å gjøre ekstremistgrupper attraktive for potensielle rekrutter. Forfatterne påpeker at organisasjoner kan være bevisst dette, og bruke det i rekrutteringsprosesser. Macdougall

et al. (2018) fremholder samtidig at psykologiske behov ikke er tilstrekkelig for å forklare hvorfor enkelte blir radikalisererte til voldelig ekstremisme og andre ikke. De fleste mennesker vil oppleve disse behovene i løpet av livet, men de færreste vil bli radikalisererte.

### 3.1.2.3 Tegn på radikalisering

Tegn på radikalisering er et omdiskutert tema. Når man forstår radikalisering som et uønsket fenomen som bør forebygges, blir det nærliggende å forsøke å identifisere tegn på radikalisering, slik at man kan sette inn forebyggende tiltak så tidlig som mulig i en tenkt radikaliseringsprosess. Mattsson (2018) påpeker at det i seg selv kan være problematisk å lete etter tidlige tegn på radikalisering, ettersom dette innebærer å definere noe som en risiko, uten at det faktisk er planlagt eller begått en kriminell handling.

### 3.1.3 Problematisering av radikaliseringsdiskursen

Det bør nevnes at enkelte har reist spørsmål om hvor nyttig radikaliseringsbegrepet faktisk er. Et problem ved bruken av begrepet, er at det ofte knyttes direkte til at individer involverer seg i voldelige grupper eller selv begynner å utøve vold, altså at de går til handling. Bjørge og Gjelsvik (2015) påpeker at det kun er funnet en løs sammenheng mellom holdningsendringer og atferdsendringer. Det er ingen automatikk i at det første fører til det andre. Altså vil det store flertallet av mennesker som blir radikalisererte ikke involvere seg i voldelige aktiviteter (Bjørge og Gjelsvik, 2015). McCauley og Moskalenko (2017) viser også til en rekke studier som kun påviser en svak kobling mellom holdninger og ekstremistiske handlinger. Dette understøttes også av Borum (2011), som fremholder at radikalisering må skilles fra «action pathways». Han mener at radikalisering viser til en prosess hvor man utvikler ekstremistiske ideologier eller overbevisninger, mens «action pathways» er prosesser hvor man faktisk engasjerer seg i terrorisme eller voldelige ekstremistiske handlinger (s. 30). Ideologi og handling henger noen ganger sammen, men ikke alltid. Derfor er det ifølge Borum (2011) nødvendig å forstå hva som skiller de to fra hverandre. Vergani et al. (2020) tar også til orde for et skille mellom atferdsmessig og kognitiv radikalisering.

Hafez og Mullins (2015) kritiserer forståelsen av radikalisering som en prosess. De mener dette feilaktig fremstiller radikalisering som en lineær og ryddig progresjon. Forfatterne skiller, på lignende vis som Borum (2011), mellom radikalisering av ideer og radikalisering av handlinger. Koblingen mellom holdninger og atferd problematiseres også av Hardy (2018), som spør hva som skal til for å kategorisere en holdning som ekstremistisk. Videre spør han: «Is it any idea or opinion that is contrary to a society's core values, or does it need to be based in a coherent and recognised ideology? Does it need to justify or encourage the use of violence? Does it need to be religious or political?». Ved å stemple noen som radikalisererte eller i risikozonen for radikalisering, impliserer vi at vedkommende er i bevegelse på vegen mot terrorisme, med alle de negative konnotasjonene som følger med dette (Hardy, 2018). Hardy er her inne på et interessant og problematisk aspekt; mange definisjoner av både radikalisering, ekstremisme og terrorisme bærer i seg normative elementer, altså implisitte vurderinger av hva som er riktig og galt. McCauley og Moskalenko (2017) kommenterer også at radikal ideologi ofte har blitt sett på som et mekanisk transportbånd som fører til voldelige handlinger, og advarer: «as the critics have pointed out, seeing ideas as the threat leads to a war on ideas».

Det er også et problem at mye av det som er skrevet om radikaliserings og voldelig ekstremisme er teoretisk eller konseptuelt, og ikke empirisk (Mattsson, 2018). Det finnes et utall forskjellige teorier, men mange av disse er ikke empirisk testet. En av årsakene til dette kan være at det er vanskelig å samle data om radikaliserede individer og grupper, ettersom disse gjerne vil holde sine ekstreme overbevisninger og aktiviteter for seg selv, særlig dersom de går med planer om å gjennomføre voldelige angrep. På samme måte er det utfordrende for forskere å få personer som eksempelvis er dømt for terrorhandlinger i tale. Det er i tillegg etisk problematisk å bruke terrordømte som informanter eller forskningsobjekter. Her kan det tenkes at vedkommende ser sitt snitt til å få et talerør gjennom forskningen. Forskeren kan dermed utilsiktet bli brukt som et verktøy for å spre ekstremistisk tankegodt. Forskeren kan heller ikke stole på alle opplysninger den får, ettersom en person med ekstremistiske overbevisninger kan ha sterke motivasjoner for å holde tilbake eller vri på informasjon. Man må ta høyde for at det er mye vedkommende ikke ønsker å fortelle. Når det kommer til kvantitativ terrorismeforskning finnes det visse utfordringer knyttet til datasett som omhandler terrorisme og voldelige angrep. Skillet mellom terrorangrep og andre voldshandlinger vil ikke være like tydelig i alle tilfeller, og følgelig kan kategoriseringen variere. Alt dette er faktorer som bidrar til at forskning på radikaliserings og voldelig ekstremisme er en utfordrende øvelse.

## 3.2 Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme

Begrepet *forebygging* brukes i utallige sammenhenger og på en rekke fagområder. Noen ganger kan bruken av begrepet fremstå som upresis ved at man snakker om forebygging i generelle ordelag, uten at det fremgår tydelig verken hva som skal forebygges eller hvordan dette skal skje. Felles for de mange måtene forebyggingsbegrepet brukes på er imidlertid en grunnantagelse om at forebygging er slikt som reduserer forekomsten av et uønsket fenomen (Helland, 1998). Forebygging og ulike forebyggingstiltak er forsøkt sortert og kategorisert på en rekke måter innenfor en rekke disipliner. Når jeg her velger å forstå radikaliserings som en *prosess*, jamfør Justis- og beredskapsdepartementets definisjon, er det nyttig å bruke en forebyggingsmodell som er i tråd med en slik forståelse. Slik blir det mulig å undersøke hvor i en eventuell radikaliseringsprosess ulike forebyggende tiltak kan være relevante. Caplan (1964) har utviklet en anerkjent forebyggingsmodell, som etter hvert har blitt tatt i bruk innen mange fagfelt. Modellen plasserer ulike typer forebyggende tiltak på en tredelt akse. Her sorteres tiltakene etter hvor i et problematisk forløp de settes inn (Helland, 1998). Man skiller her mellom primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Caplans modell har sitt opphav i psykiatrien og er særlig mye brukt innen folkehelsearbeid, men Winsvold et al. (2017) har vist nytten av denne modellen i en liknende analyse av hvordan muslimske trossamfunn forholder seg til voldelig ekstremisme. Jeg vil derfor etablere primær-, sekundær- og tertiærforebygging som analytiske kategorier, slik at det lettere lar seg gjøre å sortere og sammenlikne informantenes forståelser av forebygging med myndighetenes.

### 3.2.1 Primærforebygging

Målet med primærforebygging er å iverksette tiltak *før* et problem oppstår, og blir ofte omtalt som generell forebygging (Winsvold et al., 2017). Dette er tiltak som retter seg mot hele befolkningen, med mål om å forhindre radikaliserings og voldelig ekstremisme før det i det hele tatt oppstår. Her handler det altså om allmennpreventive innsatser. Holdningskampanjer er et typisk eksempel på tiltak som er tenkt å virke primærforebyggende. Sett i sammenheng med radikaliseringsstunnelen, vil primærforebyggende tiltak være relevante før tunnelen, eller prosessen, i det hele tatt

starter. Målet vil altså være å nå ut til individer før de begynner å akseptere bruk av vold, og forringe vekstvilkårene for radikaliseringsprosessen. Tiltakene vil her handle om generell integrering, og å forhindre at personer faller utenfor samfunnet (Winsvold et al., 2017). Som tidligere nevnt har forskningen mislyktes i sine forsøk på å finne en slags personlighetsprofil for potensielle ekstremister eller terrorister. Radikalisering forekommer i flere ulike miljøer, og det er ikke mulig å forutse hvem som i fremtiden kan komme til å utføre voldelige angrep. Dette er et argument for at forebyggende innsatser bør rettes mot hele befolkningen. Samtidig kan primærforebyggende arbeid iblant bli kritisert for å være for generelt innrettet. I tillegg er det ikke godt å vite om man faktisk når de mest risikoutsatte individene i befolkningen. Spørsmålet er altså om dette er tilstrekkelig.

### 3.2.2 Sekundærforebygging

Sekundærforebygging, eller selektiv forebygging, går ut på å gripe inn *når* et problem er i ferd med å oppstå. I denne konteksten vil sekundærforebyggende innsatser rettes mot individer eller grupper som antas å stå i faresonen for å bli radikaliserede. Tiltakene rettes altså direkte mot personer eller grupper hvor det allerede foreligger antatte risikofaktorer (Winsvold et al., 2017). Der primærforebyggende tiltak er generelt innrettet og søker å forhindre at radikaliseringsprosessen får grobunn, vil sekundærforebyggende tiltak være mer spesifikke og inngripende (Winsvold et al., 2017). Her vil man altså forsøke å nå de som allerede kan ha tatt steget inn i radikaliseringsstunnelen, og som beveger seg i retning av å akseptere vold som et legitimt virkemiddel. Målet vil være å stoppe radikaliseringsprosessen før den eventuelt leder til i voldelig ekstremisme.

### 3.2.3 Tertiærforebygging

Tertiærforebyggende tiltak er tiltak som settes inn *etter* at et problem har oppstått. I denne sammenhengen vil det altså dreie seg om tiltak rettet mot personer som allerede er radikaliserede. Målet med dette er å bringe radikaliserede personer tilbake til det Winsvold et al. (2017) kaller en ikke-radikaliseret tilstand, og forhindre at den uønskede atferden gjentas. Slike tiltak retter seg dermed mot personer som har beveget seg så langt inn i radikaliseringsstunnelen at de åpenbart ser vold som et legitimt virkemiddel. Disse individene kan også selv allerede ha utøvd vold for å nå sine mål. Dette kan eksempelvis være personer returnerte fremmedkrigere, eller andre personer som helt åpent forfekter ekstremistiske synspunkter (Winsvold et al., 2017). Skolen er ikke tillagt noe spesifikt ansvar for å «rehabiliterer» radikaliserede individer. Debatten om skolens rolle dreier seg først og fremst om hvor tidlig skolen skal gripe inn; spørsmålet er om skolen først og fremst skal drive primærforebygging, eller om den også skal drive sekundærforebygging. Dette vil gjenspeiles i analysen, og tertiærforebygg vil trolig ikke bli tematisert i særlig grad.

### 3.2.4 Problematisering

I diskusjoner om hvordan forebygging best kan innrettes, er det viktig å være klar over at effekten av forebyggende tiltak vanskelig lar seg måle. Vi har allerede en rekke etablerte praksiser og implementerte tiltak som kan kategoriseres som primærforebyggende, ved at de skal forhindre at mennesker faller utenfor samfunnet og havner i utsatte livssituasjoner. Vi kan ikke vite hvor mange terroranslag vi ville hatt i Norge dersom vi ikke hadde hatt disse primærforebyggende tiltakene. Det blir svært vanskelig å si noe om den *kontrafaktiske utviklingen*; vi kan ikke vite sikkert hvordan situasjonen hadde sett ut dersom forebyggingen hadde vært innrettet på en annen måte enn den er i dag. Som tidligere nevnt er det også et problem at mange

radikaliseringsteorier ikke er empirisk testet. Om vi ikke vet med større sikkerhet hva som forårsaker radikaliserings, blir det også utfordrende å utforme meningsfulle og effektive forebyggende tiltak.

### 3.3 Tidligere forskning på forebygging av radikaliserings i skolen

Som nevnt innledningsvis eksisterer det tydelige forventninger om at skolen, som en viktig samfunnsarena, skal bidra til forebygging av uønskede fenomener – også radikaliserings og voldelig ekstremisme. Det finnes følgelig flere studier som konsentreres seg om forebygging av radikaliserings i skolekontekst. I det følgende vil jeg kort oppsummere sentrale funn fra noen av disse bidragene. Dette kan gi en pekepinn på hva jeg kan forvente å finne i min analyse.

Det finnes flere studier som har undersøkt spenningsfeltet mellom skolens demokrati- og dannelsesoppdrag på den ene siden, og hensyn til samfunnssikkerhet og beredskap på den andre. Mattsson (2018) har som del av sin doktorgradsavhandling undersøkt hvordan 13 svenske yrkesutøvere, som på ulikt vis har et ansvar for forebygging av radikaliserings, forholder seg til dette. Mattsson finner to konkurrerende diskurser. På den ene siden står verdifundamentet som skolen er tuftet på. Pedagogisk tradisjon, særlig etter andre verdenskrig, har en sterk vektlegging av demokrati og danning, med mål om å utdanne kompetente medborgere som er i stand til fredelig deltakelse i samfunnet. På den andre siden står det Mattsson (2018) kaller PVE-diskursen. PVE er en forkortelse for begrepet *preventing violent extremism*, og brukes i litteraturen ofte delvis overlappende med begrepet *countering violent extremism*, forkortet CVE (Davies, 2018). PVE-diskursen kan forstås som en sikkerhetspolitisk diskurs, hvor det eksisterer forventninger om at skolen og andre offentlige instanser også skal drive sekundærforebygging og forsøke å identifisere individer man antar er sårbare for radikaliserings. Fremveksten av denne sikkerhetspolitiske diskursen skrives av flere tilbake til tiden etter 11. september 2001, samt terroranslagene i Madrid og London i henholdsvis 2004 og 2005 (Mattsson, 2018; Sjøen og Mattsson, 2020). Disse angrepene bidro til et økt fokus på såkalt «home-grown terrorism», og førte til at man i en rekke land begynte å utvikle konkrete programmer for å motvirke radikaliserings. Storbritannia er eksempel på et sted hvor denne sikkerhetspolitiske diskursen har hatt en sterk innflytelse på policyutformingen. Der har det blitt en lovpålagt plikt for skolen og andre offentlige instanser å aktivt forebygge terrorisme gjennom det såkalte Prevent Duty-programmet (Mattsson, 2018). Mattsson (2018, s. 87) finner det han kaller en tydelig kollisjon mellom informantenes forståelser av årsakene til at individer tar del i voldelig ekstremisme på den ene siden, og på den andre siden hva de oppfatter som aktuelle motstrategier. Informantene forklarer gjerne radikaliserings og tilslutning til voldelig ekstremisme med urettferdighet og diskriminerende strukturer i samfunnet som fører til frustrasjon og følelser av håpløshet. De peker også på oppvekst i ressursvake familier som en mulig bidragende forklaringsfaktor for individers radikaliserings til voldelig ekstremisme. Mattsson (2018) finner at informantene mangler et felles begrepsapparat, og at deres uensartede definisjoner av sentrale begreper som radikaliserings i liten grad er preget av PVE-diskursen. Når de blir spurt om hva de anser som relevante tiltak mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, snakker informantene om risikoutsatte og sårbare individer. Mattsson (2018) argumenterer for at informantenes forståelser på dette punktet i større grad krysser over i PVE-diskursen.

Sjøen og Mattsson (2020) har undersøkt hvordan et utvalg bestående av 16 lærere og rektorer ved norske ungdomsskoler og videregående skoler forholder seg til det

forfatterne mener er en inntreden av CVE i den norske skolen. Forfatterne finner at informantenes forståelse av begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme er sprikende. Til tross for manglende konsensus, mente de fleste informantene at radikaliserings viser til en eller annen form for endring. I tillegg assosierte flertallet av deltakere konseptet radikaliserings med negative følelser. De fleste skilte i tillegg mellom radikaliserings og voldelig ekstremisme ved at de forstod radikaliserings som knyttet til *holdninger*, og voldelig ekstremisme som knyttet til *atferd*. Deltakerne i denne studien forteller at de har begrenset erfaring med ekstremisme i praksis. Samtidig fremgår det av intervjuene at de føler et profesjonelt ansvar for å forebygge at elever blir radikalisererte. Informantene har imidlertid ulike syn på hvordan forebygging i skolen bør foregå. Ved konkret bekymring for radikaliserings, vil de fleste deltakerne innta det Sjøen og Mattsson kaller en terapeutisk tilnærming til forebygging. Forfatterne mener dette stemmer overens med det de hevder er den dominerende radikaliseringsdiskursen, hvor man er opptatt av å identifisere og rehabilitere sårbare ungdommer. Videre argumenterer forfatterne for at en slik terapeutisk tilnærming er del av en form for pedagogisk kontroll hvor målet er å rehabilitere såkalte *illiberale* elever under påskudd av nasjonalsikkerhet (Sjøen og Mattsson, 2020).

## 4 Metode

Alle valg man tar i løpet av et forskningsprosjekt får følger for de funnene man sitter igjen med til slutt. Ikke minst får metodiske valg stor betydning for analysen og konklusjonene man trekker utfra den. For at et forskningsarbeid skal ha verdi, er det nødvendig at undersøkelsen er transparent og etterrettelig. I det følgende vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt for å kunne belyse hvordan skoleansatte forholder seg til forebygging av radikaliserings. Først vil jeg begrunne valget av kvalitativ metode, samt kort presisere oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Deretter vil jeg redegjøre for min bruk av dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Dernest følger en del om hvordan jeg har utført dataanalysen, før jeg redegjør for og diskuterer etiske hensyn. Til sist vil jeg vurdere datamaterialets validitet og overførbarhet.

### 4.1 Kvalitativ metode

Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode er ofte et av de første store valgene en står ovenfor i utformingen av et forskningsdesign. Kvalitative tilnærminger er velegnede når vi ønsker å oppnå forståelse for sosiale fenomener, og kan bidra til å gi oss innsikt i andres liv (Thagaard, 1998). Det hadde vært mulig å gjøre kvantitative undersøkelser av hvordan skolen jobber med forebygging av radikaliserings, men denne type undersøkelser hadde ikke vært egnet til å besvare denne oppgavens problemstilling, som handler om *hvordan* skoleansatte *forholder seg* til forebygging av radikaliserings. Ved bruk av kvantitativ metode ville vi ikke greid å favne hele dybden i respondentenes meninger, opplevelser og erfaringer. Målet for denne oppgaven er ikke å kartlegge eller tallfeste hvordan hele den norske skolen forholder seg til radikaliserings. Snarere søker jeg med denne problemstillingen å oppnå en mer nyansert innsikt i hvordan ansvaret for forebygging av radikaliserings kan forstås, oppleves og ivaretas av et utvalg ansatte på norske videregående skoler. Kort sagt ønsker jeg å forstå virkeligheten, i det minste en del av den, slik den oppfattes av informantene.

#### 4.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Opgavens problemstilling kan sies å være av en utforskende art, ved at den tar for seg noe vi ikke vet så mye om fra før. Problemstillingen springer ut av et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Fra et slikt perspektiv ser man ikke verden og samfunnet som en objektiv størrelse, men går snarere utfra at virkeligheten er samfunnsskapt eller sosialt konstruert (Tjora, 2021). Sosialkonstruktivismen kan være en nyttig inngang når man søker å forstå at ulike mennesker har ulik oppfatning av tilsynelatende samme fenomen (Tjora, 2021). Dersom forskere forstår radikaliserings og voldelig ekstremisme på et utall forskjellige måter, er det nærliggende å tro at også de skoleansatte vil ha ulik oppfatning av disse fenomenene. Videre er både problemstillingen og metoden i denne oppgaven forankret i fenomenologien. Fenomenologien interesserer seg for enkeltmenneskets opplevelser, og antar at virkeligheten er slik informantene oppfatter den (Tjora, 2021). Her tar man utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelse for å «oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 1998, s. 34). I denne oppgaven søker jeg innsikt i hvordan ansvaret for å skulle forebygge radikaliserings oppfattes og erfares av skoleansatte, og på denne måten få et innblikk i hvordan verden ser ut gjennom deres øyne.

## 4.2 Dybdeintervju

Dybdeintervju er en mye brukt metode i studier av meninger, holdninger og erfaringer, og kan være velegnet når man vil undersøke hvordan verden ser ut fra informantens ståsted (Tjora, 2021, s. 105). Thagaard (1998) sier at man gjennom intervjusamtaler kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (s. 11).

### 4.2.1 Utvalg og rekruttering

Utvalget i denne studien består av ni ansatte ved fire offentlige videregående skoler på forskjellige steder i landet. Rekrutteringsprosessen har vært utfordrende. Opprinnelig hadde jeg en plan om å besøke skoler ulike steder i landet for å intervju informanter ansikt til ansikt. Dette ville gjort det mulig å gjøre en mer komparativ analyse. Fysiske intervjuer ville også åpnet for at jeg kunne gjøre observasjoner på de forskjellige skolene, noe som ville vært et nyttig supplement til datagrunnlaget. På grunn av restriksjoner og smittevern hensyn som følge av koronapandemien, ble det etter hvert klart at dette ikke var mulig. Da jeg innså at jeg ikke kunne reise for å samle data, forsøkte jeg å rekruttere informanter i Trøndelag. Jeg sendte henvendelser via e-post til rektorene på fem forskjellige videregående skoler, hvor jeg spurte om å få besøke skolene og gjennomføre intervju med en håndfull ansatte. Ingen av de forespurte skolene hadde mulighet til å ta imot meg. Begrunnelsene var nokså like. Flere opplyste at deres ansatte opplevde økt arbeidspress som følge av pandemien. Rektor og avdelingsledere inntok en rolle som portvoktere (Clark, 2010). Det er forståelig at skoleledelsen ønsket å beskytte ansatte fra tilleggsbelastningen som deltakelse i et forskningsprosjekt kan representere. I tillegg opplyste mange av skolene at de mottok så mange forespørsler om å delta i ulike forskningsprosjekter at de ikke hadde kapasitet til å bidra med informanter til prosjektet mitt. Hvorfor enkelte skoler valgte å prioritere andre forskningsprosjekter er vanskelig å vite sikkert. En mulig forklaring kan være at rektorene eller ledelsen ikke anså temaet forebygging av radikaliserings som særlig relevant for akkurat deres skole, og at de i stedet prioriterte studier som de oppfattet at angår dem mer direkte. Radikaliserings kan oppleves som et ubehagelig tema som fører med seg en viss berøringsangst (Mattsson, 2018; Sjøen og Mattsson, 2020). Dette kan også antas å ha hatt betydning for rekrutteringsprosessen.

Til slutt endte jeg opp med å ta i bruk mitt eget nettverk for å rekruttere informanter. Jeg tok da kontakt med bekjente som på ulikt vis har en tilknytning til videregående skoler forskjellige steder i landet. Disse tok videre kontakt med aktuelle informanter. Opprinnelig ønsket jeg å på hver skole snakke med rektor, mist én lærer som underviser i samfunnsfag, minst én lærer som underviser i andre fag enn samfunnsfag, helsesykepleier eller helsesrådgiver, og gjerne en miljøarbeider dersom dette var tilgjengelig på den enkelte skole. Ideen var at et nokså likt utvalg av ansatte fra flere skoler ville danne et godt utgangspunkt for sammenlikninger i analysen. Hvilke ansatte mine bekjente kontaktet ble i stor grad styrt av deres praktiske muligheter, som også var påvirket av koronapandemien. Enkelte takket også nei til å delta. Praktiske hensyn fikk dermed stor innvirkning på prosessen, men var en nødvendighet for å i det hele tatt kunne rekruttere informanter. Det primære målet har vært å skaffe informanter og data. Man kan derfor kalle det endelige utvalget et bekvemmelighetsutvalg, definert ut fra tilgjengelighet snarere enn bestemte utvalgs kriterier eller strategiske vurderinger.



<b>Informant</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Stilling</b>	<b>Antall år i skolen</b>
<b>Informant 1</b>	Kvinne	Lærer	10 – 20
<b>Informant 2</b>	Mann	Lærer	Over 20
<b>Informant 3</b>	Mann	Lærer	Over 20
<b>Informant 4</b>	Kvinne	Lærer	10 – 20
<b>Informant 5</b>	Kvinne	Rektor	Over 20
<b>Informant 6</b>	Kvinne	Lærer	Under 10
<b>Informant 7</b>	Mann	Lærer	Over 20
<b>Informant 8</b>	Kvinne	Rektor	Over 20
<b>Informant 9</b>	Kvinne	Helsesykepleier	10 – 20

**Tabell 1 Oversikt over informanter i studien**

I analysen blir disse informantene referert til ved nummer. Pronomen som «han» og «hun» brukes vilkårlig for å sikre anonymitet. Av hensyn til personvern har jeg valgt å ikke oppgi de konkrete undervisningsfagene til hver informant, men det bør nevnes at det er en overvekt av lærere som underviser i fag som samfunnsfag, historie og religion i utvalget. Dette kan tenkes å øke sannsynligheten for at informantene i utgangspunktet har en viss interesse for temaer som radikaliserings og terrorisme. I så fall kan dette ha betydning for datamaterialet.

#### 4.2.2 Intervjuguide

I et dybdeintervju ønsker man gjerne å skape en uformell og avslappet stemning, hvor samtalen kan løpe forholdsvis fritt. Tjora (2021) minner imidlertid om at informanten ofte har visse forventninger til at intervjueren kommer til å styre samtalen med forhåndsbestemte spørsmål (s. 135). Det er derfor nyttig å strukturere samtalen ved hjelp av en intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden ble utformet med tanke på hva slags informasjon jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen. Jeg strukturerte intervjuguiden i fem tematiske deler med hver sin overskrift. Den første delen bestod av oppvarmingsspørsmål. Her dreide det seg i hovedsak om informantens stilling i skolen, yrkeserfaring, samt om skolen vedkommende nå var ansatt på. Den neste delen handlet om begrepsforståelse, og inneholdt spørsmål om hvordan informanten forstår begrepene radikaliserings og ekstremisme. I den tredje delen ble informanten spurt om hva han eller hun anser som årsaker til radikaliserings, hva som kan tenkes å gjøre enkelte sårbare for det, samt hva informanten mener kan være tegn på radikaliserings. Videre dreide den fjerde delen av intervjuguiden seg om hvordan informanten forstod skolens ansvar for å forebygge radikaliserings. Til sist beveget intervjuguiden seg over i informantens egne erfaringer, med blant annet spørsmål om hvordan informanten ville gå frem ved bekymring for at en elev var i ferd med eller stod i fare for å bli radikaliserings. Som en avrundings inkluderte jeg også spørsmål om hva informanten mente forskningen kunne bidra med på dette området. I intervjusituasjonen opplevde jeg intervjuguiden som en nyttig støtte, men samtidig kan en såpass fokusert intervjuguide begrense muligheten for at informantene kommer med uventede refleksjoner. Jeg opplevde at intervjuguiden bidro til å sikre at jeg fikk den nødvendige informasjonen, men at den samtidig levnet mindre rom til at intervjuet kunne ta en mer overraskende vending som også kunne vært interessant.

### 4.2.3 Innsamling av datamaterialet

Alle intervjuene ble gjennomført som digitale videomøter i Teams. Jeg brukte opptaksfunksjonen i appen for å ta opp intervjuene. Informantene ble informert om dette før jeg startet opptaket. De var også informert om at intervjuet skulle tas opp via et informasjonsskriv jeg sendte ut i forkant (vedlegg 2). Intervjuene hadde en gjennomsnittlig varighet på cirka 41 minutter. Intervjuguiden viste seg nyttig for å gi struktur til samtalene. Enkelte informanter pratet nokså fritt og uoppfordret, uten at jeg behøvde å stille så mange oppfølgingsspørsmål for å drive intervjuet fremover. Andre forholdt seg mer skjematisk til spørsmålene jeg stilte. Her måtte jeg stille mange oppfølgingsspørsmål, og i en del tilfeller improvisere. Jeg opplevde det innimellom som utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål når jeg måtte avvike fra intervjuguiden. Særlig vanskelig var det å holde spørsmålene åpne, og å unngå enkle ja- og nei-spørsmål. Jeg passet da på å stille spørsmål om hvorfor de svarte enten ja eller nei, men i de fleste tilfeller begrunnet informantene svarene sine uoppfordret. Selv har jeg begrenset erfaring med å utføre dybdeintervju, og dette kan nok noen av informantene ha lagt merke til i intervjusituasjonen. Det er dermed ikke utenkelig at dette har hatt en innvirkning på hva informantene sa og hvordan de opptrådte.

At intervjuene foregikk digitalt, bød på enkelte utfordringer. I en intervjusituasjon ansikt til ansikt er man hjulpet av kroppsspråket, og behøver kanskje ikke i like stor grad å gi verbale bekreftelser på at man lytter og er interessert i det informanten forteller. Ved bruk av Teams kunne informanten og jeg se hverandre, men bildekvaliteten varierte. I noen tilfeller så jeg ikke ansiktet til den jeg pratet med på grunn av dårlige lysforhold, eller problemer med informantens kamera, hvilket gjorde det noe mer utfordrende å tolke hvordan informanten opplevde intervjusituasjonen. I enkelte tilfeller var det også problemer med forbindelsen, slik at lyd og bilde hakket. Her måtte jeg iblant be informanten om å gjenta noen ting flere ganger. Det er vanskelig å si noe sikkert om hvilken innvirkning den digitale intervjusituasjonen har hatt på informantene, og følgelig på datamaterialet. Noen føler seg trolig mer komfortable i digitale møter enn andre. Det er mulig at det digitale skapte en større avstand mellom informantene og meg, og at enkelte kanskje hadde åpnet seg mer om vi møttes fysisk. Samtidig hadde samtlige trolig fått en del erfaring med digitale møter det siste året, som følge av den pågående pandemien. Dette bidro sannsynligvis til at informantene følte seg mer komfortable i intervjusituasjonen enn de ellers ville gjort. Telefonintervjuer og digitale intervjuer gir samtidig informantene muligheten til å bli intervjuet i sitt eget hjem, hvor de føler seg komfortable (Holt, 2010). Ved fysiske møter er man kanskje mer opptatt av hvordan man fremstår for den andre. Denne bekymringen er trolig mindre i en digital intervjusituasjon, hvor man ikke får et like tydelig inntrykk av hvordan den andre ser ut og fører seg (Holt, 2010). Dermed er det også en mulighet for at den digitale intervjusituasjonen gjorde at enkelte informanter åpnet seg mer enn de ville gjort ved et fysisk intervju. Dersom informantene følte seg ubekvemme i intervjusituasjonen, ville dette trolig fått betydning for intervjuenes varighet (Holt, 2010). Her vil jeg argumentere for at den gjennomsnittlige intervjuvarigheten på 41 minutter kan tas til inntekt for at informantene i hvert fall ikke synes det var ukomfortabelt å bli intervjuet digitalt.

### 4.2.4 Transkripsjon

For å gjøre det innsamlede materialet lettere tilgjengelig for analyse, transkriberte jeg lydopptakene fra hvert intervju. Transkribering går ut på å oversette tale til skrift (Kvale og Brinkmann, 2015). Ikke alle delene av et intervju er direkte relevante for forskningsspørsmålet, men hva som kan være relevant er ikke nødvendigvis gitt fra

starten av. Jeg ville være sikker på at jeg ikke mistet informasjon som kunne vise seg å være viktig i den senere analysen, og valgte derfor å transkribere intervjuene i sin helhet, ord for ord. I flere tilfeller opplevde jeg at informantene lette etter ord og for eksempel startet på en setning flere ganger. Dette kan indikere usikkerhet, og er derfor viktig å ta med i transkripsjonen. Jeg har i tillegg valgt å gjøre all transkribering selv. Dette skyldes til dels at jeg anså det som for tidkrevende å rekruttere andre til å gjøre denne jobben. Særlig tidkrevende hadde det vært å sørge for en gjennomføring som ivaretok personvernet. Jeg vurderte også at å selv stå for transkriberingsprosessen ville gi meg en mye større nærhet til datamaterialet enn jeg ellers ville få. Undervegs i intervjusituasjonen var det mye jeg skulle tenke på, og rett etter intervjuene var det iblant vanskelig å huske alt som var blitt sagt. Jeg opplevde derfor transkripsjonsarbeidet som en anledning til å bearbeide materialet, og dette fungerte som en slags forberedelse til analysen.

### 4.3 Dataanalyse

Etter intervjuene var transkribert satt jeg igjen med totalt 144 A4-sider tekst, bestående av til sammen 54166 ord, klar for analyse. Jeg lastet så transkripsjonsmaterialet opp i programmet NVivo for videre behandling. NVivo er et analyseprogram spesielt utviklet for analyse av kvalitative data, hvor man har mulighet til å opprette koder og knytte disse til spesifikke utdrag fra datamaterialet. Kodene kan kategoriseres og struktureres hierarkisk. Jeg har tatt utgangspunkt i Tjoras (2021) tekstnære koding. Heller enn å spørre «hva snakker informanten om?», spør man med denne tilnærmingen først «hva sier informanten?» (Tjora, 2021). Bakgrunnen for dette er et ønske om å ta empirien på alvor, og sikre at den ikke bare blir brukt anekdotisk for å underbygge det jeg på forhånd forventer å finne. Valget om å forsøke å beholde så mye som mulig av meningsinnholdet i kodene, henger også tett sammen med det fenomenologiske utgangspunktet for denne oppgaven. Når jeg her søker å forstå de skoleansattes opplevelser, er det viktig å bruke et språk som formidler konkrete erfaringer (Thagaard, 1998, s. 35). Ved å bruke tekstnære koder har jeg forsøkt å ta vare på informantenes perspektiv, og være trofast mot deres ståsted.

Etter å ha kodet samtlige intervju, grupperte jeg kodene etter hva de handlet om. Altså foretok jeg en tematisk kategorisering. Kodene fra hver informant ble tilegnet en egen farge, slik at jeg enkelt fikk oversikt over hvem som hadde sagt hva innenfor de forskjellige kategoriene. Dette gjorde det også mulig å sammenligne og se etter mønstre og tendenser i materialet, og for eksempel undersøke om enkelte informanter var mer opptatt enn andre av et bestemt tema. Til tross for at jeg benyttet tekstnære koder, endte jeg opp med kategorier som lå tett på overskriftene fra intervjuguiden. Dette skyldes trolig at intervjuene var nokså fokuserte, og intervjuguiden la nokså tydelige føringer for hva informantene og jeg skulle snakke om.

### 4.4 Etske hensyn

All forskning krever at forskeren forholder seg til gjeldende etiske retningslinjer. Thagaard (1998) understreker at valgene forskeren tar i løpet av et forskningsprosjekt, har konsekvenser for personene som studeres (s. 20). Før rekrutteringen kunne starte, meldte jeg prosjektet til NSD, og fikk det godkjent høsten 2020. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv til informantene som ble distribuert av mine bekjente som hjalp meg med rekrutteringen (vedlegg 2). Her ble de informert om hva studien handlet om, samt hvordan jeg ville håndtere deres personopplysninger. Vedlagt informasjonsskrivet lå også

en samtykkeerklæring. Denne ble signert og levert av samtlige informanter. Dette samtykket kunne trekkes når som helst, og informanten kunne kreve at jeg slettet alle lagrede opplysninger.

I et forskningsprosjekt som dette møter man på en rekke etiske problemstillinger som krever bevisst håndtering. Noen tema oppfattes som mer sensitive enn andre, og fører følgelig med seg flere etiske utfordringer. Forskning på skole og skoleansatte kan i seg selv ses som sensitivt, ettersom taushetsplikten er et så vesentlig prinsipp for skolens virksomhet. Mange vil også oppfatte radikaliserings og voldelig ekstremisme som sensitive tema. De fleste forbinder disse begrepene med noe negativt, og de kan kanskje gi konkrete assosiasjoner som vekker ubehag (Sjøen og Mattsson, 2020). Dette gjør det særlig utfordrende å spørre om informantens konkrete erfaringer fra egen praksis. Samtlige informanter har fremstått svært bevisste sin egen taushetsplikt, og har i stor grad selv anonymisert personer de har fortalt om. Slik har de på et vis hjulpet meg med å ivareta personvernet, og bidratt til å lette anonymiseringsarbeidet. Jeg har også vært opptatt av å forsikre informantene om at jeg ikke vil inkludere detaljer og opplysninger som kan bidra til identifisering av enkeltpersoner og bestemte hendelser. Her havner man i en balansegang mellom å ivareta personvernet, og samtidig beholde substansen i informantens erfaringer. Personvernet må imidlertid trumfe alt, og jeg har som følge av dette valgt å ekskludere enkelte detaljer og anekdoter fra datamaterialet som muligens kunne blitt gjenkjent.

Hvilke opplysninger man skal inkludere om informantene representerer også en etisk problemstilling. For å sikre personvernet har jeg valgt å opplyse så lite som mulig om dem. Enkelte informanter satte i intervju ord på at de opplevde temaet som sensitivt, og var opptatte av at de ikke skulle kunne gjenkjennes i oppgaven. Jeg har derfor valgt å ikke opplyse om hvor i landet de ulike skolene ligger. Informantens alder er heller ikke oppgitt, og heller ikke hvilke eksakte fag lærerne underviser i. Jeg har også foretatt en grovkategorisering av hvor mange år informantene har arbeidet i skolen. Størrelsen på skolene er heller ikke spesifisert i detalj.

## 4.5 Vurdering av datamaterialet

I ethvert forskningsprosjekt er det alltid en mulighet for at forskerens egne meninger og forforståelser spiller inn og påvirker resultatene. Mitt prosjekt er ikke et unntak. Analysen er et resultat av samspillet mellom tendenser i datamaterialet og min forforståelse og faglige forankring (Thagaard, 1998). Data som samles inn gjennom et intervju vil i tillegg alltid være farget av samspillet mellom informant og den som intervjuer. Intervjusituasjonen beskrives gjerne som en asymmetrisk maktsituasjon (Kvale og Brinkmann, 2015) I intervjuene var det jeg som intervjuer som i stor grad hadde styringen. I arbeidet med intervjuguiden er det ikke sikkert at jeg greide å inkludere alle spørsmål som kunne tenkes å være relevante. Dette kan ha ført til at interessant informasjon har gått tapt. For å til en viss grad kompensere for dette, spurte jeg på slutten av hvert intervju om informanten hadde noe mer å føye til. Samtidig kan det også hevdes at informantene selv hadde makt i intervjusituasjonen, ved at de i stor grad kunne kontrollere både hvilken og hvor mye informasjon de gav. Hvor mye informasjon informanten føler seg komfortabel med å dele kan påvirkes av hvor tillitsvekkende og lyttende intervjueren oppleves, men utover dette har intervjueren liten makt til å påvirke akkurat dette.

I intervjusituasjoner er det alltid en fare for at informanten forteller det den tror at forskeren ønsker å høre (Thagaard, 1998, s. 92). Informanten kan kanskje oppleve

intervjuet som en slags test, hvor den ønsker å vise seg fra sin beste side, eller prøver å svare «riktig». Dette opplevde jeg særlig i ett av intervjuene, hvor informanten i starten gav uttrykk for at hun synes det var vanskelig å definere bestemte begreper. Hun ønsket bekreftelse på om hun var «inne på noe», eller om hun tok feil. Her måtte jeg understreke at det ikke var noen riktige eller gale svar, og at jeg bare var interessert i å høre hennes tanker. Datamaterialet inneholder flere utsagt hvor informanter reflekterer høyt over sine egne svar. En informant sier for eksempel følgende: «Det er litt sånn fæle svar dette at jeg er usikker». Informanten som først lurte på om hun svarte «riktig» på spørsmålene mine, fremstod som mer avslappet utover i intervjuet. På et tidspunkt utbrøt hun følgende: «Jeg er veldig ærlig jeg nå. Men det er vel bra». Utsagn som dette tyder på at informantene ikke bare sier det de tror at jeg vil høre. Likevel kan det hende at svarene til enkelte informanter i utvalget er preget av hva de tror jeg forventer eller ønsker at de skal svare (Thagaard, 1998). Her vil jeg også bemerke at en generell tendens i intervjuene er at rektorene fremstår som noe sikrere i sine svar, og utstråler en større selvtilit enn de øvrige informantene. Lærerne og helsesykepleieren i utvalget setter oftere ord på at de er usikre, og at de kanskje mangler en del kunnskap om temaet.

At rekrutteringen skjedde via mine bekjenskaper, kan ha hatt betydning for datamaterialet på flere måter. Jeg kjente ikke til noen av informantene fra før, men de aller fleste av informantene visste at jeg hadde en eller annen relasjon til personen som rekrutterte på mine vegne. Dette kan tenkes å ha påvirket hvor komfortable de følte seg i intervjusituasjonen, og kan ha gitt ulike utslag. Enkelte opplevde det kanskje som positivt at vi hadde en felles bekjent. Dette kan ha bidratt til at de raskere ble komfortable i intervjusituasjonen, og at det dermed ble enklere å åpne seg. For andre kan det tenkes å ha slått motsatt ut, ved at det ble vanskeligere å åpne seg når de visste at det ikke var så mange relasjonelle ledd som skilte oss. Det er også mulig at mine bekjente, som hjalp meg med rekrutteringen, spurte personer som de antok hadde en viss interesse for temaet radikaliserings fra før, og at de rekrutterte utfra hvem de tenkte det var størst sjans for at ville takke ja til å delta. I så fall kan dette ha fått betydning for datamaterialet ved at informantene er over gjennomsnittlig interessert i temaet.

Overførbarheten eller generaliserbarheten til kvalitative studier er mye diskutert. Mange vil først og fremst forbinde dette med statistisk generalisering, hvor man forsøker å si noe om hvorvidt funnene kan antas å være gyldige for hele populasjonen. Utvalget i denne studien er åpenbart ikke stort nok til å påstås å være representativt for alle ansatte i norsk videregående skole, verken med hensyn stilling, kjønn, arbeidserfaring eller undervisningsfag. Dersom utvalget hadde vært et annet, kan det eksempelvis tenkes at jeg hadde funnet flere informanter som var mer opptatt av hvordan skolen kan bedrive sekundærforebygging. Sannsynligheten for dette hadde trolig vært større dersom jeg hadde rekruttert informanter fra skoler som har deltatt i mer konkrete satsingsprosjekter knyttet til radikaliserings. Kvale og Brinkmann (2015) fremholder imidlertid at hvis man er interessert i generalisering av intervjuresultater, bør man ikke spørre om resultatene kan generaliseres globalt, men heller om «den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner» (s. 290). Til tross for at utvalget er lite kan det altså likevel tenkes at noen av funnene har overføringsverdi til andre skoler og andre ansattes opplevelser og erfaringer. Dette kan man også få et inntrykk av ved å sammenstille funnene i denne oppgaven med tidligere forskning.

## 5 Analyse

Temaene i datamaterialet mitt kan grupperes under tre overordnede spørsmål, som følger: Hva skal skolen forebygge? Hva er skolens ansvar? Hvordan skal skolen forebygge?

### 5.1 Hva skal skolen forebygge?

#### 5.1.1 Begrepsforståelse

I likhet med Sjøen og Mattsson (2020) finner jeg at informantene har sprikende forståelser av begrepene *radikalisering*, *ekstremisme* og *voldelig ekstremisme*. De fleste har først og fremst negative assosiasjoner til disse begrepene. Enkelte knytter relativt raskt disse begrepene til angrepene 22. juli. Flere informanter gir uttrykk for at radikalisering kan være vanskelig å definere. Informant 4 oppfatter radikalisering som et «veldig ullent begrep». Informant 9 setter også ord på dette, og sier om begrepene radikalisering og ekstremisme at hun «kanskje blander dem litt». Ikke alle definerer radikalisering like presist. Informant 3 forstår radikalisering som et «negativt ladet ord», og forbinder det med religion og politikk. Når han hører dette begrepet tenker han på at «visse grupper blir påvirket, og på en måte presset, av ytterliggående holdninger i forhold til en bestemt politisk ideologi, eller en bestemt religion». Også informant 6 forbinder radikalisering med holdninger. Når hun hører begrepet radikalisering tenker hun på noen som kanskje har holdninger eller tankesett som «befinner seg litt i ytterkanten av normen i samfunnet, og kanskje er litt i gråsonen av det som er sosialt akseptert». Videre sier hun at hun ser for seg personer som kanskje tester grensene og normene i samfunnet. Hun mener det ikke nødvendigvis trenger å være så negativt ladet. Informant 5 mener at begrepet radikalisering har endret betydning de senere årene, og at hun som ungdom oppfattet seg selv som *radikal*: «Mens jeg i min pure ungdom oppfattet meg selv som veldig radikal, som betyr noe helt annet, rent politisk, som var ganske rødt, og noe som jeg oppfattet som veldig positivt». I dag ser hun imidlertid begrepet radikalisering tett knyttet til ekstremisme, og sier det ofte forbindes med «noe skummelt, voldelig, nesten sykt». Informant 7 påpeker også at det ikke nødvendigvis er negativt å være radikal. Begge disse informantene ser altså et skille mellom å være radikal og å være radikalisert. Assosiasjonen til radikalisering som noe «nesten sykt» kan muligens ses i sammenheng med de tidlige psykologiske forklaringene som vektla terroristers psykiske helse. Ifølge Corner og Gill (2015) er ikke forekomsten av psykiske lidelser høyere blant voldelige ekstremister eller terrorister generelt enn blant resten av befolkningen, så denne koblingen kan problematiseres.

Flere informanter forstår radikalisering som en prosess eller en form for endring, i tråd med norske myndigheters forståelse (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, 2020). Informant 1 forstår det eksempelvis som «en prosess hvor man får mer ytterliggående holdninger, på en måte. Enten det er innenfor religion, ideologi eller hva det er for noe. Mer ekstreme holdninger». Informant 4 har en forståelse som ligger enda tettere på myndighetenes, når hun beskriver radikalisering som en prosess som kan lede til voldelig ekstremisme: «Hvis det er voldelig ekstremisme, så tenker jeg at man nesten har kommet i mål, altså at radikalisering på en måte er prosessen, mens ved voldelig ekstremisme, da har det allerede gitt seg utslag i noen handlinger». Til tross for at flere

deler Justis- og beredskapsdepartementets oppfatning om at radikalisering er en prosess, er det nokså få av informantene som direkte forbinder denne prosessen med aksept av vold som virkemiddel. Informant 2 sier først at han tenker på radikalisering som «noe ytterliggående». Videre sier han at man også kan bruke det «i betydning av at noen blir såpass ytterliggående at man vil bruke ikke-demokratiske midler for å oppnå sitt mål».

Informantenes forståelser av begrepene ekstremisme og voldelig ekstremisme er heller ikke ensartede, men flere forbinder dette med villighet til å bruke vold. På spørsmål om hvordan hun forstår disse begrepene, svarer eksempelvis informant 1 at hun da tenker at «målet er å ty til vold, eller at det er lavere terskel for å bruke voldelige midler for å oppnå det man vil». Informant 2 forstår ekstremisme som «en slags videreføring» av radikalisering, og tenker at ekstremisme er en «enda mer ekstrem radikalisering» hvor man er villig til å bruke voldelige virkemidler. Likevel er det alle informanter som forbinder ekstremisme med aksept for vold, som er en viktig del av Justis- og beredskapsdepartementets definisjon. I den nasjonale veilederen understrekes det at man ikke kan definere noe som ekstremistisk kun på bakgrunn av at det skiller seg dramatisk fra flertallets meninger og holdninger. For at noe skal være ekstremistisk må det også innebære en aksept for bruk av vold. Dette understrekes av begrepet *voldelig* ekstremisme. Informant 4 er inne på dette når vi snakker om de forskjellige begrepene, og stiller i løpet av sin refleksjon spørsmålet «hva er ekstremt?». Hun påpeker at det er subjektivt hva man oppfatter som «ekstreme holdninger». Videre sier hun at hun selv vil definere holdninger som ekstreme når de ikke er forenelige med det skolen skal formidle, og når de fremstår som farlige eller skadelige for samfunnet.

### 5.1.2 Utenforskap som årsak til radikalisering

Det er stor variasjon i hva informantene tenker kan være årsaker til radikalisering, og hva som kan gjøre personer ekstra sårbare. De fleste påpeker at det neppe er kun én faktor som forklarer radikalisering. Faktorer som nevnes er opplevelser av ulike typer urettferdighet, at man mislykkes på skolen, at man blir betraktet som et problem, at man ikke finner rom for den man er, at skolen blir en arena hvor man mislykkes, frustrasjon, kunnskapsmangel, krenkelser som mobbing, samt oppvekst med manglende sosialisering. Dette kan stort sett kategoriseres som faktorer på individnivå. Flere peker også på det som kan kategoriseres som pull-faktorer. Her nevnes særlig mangel på tilhørighet, og følgelig søken etter tilhørighet. Informant 1 sier følgende: «Det blir litt sånne push- og pull-faktorer, og noe som lokker også. Jeg tror mye av det handler om det sosiale». Hun er for øvrig den eneste informanten som bruker begrepene push- og pull-faktorer for å beskrive årsaker til radikalisering. Hun forteller videre at noen bekjente av henne på 90-tallet ble en del av et nynazistisk miljø, og reflekterer over hvordan de der møtte «litt sånne storebrødre-figurer» og fikk oppleve å bli inkludert. Denne anekdoten har paralleller til radikaliseringstunnelen, som fremholder at sterke lederskikkelser kan ha stor betydning i en radikaliseringsprosess. Flere av informantene peker i tillegg på større samfunnsmessige eller strukturelle forhold som kan kategoriseres som push-faktorer. Her nevner mange fattigdom eller dårlig økonomi. Enkelte nevner også dårlig integrering som en mulig forklaringsfaktor.

Den fremste fellesnevneren i hva informantene forstår som mulige årsaker til radikalisering er *utenforskap*. Dette nevnes som en mulig medvirkende faktor av minst seks av informantene. I mange tilfeller er utenforskap det første informantene nevner når samtalen dreier seg over på mulige årsaker til radikalisering. Flere av informantene er bekymret for elever som kan ramle utenfor sosialt, og mener at dette gjør disse elevene sårbare for en rekke ting, ikke bare radikalisering. Utenforskap oppgis også som en

faktor som kan bidra til radikaliseringsprosessen av Justis- og beredskapsdepartementet (2015). På dette punktet er forståelsene altså sammenfallende. Enkelte informanter påpeker at det finnes flere måter å ramle utenfor samfunnet på, og at dette er en sårbarhet som eksempelvis kan utnyttes av personer som ønsker å rekruttere andre til ekstremistiske grupper. Særlig to av informantene er inne på at det kanskje egentlig er utenforskap som er det virkelige problemet, og at det er dette skolen først og fremst må forsøke å forebygge. Informant 9 sier eksempelvis at det «kanskje blir mer naturlig» for henne å snakke om utenforskap, heller enn om radikaliseringsprosessen. Også informant 4 kommer inn på dette på spørsmål om hva hun tenker om et eventuelt økt fokus på radikaliseringsprosessen i skolen: «Jeg vet liksom ikke helt, om man burde kalt det radikaliseringsprosessen, eller om det handler om noe større. Som utenforskap, for eksempel. Også er radikaliseringsprosessen liksom én av de tingene som kan munne ut av det». Videre sier hun følgende: «Jeg tenker på en måte at det hadde vært mer hensiktsmessig å se på mer bakenforliggende faktorer. Hvis det er noen faktorer som kan være trigger for radikaliseringsprosessen, så hadde det kanskje vært viktigere å starte der. For det blir fort at man ser for seg noen bestemte typer elever når man tenker radikaliseringsprosessen». Dette er et interessant poeng. Dersom målet med forebyggingen er å gripe inn så tidlig som mulig i et forløp, burde man kanskje heller prøve å forebygge utenforskap dersom dette er en faktor som antas å være sterkt medvirkende til radikaliseringsprosessen.

### 5.1.3 Tegn på radikaliseringsprosessen

På spørsmål om hva informantene tenker kan være tegn på at noen er i en radikaliseringsprosessen er det også stor variasjon i svarene. Flere av informantene ville først og fremst reagert dersom en elev begynte å ytre holdninger som ligger utenfor det som oppfattes som normalt. Utenforskap ble trukket fram som en mulig årsak til radikaliseringsprosessen, men blir også av mange pekt på som et mulig tegn på radikaliseringsprosessen. Mange nevner at de vil bli bekymret dersom de ser at en elev er utenfor sosialt. Flere nevner også at de ville blitt bekymret dersom de oppdaget at en elev selv trekker seg tilbake fra klassen og samfunnet generelt, og deltar i mindre grad enn før. Informant 8 sier at hun vil bli oppmerksom dersom hun ser at en elev endrer seg på en eller annen merkbart måte. Her nevner hun flere konkrete endringer, som endringer i religiøs praksis eller klesstil. Dette nevnes også som et mulig tegn på radikaliseringsprosessen i den nasjonale veilederen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Hun beskriver også mer generelle atferdsendringer som vil vekke bekymring hos henne. Blant annet ville hun blitt særlig oppmerksom dersom en elev utviklet en mer «utagerende atferd» enn tidligere. Enkelte informanter nevner også at de ville blitt ekstra oppmerksomme dersom det oppstod grupperinger på skolen som holdt seg for seg selv, og i liten grad samhandlet med andre elever.

Informant 9, som er helsesykepleier, understreker viktigheten av at de som jobber i skolen må være åpne for alle slags utfordringer som ungdom kan tenkes å ha fordi «symptomene vil være like for mange ting». Dette krever mye av de ansatte. Informant 2 er også inne på dette, og sier at han ville nok tenkt på ganske mange andre mulige forklaringer før han begynte å mistenke radikaliseringsprosessen hos en elev: «Jeg tror nok ikke jeg med en gang ville tenkt radikaliseringsprosessen». Dette er nok naturlig tatt i betraktning at radikaliseringsprosessen ser ut til å representere en akutt bekymring ytterst sjeldent på norske videregående skoler. Informant 8 uttrykker at hun synes dette med mulige tegn på radikaliseringsprosessen er «veldig, veldig vanskelig». Hun er bekymret for at man kan ende opp med å sette mennesker i bås. Dette utsagnet henspiller på de problematiske aspektene



ved å stemple noe som potensielt farlig eller kriminelt uten at det faktisk er planlagt eller begått en straffbar handling (Mattsson, 2018)

#### 5.1.4 Holdninger eller handlinger

Noe flere informanter kommer inn på i sine refleksjoner er skillett mellom holdninger og handlinger. Dette problematiseres særlig av informant 6, som poengterer at det ikke er noe mål for henne som lærer å bestemme hva slags holdninger elevene skal ha. Hun ønsker ikke at alle skal «presses gjennom den samme formen». Samtidig forfekter opplæringsloven og læreplanverket noen bestemte verdier, som det er ønskelig at skolen skal formidle. Flere av informantene knytter som nevnt begrepene radikaliserings og ekstremisme til ytterliggående holdninger, og ikke nødvendigvis til aksept eller bruk av vold som virkemiddel. Som informant 4 påpeker, kan dette være problematisk ettersom det vil være subjektivt hva som oppfattes som en ekstrem, ytterliggående eller unormal holdning. Dette er også interessant sett i lys av at læreplanverket tydelig kommuniserer at skolen skal fremme ytringsfrihet som en grunnleggende verdi. Riktignok fremgår det av både læreplanverk og opplæringslov at skoleansatte er pliktige til å gripe inn mot diskriminerende og hatefulle ytringer (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Samtidig kan man tenke seg at det eksisterer en gråsoner mellom tilsynelatende normale og harmløse ytringer, og ytringer som røper holdninger i åpenbar kontrast til normative, demokratiske kjerneverdier. Om man forstår ekstremisme som ekstreme meninger, vil grensene for elevenes ytringsfrihet kunne variere med lærerens subjektive oppfatning av hva som er ytterliggående eller unormalt. Dette kan i tillegg gjøre det vanskelig å avgjøre når det eventuelt kan være aktuelt å iverksette mer spesifikke forebyggende tiltak, og igjen kommer vi inn i diskusjonen om hva det er som egentlig skal forebygges. Et sentralt spørsmål blir om skolen først og fremst skal forebygge voldshandlinger, eller om den også skal forebygge ideer som legitimerer vold. Som tidligere nevnt advarer enkelte forfattere mot å gå til krig mot ideer (McCauley og Moskalenko, 2017). Jamfør forskningen er det absolutt ikke gitt at en person som gjennomgår en tenkt radikaliseringsprosess vil gå til handling (Borum, 2011). Kanskje er det heller ikke én og samme prosess som leder til atferdsmessig og kognitiv radikaliserings. Det er hvert fall mulig å være kognitivt radikalisert uten å ta skrittet ut i voldelig ekstremisme. Dette poengteres også av Mattsson (2018), som understreker hvor problematisk det er å stemple noen som en potensiell voldelig ekstremist før vedkommende faktisk har planlagt eller begått en kriminell handling. Det er altså ikke nødvendigvis kriminelt å være radikalisert, så lenge man ikke handler på ideer om å utøve vold eller oppfordrer andre til å gjøre det. Jamfør radikaliseringsstunnelen representerer imidlertid radikalisererte individer, som ikke har beveget seg hele vegen gjennom tunnelen, en trussel ved at de kan tenkes å bidra som lederskikkelser i andre individers radikaliserings til mulig voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

#### 5.1.5 Oppsummering

I dette begrensede utvalget er det tydelig at det ikke er fullkommen enighet omkring hva radikaliserings og voldelig ekstremisme egentlig er eller hva som forårsaker det. Det kan imidlertid synes som informantene i større grad knytter radikaliserings til holdninger, og ekstremisme til handlinger. Dette i tråd med funn fra Sjøen og Mattsson (2020). Det kan også virke som det er uklart om skolen skal forebygge ekstremistiske holdninger eller handlinger, eller begge deler. Dette underbygger beskrivelsen av radikaliserings som et wicked problem. Når man ikke er enig om hva problemet egentlig er, og nøyaktig hva det er som skal forebygges, blir det følgelig vanskeligere å finne meningsfulle tiltak.

## 5.2 Hva er skolens ansvar?

### 5.2.1 Ansvarsforståelse og forankring av ansvar

Samtlige informanter gir uttrykk for at de føler et profesjonelt ansvar for å skulle forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette samsvarer med funnene til Sjøen og Mattsson (2020). På spørsmål om de selv ønsker å spille en rolle i dette arbeidet, svarer samtlige ja. De aller fleste informantene opplever at forventningen om at skolen skal jobbe med dette kommer fra flere hold og nivåer. Informant 5 uttrykker det på følgende måte: «Det kommer jo fra mange hold. Politikerne forventer det. Skoleeier, administrativ skoleeier forventer det. Foresatte forventer det. Jeg som skoleleder forventer det jo». Informant 1 sier at det «har nok blitt sagt på ett eller annet tidspunkt at vi må forebygge radikaliserings», men at hun i større grad bare oppfatter dette ansvaret som en implisitt del av skolekulturen. Videre påpeker hun at de ansatte har en varslingsplikt: «Jeg vet ikke om man kan koble det til fare for liv og helse, eller skolemiljø, eller hva man kan koble det til. Men man har en plikt til å varsle videre sånne holdninger som ikke er i tråd med skolens verdier».

Det er bare de to rektorene i utvalget som på samme måte som regjeringen knytter skolens ansvar for forebygging av radikaliserings spesifikt til opplæringsloven §9. Informant 5 refererer direkte til at «alle elever har krav på et trygt og godt skolemiljø» når hun får spørsmål om hvordan hun mener forventningen om at skolen skal forebygge radikaliserings formidles. Informant 8 nevner også §9a, og mener at dette «sitter nok ganske godt hos lærerne nå». Videre sier hun at hun håper at lærerne jeg intervjuer kommer til å nevne denne paragrafen. Jeg har ikke funnet at §9 ble nevnt av noen av de andre informantene i utvalget, bortsett fra den overnevnte indirekte referansen fra informant 1. Det er nesten ingen av informantene som gir uttrykk for at de kjenner til handlingsplanen mot radikaliserings eller den nasjonale veilederen. Her må det bemerkes at jeg ikke eksplisitt spurte informantene om de hadde kjennskap til disse dokumentene, men heller ville se om de nevnte det av seg selv. Jeg vurderte det som nokså sannsynlig at informantene ville si noe om disse dokumentene dersom de kjente dem, ettersom man sannsynligvis vil vise seg selv og egen kunnskap fra sin beste side i en slik intervjusituasjon. Det er kun informant 8 som refererer til den konkrete nasjonale handlingsplanen og gir uttrykk for at hun har kjennskap til den. Informant 1 sier eksempelvis følgende: «Kan hende det finnes noen fine handlingsplaner som jeg ikke har sett. Men det er i hvert fall ikke noe som er et tema på noen møter eller i noen virksomhetsplan eller noe sånt». Det kan synes som om både handlingsplanen mot radikaliserings og den nasjonale veilederen ikke har nådd ut til alle informantene i dette utvalget.

De fleste informantene mener at alle ansatte på skolen har et ansvar for å forebygge radikaliserings. Mange peker på kontaktlærere og ansatte som er tett på elevene, og mener disse spiller en særlig rolle. Andre trekker fram mangfoldet av skoleansatte, og påpeker at også de som jobber som renholdere eller i kantina har gode muligheter til å observere skolemiljøet og elevene. Flere påpeker også at det er rektor og ledelsen som bærer ansvaret for å sette dette temaet på dagsorden. Dette uttrykkes også av de to informantene som selv er rektorer. Informant 9 kommenterer at størrelsen på skolen kan ha betydning for mulighetene til å følge opp elevene: «Jo større systemer vi er i, jo mer fragmentert er det. Jo flere lærere du har, jo mindre blir relasjonene til den enkelte i skolen. Og da blir det vanskeligere å fange opp disse også, enn om du har en som er på det tettere og som ser endringene bedre». Informant 6 reflekterer over at ansvaret for

forebygging av radikaliseringsprosess. Informant 6 er den eneste som nevner at også elevene har et ansvar i denne sammenhengen. Hun er også en av få som nevner at foresatte har et slikt ansvar.

Flere av informantene uttrykker at de tror enkelte mener at lærere som underviser i fag som samfunnsfag, religion og historie har et spesielt ansvar for å ta tak i radikaliseringsprosess. Informantene som nevner dette, underviser i enkelte av disse fagene selv. Tanken virker å være at ekstreme eller ekstremistiske holdninger lettere kan komme til syne her fordi man gjerne diskuterer normer, holdninger og politikk i disse fagene. Informant 1 sier for eksempel følgende: «Jeg tenker at noen er mer disponert til å høre det som skaper bekymring. Jeg tenker at radikale holdninger kanskje vil komme fram i samfunnsfagtimen eller i religionstimen». En av informantene, som hovedsakelig underviser i kroppsøving og idrettsfag, svarer følgende på spørsmål om han noen gang har vært bekymret for radikaliseringsprosess hos en elev: «Jeg kommer ikke på noe umiddelbart, at jeg har merket noe til det. Men nå må du huske på at jeg er idrettslærer [...] Det er vel ikke der man merker så mye til det». At noen lærere muligens har større muligheter for å fange opp ekstreme ytringer i sine fag kan brukes som et argument for at disse bør ha et særlig ansvar for forebygging av radikaliseringsprosess, kanskje spesielt sekundærforebygging. Samtidig er dette problematisk jmfør de forskjellige faktorene informantene mener kan bidra til radikaliseringsprosess. Om man eksempelvis antar at utenforskap og ulike sosioøkonomiske forhold er sentrale årsaker til radikaliseringsprosess, gir det kanskje ikke mening å legge ansvaret for forebygging til spesifikke skolefag. Snarere taler dette for at forebyggingen bør være et kollektivt ansvar i skolen.

Det kan synes som om myndighetene har lyktes med å formidle at skoleansatte *har* et ansvar for å forebygge radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme, men at de mer konkrete rådene og føringene for hvordan dette ansvaret bør ivaretas ikke har nådd ut til skolene. Regjeringen opplyser på sine nettsider at skolens ansvar for forebygging av radikaliseringsprosess er forankret i opplæringsloven §9a, men bare et par informanter nevner denne paragrafen. Det virker dermed ikke som informantene i dette begrensede utvalget har en tydelig og felles forståelse av hvor ansvaret er forankret. Formuleringene i §9 om «et trygt og godt skolemiljø» kan sies å være nokså generelle, og det spesifiseres ikke hva et trygt og godt skolemiljø faktisk er. Man kan hevde at hva denne paragrafen egentlig dekker blir overlatt til den enkeltes tolkning. Det virker i hvert fall ikke som det er åpenbart for de skoleansatte i dette utvalget at ansvar for forebygging av radikaliseringsprosess faller inn under denne paragrafen. Her reiser det seg også spørsmål om hvorvidt radikaliseringsprosess kan forekomme til tross for at man har et trygt og godt skolemiljø jmfør §9a. Her kan det synes som myndighetene tar for gitt at radikaliseringsprosess hos en elev er uforenelig med at vedkommende har et trygt og godt skolemiljø. Forskningen viser at årsakene til at enkelte blir radikaliseringsprosess trolig er svært komplekse. Kan man være sikker på at det ikke er mulig å ha et greit psykososialt miljø på skolen, og samtidig utvikle ekstremistiske holdninger? I denne sammenhengen er igjen angrepet i Bærum et interessant eksempel (Andresen og Tvedt, 2019; Ording et al., 2019). Videre kan man stille spørsmål ved om lovverket egentlig er tydelig nok når regjeringen ser behov for å presisere på sine nettsider hvor skolens ansvar for forebygging av radikaliseringsprosess er forankret (Regjeringen, 2016). I tillegg er det problematisk at det vil være tilfeldig hvem

som oppsøker eller finner denne nettsiden. Sannsynligheten for at skoleansatte besøker denne siden er liten, med mindre de aktivt søker etter informasjon om skolens rolle i forebygging av radikaliserings. I det daglige er det i all hovedsak opplæringsloven og læreplanverket de forholder seg til.

Noen av informantene knytter skolens ansvar for forebygging av radikaliserings løselig til overordnet del av læreplanverket, eller forstår det mer generelt som en naturlig del av skolens samfunnsoppdrag. I overordnet del av læreplanverket står det mye om hvilke generelle verdier skolen skal formidle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del forteller imidlertid ikke mye om hva som *ikke* skal formidles, eller hva man eventuelt ønsker å motvirke gjennom å fremme visse holdninger og verdier. Jeg vil derfor hevde at ansvar for forebygging av radikaliserings bare er implisitt forankret i læreplanverket. Også her blir det opp til den enkeltes tolkning. At ansvaret kun er implisitt forankret kan være skummelt med hensyn til at enkelte skoleansatte sannsynligvis kan kjenne en viss berøringsangst i møte med slike tema (Sjøen og Mattsson, 2020). Man kan argumentere for at lovverket og opplæringsloven gir anledning til at enkelte skoleansatte kan toe sine hender i møte med denne type utfordringer, fordi det ikke «står noe sted» at dette faktisk er deres ansvar. Her må det presiseres at ingen av informantene i dette utvalget inntok en slik holdning. Samtlige gav uttrykk for at de kjenner på et stort samfunnsansvar, hvor også forebygging av radikaliserings inngår. Samtidig kommenterte flere av informantene at det er stort mangfold i skolen – også blant de ansatte. Informant 9 reflekterte blant annet over at man ikke må bestå noen slags holdningstest for å få jobb i den norske skolen, og at man dermed ikke har noen garanti for at alle ansatte deler det samme verdisynet.

På bakgrunn av dette ville kanskje enkelte ta til orde for at skolens ansvar for forebygging av radikaliserings burde forankres mer eksplisitt i lovverket, kanskje på lignende vis som i Storbritannia (Mattsson, 2018; Sjøen og Mattsson, 2020). Dette er heller ikke uproblematisk. Dersom ansvaret for denne typen forebygging formuleres tydeligere, vil dette kunne få uheldige konsekvenser. Er det ønskelig at skolen eller de skoleansatte skal kunne straffes dersom en nåværende eller tidligere elev utfører et voldelig angrep? Hvor langt tilbake skal ansvaret strekke seg? Til slutt kan man gå så langt som å anklage sykehuset hvor vedkommende ble født for at de ikke forutså at barnet de hjalp til verden kom til å bli en voldelig ekstremist. Ettersom forskningen er såpass tydelig på at det er umulig å predikere hvem som kan bli voldelige ekstremister, er det også urimelig å forvente at skoleansatte skal kunne identifisere eventuelle fremtidige ekstremister.

### 5.2.2 Skolen under press

For å kunne belyse hvordan ansatte i norsk videregående skole forholder seg til forebygging av radikaliserings, er det også relevant å undersøke hvorvidt de opplever at dette faktisk er en problemstilling som angår dem. Mange av informantene gir uttrykk for at de betrakter skolen som en viktig samfunnsaktør når det kommer til forebygging av radikaliserings. Samtidig påpeker flere at de ikke opplever dette som spesielt relevant for akkurat deres skole. Flere nevner at det nok finnes andre skoler i landet hvor denne problematikken har høyere prioritet. Informant 4 sier eksempelvis følgende: «Sammenlignet med andre videregående skoler, så er det ikke noe utpreget hos oss». Dette kommuniseres også av informant 7: «Jeg føler ikke at det er et stort problem akkurat i området her». Heller ikke informant 1 oppfatter radikaliserings som en veldig presserende problemstilling ved hennes skole: «Jeg går ikke rundt i hverdagen og er bekymret for radikaliserings, det er jeg ikke». Enkelte nevner at de tenker dette kanskje

kan bli enda mer relevant i fremtiden, i takt med at elevmassen blir mer mangfoldig og sammensatt. Det ser ut som enkelte mener dette kan øke sannsynligheten for radikaliserings.

Samtidig som informantene ikke opplever at radikaliserings og voldelig ekstremisme angår akkurat deres skole i særlig grad, gir flere uttrykk for at dette er noe skolen godt kunne hatt et større fokus på. Informant 3 gir flere ganger uttrykk for at han undervegs i intervjuet får forskjellige ideer til ting de burde ta opp på skolen hvor han jobber. Han mener temaet er veldig aktuelt, og sier om intervjusituasjonen at den gjør ham «mer bevisst på at dette er et tema som jeg kommer til å ta opp, som vi bør ta et dypere dykk i». Informant 6 uttrykker også et ønske om at denne tematikken skal bli viet mer tid og ressurser i skolen, eksempelvis gjennom foredrag og opplegg for lærerne slik at de får opplæring i hvordan dette ansvaret skal ivaretas. Også informant 7 sier at han opplever at forventningen om at skolen skal forebygge radikaliserings kommuniseres fra Stortinget, via skoleeier og arbeidsgiver, men sier deretter dette: «Men om vi tar det seriøst på skolen her, det er en annen diskusjon. Jeg føler kanskje ikke at vi gjør det».

Som problematisert innledningsvis blir skolen pekt på som en viktig forebyggende arena når det gjelder et utall utfordringer og uønskede fenomener. Dette setter også informantene ord på. Skolen tillegges ansvar for mye, det er mange oppgaver å følge opp, og det er mye forskjellig som skal forebygges. Informant 9 uttrykker det på denne måten: «Også tror jeg at skolen er en arena som er veldig presset fra alle mulige ting som vi skal forebygge». Hun nevner at skoleansatte skal tenke på alt fra vold i hjemmet, til spiseforstyrrelser og antidopingarbeid. Skolens samfunnsmandat er bredt og rommer mye forskjellig. Noen av informantene reflekterer også over at det kan oppstå en tretthet i skolen, blant de ansatte, når det stadig vekk stilles nye krav og forventninger til deres arbeid. Mange ansatte opplever kanskje å allerede være i en presset arbeidssituasjon. Arbeidssituasjonen har etter alt å dømme vært spesielt krevende under koronapandemien. Dette setter flere av informantene ord på. Informant 1 sier for eksempel at hun føler forebygging av radikaliserings ikke er en veldig aktuell problemstilling for øyeblikket fordi det er «så mange andre utfordringer i skolen akkurat nå». Med alle forventninger og krav som skolen skal møte, er det en fare for at man ender opp med å forsøke å gjøre litt av alt. En konsekvens av dette kan bli at innsatsen og ressursene blir spredt på for mange oppgaver, uten at man lykkes fullt ut med noen av dem. Her har myndighetene en viktig oppgave i å hjelpe skolen å prioritere.

Funn fra analysen kan indikere at bevisstheten omkring radikaliserings og voldelig ekstremisme ikke er veldig sterk i skolen på nåværende tidspunkt. Samtidig må det påpekes at dette ikke kan generaliseres på bakgrunn av et såpass begrenset utvalg. Det er andre utfordringer som tar stor plass i skolen for øyeblikket. Informant 2 sier at man etter hendelser som 22. juli og angrepet i Bærum blir påmint radikaliserings og ekstremisme, og at det kanskje kommer lengre fram i bevisstheten. Ettersom tiden går og avstanden til slike hendelser øker, forsvinner det imidlertid bak i bevisstheten igjen. Videre sier han følgende: «Den der stabile, vedvarende påminnelsen, om både temaet og hva slags verktøy man eventuelt har, det er det nok ikke. Det kunne det nok kanskje vært, men så er jo utfordringen at det gjelder ganske mange temaer». Informant 8, en av rektorene i utvalget, sier at hun føler de ikke er flinke nok til å ta opp denne problematikken på skolen. Hun påtar seg også et personlig ansvar, og sier følgende: «Jeg har ikke vært god nok til å formidle dette med radikaliserings». Samtidig uttaler hun at «det er så mange andre ting» skolen også bærer ansvar for, og at hun derfor er «redd det kommer i andre rekke». Ettersom skolen har så mange ulike oppgaver, og forventes

å forebygge så mye forskjellig, kan det se ut som sjeldnere fenomener som radikaliserings og voldelig ekstremisme muligens blir bortprioritert.

## 5.3 Hvordan skal skolen forebygge?

### 5.3.1 Skoleansattes forståelser av skolen som forebyggende arena

I oppgavens innledende kapittel ble Davies (2018) parafasert. Hun spør om «god» utdanning nok, eller om det også er nødvendig å se etter konkrete sårbarheter. Skal skolen hovedsakelig konsentrere seg om primærforebygging, eller skal den også drive sekundærforebygging? Opplæringslovens og læreplanverkets vektlegging av demokrati, dannelse og overføring av bestemte verdier kan forstås som primærforebyggende orientert. Gjennom å sikre at elevene utvikler normativt gode holdninger og et demokratisk sinnelag, ser man for seg at man også kan forhindre uønskede utfall. Handlingsplanen mot radikaliserings og den nasjonale veilederen har imidlertid et mer spesifikt fokus, og identifiserer konkrete sårbarheter og tegn på radikaliserings. De foreslår også konkrete tiltak ved bekymring for at en person står i fare for å bli radikalisert. Disse to dokumentene kan altså sies å ha en mye tydeligere sekundærforebyggende orientering. I intervjuene ønsket jeg å få tak på hvordan informantene forstår skolens rolle som forebyggende arena, og blant annet undersøke om de var mer opptatt av én form for forebygging enn en annen.

Informantene har mange forskjellige syn på hva skolen faktisk kan eller bør gjøre for å forebygge radikaliserings, men de fleste ser ut til å i størst grad vektlegge primærforebygging. Flere ser ut til å være mest opptatt av det didaktiske, i betydning av hvordan de kan undervise elevene om temaer som radikaliserings og ekstremisme. Her ser det ut som man antar at økt kunnskap og bevissthet blant elevene om disse temaene vil forhindre radikaliserings fra å skje i utgangspunktet. Dette kan forstås som et primærforebyggende tiltak. Informant 7 sier eksempelvis at han mener mangel på kunnskap kan tilrettelegge for radikaliserings: «Du blir ikke ekstremist hvis du har god kunnskap om ting eller gode holdninger». Mange snakker om holdningsoverføring, og fremhever dette som noe av det viktigste skolen kan bidra med for å forebygge uønsket atferd – også radikaliserings. Dette kan også forstås som et primærforebyggende tiltak. Informant 7 sier for eksempel at han mener det viktigste skolen gjør er å formidle verdier fra læreplanverket som demokrati og medborgerskap, menneskeverd og menneskerettigheter. En lignende forståelse finner vi også hos informant 9: «Alle går i den norske grunnskolen. Der skal alle gå. Så det er jo der vi på et vis skal kompensere, hvis foreldre eller andre ikke strekker til. Så holdningene våre som vi hele tiden overfører til dem i hvert eneste møte vi har, jeg tenker at det er det viktigste». Som nevnt knytter informant 5 skolens ansvar for forebygging av radikaliserings til opplæringsloven §9a. På spørsmål om hvordan skolen best kan forebygge radikaliserings, fokuserer hun også på skolemiljø. Hun mener noe av det viktigste skolen kan gjøre er å skape et godt miljø, hvor elevene trives og føler seg trygge. Videre sier hun at hun tror dette er «det som kan forebygge ekstremisme i alle retninger». Dette kan også forstås som en primærforebyggende tilnærming.

Enkelte informanter reflekterer over mer sekundærforebyggende tiltak og tilnærminger. Informant 9 sier at hun absolutt oppfatter at forebygging av radikaliserings er noe som angår skolen, men sier deretter følgende: «Men vi har så mye vi skal se etter. Vi må tenke litt statistikk, tror jeg, alltid når vi går inn i et klasserom. "Hvem her er det som bor sammen med noen som slår dem? Eller hvem er det i klassen her som er voldtatt?"».

For da blir vi liksom våknere på å se dem når de er der. Og det tror jeg vi må gjøre i forhold til radikaliserings også». Dette kan tolkes som at informanten mener man også bør være oppmerksom på at det kan finnes elever som er mer sårbare og risikoutsatte enn andre. Dette er mer i tråd med en sekundærforebyggende tilnærming, hvor man prøver å fange opp individer man antar kan være i risikozonen for å utvikle et problem eller en uønsket atferd (Caplan, 1964). Denne tilnærmingen har også mye til felles med det som kommuniseres i den nasjonale veilederen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

Minst fire av informantene reflekterer over at skolens forebygging av radikaliserings kan være personavhengig. Informant 2 sier eksempelvis at det er «forskjellig hvordan ansvaret blir utført i praksis». Informant 6 sier at hun opplever at skoleledelsen, rektor og fylkeskommunen tar denne tematikken seriøst, og kommuniserer at lærerne og de skoleansatte har et ansvar for forebygging av radikaliserings. Samtidig reflekterer hun over at det er stort mangfold i skolen, også blant de ansatte: «På en stor skole med mange elever, så er det også mange lærere som har ulike meninger og holdninger». Videre gir hun uttrykk for at hun nok tror det vil være lurt at de ansatte er «litt samkjørte» og «legger seg litt på samme linje» når det kommer til hvordan de skal ivareta dette ansvaret i praksis. Også informant 9 uttrykker at hvordan man forholder seg til forebygging av radikaliserings «blir så læreravhengig, eller personavhengig [...] Det vil være litt sånn utfra hva man er interessert i. Også er det som på alle andre arbeidsplasser. Noen er der jo bare for å få lønna si også, og er ikke sånn superengasjerte».

## 5.3.2 Skoleansattes strategier og verktøy ved bekymring for radikaliserings

### 5.3.2.1 Erfaringer med konkret bekymring

Alle informanter ble spurt om de noen gang har vært bekymret for at en eller flere elever stod i fare for å bli radikalisert, eller var i ferd med å bli det. Det er stor variasjon i informantenes erfaringer, men erfaringene med radikaliserings kan kalles begrensede. Minst fire av informantene svarer at de ikke har noen personlig erfaring med konkret bekymring for radikaliserings eller voldelig ekstremisme, eller at de ikke har reagert så sterkt på en elevs holdninger at de har følt behov for å iverksette tiltak. Informant 2 sier at han ikke har vært borti noe slikt, men sier deretter: «Når jeg har tenkt på det, så tenker jeg at det må jo være feil. Altså, jeg må jo vært borti noe uten at jeg da egentlig har vært obs på det, hvis du skjønner hva jeg mener?». De øvrige informantene forteller typisk om en til to konkrete erfaringer fra egen arbeidskarriere hvor de i større eller mindre grad har vært bekymret for mulig radikaliserings hos en elev. Av hensyn til personvern vil jeg ikke inkludere detaljerte gjengivelser av konkrete episoder, men heller beskrive noen generelle trekk ved informantenes erfaringer. I de fleste tilfellene jeg har fått kjennskap til, er det først og fremst elevs ytringer og holdninger som har vakt informantenes oppmerksomhet og ført til bekymring. I noen tilfeller har det dreid seg om religiøse overbevisninger knyttet til kristendom eller islam. Andre informanter har opplevd bekymring for at en elev som opplever seg forurettet på en eller annen måte, kan være tilbøyelig til å bruke vold for å hevne seg.

### 5.3.2.2 Strategier ved bekymring for radikaliserings

Felles for flere av informantene som har opplevd en konkret bekymring er at de har forsøkt å snakke med den aktuelle eleven for å avdekke vedkommendes tanker og holdninger. Dette er også ofte det første som blir nevnt som et aktuelt tiltak av informantene som ikke har erfaring med konkret bekymring. Informant 9 er en av disse.

Hun mener det er viktig å ikke være dømmende i en slik samtale, men at man heller bør innta en undrende holdning. Flere har også drøftet bekymringen med kollegaer, og særlig med andre lærere som har kontakt med eleven. I flere tilfeller har lærerkollegiet og andre ansatte fulgt med på den aktuelle eleven sammen, og rapportert til hverandre om vedkommendes atferd og uttalelser. I noen tilfeller har de også rådført seg med politiet. Få av bekymringssituasjonene har ført til noen inngripende tiltak. Informant 5 forteller om en bekymringssituasjon hvor den aktuelle eleven til slutt ble kalt inn til en samtale hos politiet. Etter denne samtalen konkluderte man med at bekymringen var unødig. Informanten reflekterer over at hun burde ha snakket med eleven selv før politiet ble koblet på, og gir uttrykk for at dette er noe hun kanskje ville gjort annerledes i dag.

Samtidig som informantene gir uttrykk for en sterk generell ansvarsfølelse, fremgår det også av datamaterialet at det eksisterer usikkerhet rundt ansvarsfordeling og saksgang når det kommer til konkrete bekymringer for radikaliserings hos elever. Svært få informanter forteller om en etablert rutine på skolen for hvordan akkurat bekymring for radikaliserings skal håndteres. Enkelte nevner at de jo har konkrete rutiner for hvordan for eksempel mobbing skal håndteres, men at de ikke er kjent med noe lignende når det gjelder radikaliserings. Dette er interessant med tanke på at den nasjonale veilederen presiserer at skolen skal følge opp slike bekymringer gjennom skolens etablerte rutiner (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Informant 4 uttrykker eksempelvis at hun syns det er uklart hvem som har ansvaret for å følge opp elever som viser tendenser til radikaliserings. «Det tenker jeg er et forbedringspotensial, eller en utfordring. Hvordan skal man håndtere disse? Hvem har ansvaret for å følge dem opp videre?». Informant 9 gir uttrykk for at hun ikke hadde følt seg komfortabel med å håndtere en bekymring for mulig radikaliserings på egenhånd, og at hun måtte forhørt seg. På spørsmål om hvem hun ville tatt kontakt med, svarer hun følgende: «Kommunene er jo bygd opp veldig forskjellig, så det vil være litt avhengig av hvilken kommune eleven hører til». Dersom det er store forskjeller i hvordan ulike kommuner og fylkeskommuner organiserer tjenester og hjelpeapparat, vil oppfølgingen variere med hvor man bor.

Informant 8, som er rektor, forteller at det finnes en egen handlingsplan eller virksomhetsplan på skolen som skal dekke flere ting, deriblant radikaliserings. Videre sier hun: «Men det er klart, hvem som vet om den og hvordan man jobber, det tror jeg ikke er ute i skolesamfunnet». Andre informanter fra denne skolen nevner ikke denne handlingsplanen, og det kan dermed virke som rektors mistanker om at den kanskje ikke er så kjent i skolesamfunnet stemmer. Samtidig mener hun at hun selv har «satt trykk på» at dersom en lærer blir bekymret for noe som helst ved en elev, så skal det formidles rett til kontaktlærer, før det deretter skal følge en etablert saksgang opp til høyeste nivå. Informant 9 uttrykker usikkerhet rundt hvordan hun skal forholde seg dersom hun blir bekymret for at en elev kan være i ferd med å bli radikaliserings. Hun beskriver det som «nesten litt flaut», men poengterer at dette er svært sjeldent hun møter på i jobben som helsesykepleier. Videre sier hun følgende: «Hvis dette hadde kommet til meg, så måtte jeg nok også ha konferert med jurist, i forhold til eget lovverk og taushetsplikt, og plikt til avvergelse, før jeg hadde vært helt sikkert på hvordan jeg skulle løst det riktig». I likhet med informant 4 opplever også denne informanten at rutinene og retningslinjene for hvordan en slik konkret bekymring skal følges opp er uklare.

Mange av informantene sier at om de stod i en situasjon med bekymring for en konkret elev, ville de ha spurt kollegaer som har jobbet lenge i skolen om råd. Dette stiller store krav til de kollegaene som kanskje forventes å vite noe mer om problematikken. Flere av



informantene har jobbet lenge i skolen, men paradoksalnok svarer det store flertallet at de ikke føler at de selv har nødvendige verktøy og kunnskaper for å håndtere radikaliseringsprosesser dersom de havner i en konkret situasjon. Man kan da stille spørsmål ved hvem som egentlig kan hjelpe. På spørsmål om de vet hvor de kan finne informasjon ved en konkret bekymring for radikaliseringsprosesser hos en elev, svarer fire av informantene at de nok ville googlet det. Dette tyder på at de ikke umiddelbart vet hvor de kan finne relevant informasjon. Igjen blir det opp til den skoleansatte, og det vil være tilfeldig hvilke informasjonskilder den enkelte finner. Kanskje vil man ganske raskt finne den nasjonale veilederen, men dette er altså ikke garantert. Det må også bemerkes at utvalget i denne undersøkelsen er lite, og at jeg med et større utvalg kanskje kunne møtt på informanter som følte seg bedre rustet til å iverksette mer sekundærforebyggende tiltak.

Informantene peker på noen konkrete verktøy eller tiltak som de mener er eller kan være nyttige i arbeidet mot radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme. En av informantene har erfart Dembra, Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme, som en nyttig ressurs. Informanten ønsker seg flere lignende verktøy som er konkrete og enkle å ta i bruk. Informant 9 foreslår å bruke spørreundersøkelser mer målrettet for å få bedre innsikt i hvordan elevene faktisk har det. En informant uttrykker at de gjerne skulle hatt større tilgang på faste miljøterapeuter på skolen. Enkelte informanter nevner også minoritetsrådgiver som en ressurs de skulle ønske var enda mer tilgjengelig. På spørsmål om de føler de har nødvendige verktøy og kunnskaper for å forebygge radikaliseringsprosesser svarer imidlertid flertallet av informantene at de ikke føler de har det. Flere sier at de her og nå føler at de håndterer forebyggingen, ettersom radikaliseringsprosesser ikke fremstår som et presserende problem i skolen på nåværende tidspunkt. Likevel er de usikre dersom de skulle komme opp i en mer konkret situasjon. Dette kan tolkes som at informantene føler seg delvis komfortable med å drive primærforebygging, men at de er mer usikre på sekundærforebygging. Mange uttrykker at de ville vært avhengige av støtte i en slik situasjon. Informant 5 svarer at hun ikke føler seg helt uvitende om temaet, men anerkjenner at hun heller ikke har spisskompetanse på det. Hun ville derfor støttet seg på eksterne. Informant 1 uttrykker noe større tiltro til at hun takler slike situasjoner, og begrunner dette i at hun har tett kontakt med bestemte elevgrupper, og på grunn av sin stilling ofte har individuelle samtaler med elever. Informant 6 føler at hun har noen verktøy, men at hun trenger mange flere. Hun har imidlertid formening om hvordan hun kan skaffe seg flere verktøy. Hun har ikke jobbet i skolen i så mange år, og kommenterer at den erfaringen man opparbeider seg etter å ha jobbet mange år i skolen er «gull verdt», også i denne sammenhengen. Informant 7 føler at han i det daglige har de nødvendige verktøyene og kunnskapene, men sier samtidig at han aldri har møtt en person i en radikaliseringsprosess eller en voldelig ekstremist. Han kan derfor ikke vite helt sikkert før han står i en konkret situasjon selv. Likevel føler han seg trygg på egen fagkompetanse, og på at han har et nettverk av kollegaer og hjelpetiltak rundt seg. Informant 9 er veldig ærlig på at hun ikke føler hun har de nødvendige verktøyene og kunnskapene for å håndtere radikaliseringsprosesser, og sier: «Jeg tror ikke vi greier å være eksperter, skjønner du, på noe som helst. Og jeg har ikke røntgensyn. [...] Jeg kan ikke redde verden alene». Hun mener derfor det er viktig at skolen kan hente inn ekstern kompetanse når de trenger det, og gir uttrykk for at det nok kunne vært enda mer samarbeid mellom forskjellige samfunnsseter, eller de forskjellige «vesenene», som hun kaller de.

Hvordan informantene forholder seg til forebygging av radikaliseringsprosesser ser ut til å være noe personavhengig og variere med den enkeltes erfaringer. Dette understøttes også, som

vist, av enkelte informanters uttalelser. Det fremstår også som noe tilfeldig hva slags verktøy de kjenner til. Det kan synes som om myndighetene krever mye av skolen, men ikke har fremskaffet eller formidlet de verktøyene de ansatte mener er nødvendige. Det virker heller ikke som myndighetene har sikret at alle skoleansatte har de nødvendige kunnskapene til å stå for denne forebyggingen. Den nasjonale veilederen synes absolutt som et forsøk på å konkretisere for blant annet skoleansatte hvordan de skal forebygge radikaliserings, og særlig drive sekundærforebygging. Samtidig kan det tyde på at informasjonen ikke har nådd ut til alle. Slik kan man hevde at forebyggingsarbeidet ikke er kvalitetssikret. De skoleansatte er ikke sikre på hvordan de skal forholde seg, og er i stor grad overlatt til eget skjønn. Samtlige informanter i mitt utvalg fremsto som svært reflekterte, og hadde tilsynelatende godt gjennomtenkte vurderinger av hvordan de vil håndtere bekymring for radikaliserings hos enkeltelever. Problemet er at det ser ut som de må finne ut av dette på egenhånd. Dersom den nasjonale veilederen ikke er kjent, blir det opp til den enkelte fylkeskommune, skole eller ansatte å etablere rutiner for hvordan konkrete bekymringer for radikaliserings skal håndteres. Ettersom slike bekymringer tilsynelatende forekommer svært sjeldent, blir det trolig ikke prioritert i særlig grad. I det daglige reflekterer man kanskje lite over denne tematikken, og det blir ikke problematisk før det skjer noe helt uventet som 22. juli eller angrepet i Bærum.

### 5.3.3 To diskurser

Opplæringsloven og læreplanverket har en sterk vektlegging av demokrati og danning, og understreker at skolens har ansvar for å ruste elevene til deltakelse i samfunnet. Handlingsplanen og veilederen fra Justis- og beredskapsdepartementet (2015, 2020) kan derimot leses inn i det Mattsson (2018) kaller definerer som en PVE-diskurs, hvor man i større grad vektlegger sikkerhet og beredskap. Slik kan man hevde at det finnes en diskrepans mellom myndighetenes forventninger til skolens forebygging av radikaliserings, og verdifundamentet som skolen bygger på. Til sammen kan dette bidra til å skape et nokså komplekst område å navigere i for de som jobber i skolen. Samtidig ser det ut som informasjonen fra den nasjonale veilederen ikke har nådd ut i særlig grad. Som nevnt er ikke informantene fullkomment enige om hva radikaliserings er, men de føler et stort ansvar for å forebygge det. Deres forståelser av hvordan skolen kan forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme er hovedsakelig orientert omkring primærforebygging i form av holdningsoverføring i tråd med skolens demokratiske verdigrunnlag. Dette kan leses inn i demokratidiskursen identifisert av Mattsson (2018).

Samtidig gir mange av informantene uttrykk for at de gjerne skulle hatt større kunnskap om mulige tegn på radikaliserings. Enkelte antyder også at de har et ønske om at skolen i større grad skal hente inn eksterne ressurser, med spesialkompetanse på eksempelvis radikaliserings, som kan holde foredrag og kurser de ansatte. Det er også flere informanter som setter ord på at de gjerne skulle hatt tettere samarbeid med andre offentlige instanser, også med tanke på forebygging av radikaliserings. Dette fremstår mer sekundærforebyggende orientert, og kan enklere leses inn i en sikkerhetspolitisk diskurs (Mattsson, 2018; Sjøen og Mattsson, 2020). Altså kan det synes som de to diskursene identifisert av Mattsson (2018) begge er i spill også i den norske skolen. Samtidig som informantene forstår det som sin hovedoppgave bedrive primærforebygging, virker det også som de delvis, og kanskje til en viss grad ubevisst, føler et ansvar for å avdekke hvilke elever som kan tenkes å være utsatte og sårbare for radikaliserings. Flere peker imidlertid på problematiske aspekter ved en slik praksis. Informant 2 sier for eksempel følgende: «Det er jo ikke sånn at jeg skal møte elevene mine og tenke "jaha, hvem av dere kan bli radikalisert?"». Han mener at dette blir en mistenkeliggjøring av elever som

han mener er usunn. Dette kan tyde på at den sikkerhetspolitiske PVE-diskursen som handlingsplanen og den nasjonale veilederen kan ses som uttrykk for, foreløpig ikke har forgrenet seg nedover i skolen i særlig grad – i hvert fall ikke i dette begrensede utvalget. Hadde jeg intervjuet flere informanter ved skoler som har deltatt i mer konkrete forebyggingsprogrammer, ville jeg kanskje fått et annet inntrykk.

Flere av informantene reflekterer også over eventuelle negative konsekvenser dersom skolen skulle få et økt fokus på forebygging av radikaliserings. Informant 3 svarer på denne måten: «Men det må ikke bli sånn heller ... Det har lett for det i skolen, når du kommer oppi noe, at pilen plutselig slår tvert om. At det slår over i at vi blir mistenksomme bare noen andre mener noe annet enn vi gjør. Så jeg ser litt faremomenter i det og». På spørsmål om hvilke konkrete konsekvenser han ser for seg, sier informanten at han frykter stigmatisering av elever, og at de som blir mistenkt for å være radikalisererte blir utstøtt. Videre sier han: «Det er skumle saker. Og det er helt motsatt av skolens verdier, med respekt for alle». I dette utsagnet kan man kanskje se at den mulige konflikten mellom de to nevnte diskursene kommer til syne (Mattsson, 2018). Flere informanter er inne på det samme, og er slett ikke sikre på at et økt fokus på forebygging av radikaliserings i skolen vil være udelt positivt. Informant 9 uttrykker blant annet bekymring for at rammene i skolen blir for trange: «Jeg tenker at i skolen så blir mye av det som egentlig er normalt betraktet som en diagnose, eller det blir sykliggjort [...] Og så er det egentlig kanskje skolesystemet som er litt for snevert for den normaliteten som jeg egentlig er veldig glad i». Hvis man som Justis- og beredskapsdepartementet (2015) antar at følelsen av å på en eller annen måte ha blitt forurettet er en faktor som kan bidra til radikaliserings, må de ulike samfunnsaktørene vokte seg vel når de skal forsøke å forebygge radikaliserings. Slik enkelte av informantene påpeker, er det en viss fare for at mer inngripende forebyggende tiltak kan underbygge følelser enkelte allerede kan ha av at de blir urettferdig behandlet, diskriminert eller marginalisert. Særlig sekundærforebyggende tiltak kan tenkes å ha en slik effekt. Dersom man oppfatter en bestemt elev som særlig sårbar for radikaliserings, og dermed iverksetter mer målrettede forebyggende tiltak, kan dette i seg selv tenkes å bidra til stigmatisering og ytterligere fremmedgjøring, noe som i ytterste konsekvens kan tenkes å dytte vedkommende i en enda mer ekstrem retning (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015; Vergani et al., 2020)

## 6 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å belyse hvordan et utvalg ansatte i norsk videregående skole forholder seg til forebygging av radikaliserings. Jeg har også undersøkt graden av samsvar mellom de skoleansattes og norske myndigheters forståelser av dette. Informantene i dette utvalget føler alle et profesjonelt ansvar for å skulle forebygge radikaliserings, og flere oppfatter at dette er en forventning som kommuniseres fra øverste politiske hold. Informantenes forståelser av begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme er imidlertid ikke enhetlige. Flere har i likhet med Justis- og beredskapsdepartementet (2015) en forståelse av radikaliserings som en prosess, og knytter til en viss grad ekstremisme til aksept for voldsbruk. Samtidig kobler flere informanter disse begrepene løselig til det å ha ekstreme holdninger, altså holdninger som skiller seg drastisk fra flertallets. Justis- og beredskapsdepartementet (2015) mener imidlertid at det ikke er tilstrekkelig at en holdning ligger i ytterkanten av det allment aksepterte – ekstremisme må også innebære en aksept for vold som virkemiddel. Enkelte informanter tar til orde for at skolen heller burde konsentrere seg om å forebygge det man antar er årsaker til radikaliserings. Her peker både informanter og myndigheter spesielt på utenforskap. Det er altså ikke fullkommen enighet blant informantene om hva det egentlige problemet er, og hva det faktisk er som skal forebygges.

Det er heller ikke konsensus blant informantene om hvordan skolen best kan forebygge radikaliserings. Flere tenker først og fremst på hvordan de kan undervise elevene om temaer som ekstremisme og terrorisme. Mange vektlegger overføring av gode holdninger og demokratisk dannelse som viktig forebygging. Dette tyder på at informantene i dette utvalget er mest opptatt av primærforebyggende innsatser, og altså oppfatter det som sin oppgave å hindre at radikaliserings får grobunn i det hele tatt. En slik tilnærming finner vi støtte for i skolens styringsdokumenter, som kommuniserer forventninger om at skolen skal bidra til at elevene utvikler et demokratisk sinnelag. Samtidig kan man argumentere for at den nasjonale veilederen for forebygging av radikaliserings kommuniserer at skolen også har et ansvar for å drive sekundærforebygging, og forsøke å «fange opp» elever i en tenkt risikosone for radikaliserings. Dette er to forventninger som står delvis i motsetning til hverandre. Datamaterialet peker i retning av at informantene også føler et visst ansvar for å skulle drive sekundærforebygging, men at det er knyttet større usikkerhet til hvordan dette skal gjøres.

Uansett om skolen er tenkt å i hovedsak drive primærforebygging, sekundærforebygging, eller begge deler, tyder funnene fra denne analysen på at forankringen av skolens ansvar for forebygging av radikaliserings fremstår som uklar. Bare to av ni informanter knytter i likhet med regjeringen skolens ansvar for forebygging av radikaliserings til opplæringslovens §9a. Analysen viser også at flere opplever ansvarsfordelingen som uklar, og at de ikke har oversikt over hvem som har ansvaret dersom det oppstår konkret bekymring for mulig radikaliserings hos en elev. Flere informanter uttrykker også usikkerhet rundt hvilke rutiner og retningslinjer som gjelder i en slik situasjon. Det virker ikke som informantenes skoler har tydelige etablerte rutiner for hvordan en bekymring for radikaliserings skal håndteres. Dette åpner for at den forebyggende innsatsen blir

personavhengig og varierer med den enkeltes tolkninger, noe som også påpekes av flere informanter.

Et annet funn fra analysen er at forebygging av radikaliserings ikke ser ut til å være høyt prioritert ved de enkelte skolene på nåværende tidspunkt. Skoleansatte i dette utvalget setter ord på at de kjenner et press om å følge opp veldig mange forskjellige oppgaver, og at radikaliserings ikke nødvendigvis oppfattes som den mest aktuelle utfordringen. De senere årene har det pågått en større debatt om mål- og resultatstyring i skolen, og det mange ser som en inntreden av organisasjonsutviklingsideen New Public Management i utdanningssektoren. Det ville vært interessant å undersøke nærmere betydningen av NPM for skolens rolle som forebyggende arena. En mulig konsekvens av en slik resultatstyring er at man gjør det man måles på og bortprioriterer annet. Her ligger et potensial for videre forskning på hvordan skolen lever med økte forventninger fra storsamfunnet, samt flere oppdrag fra politiske myndigheter. Her er det rom for flere kvalitative studier med større og mer strategiske utvalg. Det ville også vært interessant med kvantitative undersøkelser som i større utstrekning kunne kartlagt hvordan skolen forholder seg til mangfoldet av forventninger – også forventningen om at den skal forebygge radikaliserings.

Under arbeidet med oppgaven har flere nye spørsmål utkrySTALLISERT seg. Alle disse krever videre undersøkelser og diskusjon. Flere av spørsmålene er av prinsipiell art, og disse finnes det ingen enkle fasitsvar på. Et av disse spørsmålene handler om hvilke forventninger det er realistisk å ha til effekten av det forebyggende arbeidet. Kan man finne en slags optimal måte å organisere den forebyggende innsatsen på, som gjør at vi aldri vil oppleve hendelser som 22. juli og drapet i Bærum igjen? En nullvisjon for voldelig ekstremisme er trolig ikke realistisk. Det er umulig å ta høyde for alle eventualiteter. Hendelser som disse har tidligere vært *svarte svaner* i norsk kontekst - ting man ikke vet at eksisterer eller kan skje før det faktisk skjer. Potensialet for svarte svaner vil alltid være der. Likevel må vi gjøre det vi kan for å forhindre slike hendelser.

Et av de viktigste spørsmålene dreier seg stadig om hva det er som faktisk skal forebygges. Det må kanskje utredes nærmere hva som er det egentlige problemet. Er det utenforskap, radikaliserings eller voldelig ekstremisme som skal forebygges, eller er det kanskje alt? Her kreves det større kunnskap om årsakssammenhengene. Skoleansattes sprikende forståelser av radikaliserings og voldelig ekstremisme kan også være et hinder i forebyggingsarbeidet. Dersom man ikke er enig om hva problemet er, blir det desto vanskeligere å forebygge det. Norske myndigheter har tilsynelatende lyktes med å formidle at skolen bærer et ansvar for forebygging av radikaliserings, men det fremstår likevel som uklart hva skolens rolle i forebyggingsarbeidet faktisk skal være. Er det rimelig å forvente at skolen skal drive sekundærforebygging når ansatte opplever å ikke være rustet til det? Funnene i denne analysen underbygger betegnelsen av radikaliserings som et wicked problem.

# Referanser

- Amundsen, B. (2016). *Satser på forskning mot terrorisme*. Forskning.no. <https://forskning.no/samfunnskunnskap-vold-terrorisme/satser-pa-forskning-mot-terrorisme/425410>
- Andresen, F., & Tvedt, K. (2019, september 20). Terrorsiktede Philip Manshaus: - Veldig uvanlig. VG. <https://www.dagbladet.no/nyheter/veldig-uvanlig/71504363>
- Bjørgero, T., & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus*. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/handle/11250/284584>
- Borum, R. (2010). Understanding terrorist psychology. I A. Silke (Red.), *The Psychology of Counter-Terrorism* (s. 19–33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203840269>
- Borum, R. (2011). Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories. *Journal of Strategic Security*, 4(4), 7–36. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.1>
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books.
- Clark, T. (2010). Gaining and Maintaining Access: Exploring the Mechanisms that Support and Challenge the Relationship between Gatekeepers and Researchers. *Qualitative Social Work*, 10(4), 485–502. <https://doi.org/10.1177/1473325009358228>
- Corner, E., & Gill, P. (2015). A False Dichotomy? Mental Illness and Lone-Actor Terrorism. *Law and Human Behavior*, 39(1), 23–34. <https://doi.org/10.1037/lhb0000102>
- Davies, L. (2018). *Review of Educational Initiatives in Counter-Extremism Internationally: What works?* (Nummer 5). [https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/1673173\\_review-of-educational-initiatives-180110.pdf](https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/1673173_review-of-educational-initiatives-180110.pdf)
- Forsvarets forskningsinstitutt. (2018). Radikalisering: En studie av mobilisering, forebygging og rehabilitering. I *Viten* (Nummer 1). <https://www.ffi.no/publikasjoner/arkiv/radikalisering-en-studie-av-mobilisering-forebygging-og-rehabilitering>
- Hafez, M., & Mullins, C. (2015). The radicalization puzzle: A theoretical synthesis of empirical approaches to homegrown extremism. *Studies in Conflict and Terrorism*, 38(11), 958–975. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2015.1051375>
- Hardy, K. (2018). Comparing Theories of Radicalisation with Countering Violent Extremism Policy. *Journal for Deradicalization*, Summer(15), 76–110.
- Helland, H. (1998). *Forebygging av problematferd blant ungdom. En litteraturstudie*. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/5094>
- Hoffman, B. (2006). Defining Terrorism. I B. Hoffman (Red.), *Inside Terrorism* (s. 1–42). Columbia University Press.
- Holt, A. (2010). Using the telephone for narrative interviewing: a research note. *Qualitative Research*, 10(1), 113–121. <https://doi.org/10.1177/1468794109348686>
- Hopperstad, M. S., & Røset, H. H. (2019, september 17). Terrorsiktet i politiavhør: Fryktet rasekrig i Norge - ville beskytte foreldrene. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/AdkE4j/tersorsiktet-i-politiavhoer-fryktet-rasekrig-i-norge-ville-beskytte-foreldrene>

- Imsen, G. (2020). Skolen som institusjon. I *Lærerens verden* (6. utg., s. 107–139). Universitetsforlaget.
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/id2398051/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Macdougall, A. I., Van Der Veen, J., Feddes, A. R., Nickolson, L., & Doosje, B. (2018). Different Strokes for Different Folks: The Role of Psychological Needs and Other Risk Factors in Early Radicalisation. *International Journal of Developmental Sciences*, 12(1–2), 37–50. <https://doi.org/10.3233/DEV-170232>
- Mattsson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet* [Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/54795>
- McCauley, C., & Moskaleiko, S. (2008). Mechanisms of political radicalization: Pathways toward terrorism. *Terrorism and Political Violence*, 20(3), 415–433. <https://doi.org/10.1080/09546550802073367>
- McCauley, C., & Moskaleiko, S. (2017). Understanding political radicalization: The two-pyramids model. *American Psychologist*, 72(3), 205–216. <https://doi.org/10.1037/amp0000062>
- Moghaddam, F. M. (2005). The Staircase to Terrorism: A Psychological Exploration. *American Psychologist*, 60(2), 162–169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.2.161>
- Mubashir, N., & Wernersen, C. (2017, september 23). Søstre ble IS-koner i Syria - nå lurer broren på om de lever. *NRK*. [https://www.nrk.no/norge/xl/sostrene-ble-is-koner-i-syria-\\_na-lurer-broren-pa-om-de-lever-1.13697577](https://www.nrk.no/norge/xl/sostrene-ble-is-koner-i-syria-_na-lurer-broren-pa-om-de-lever-1.13697577)
- Oppetit, A., Campelo, N., Bouzar, L., Pellerin, H., Hefez, S., Bronsard, G., Bouzar, D., & Cohen, D. (2019). Do Radicalized Minors Have Different Social and Psychological Profiles From Radicalized Adults? *Frontiers in Psychiatry*, 10(September), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00644>
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, (1998). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ording, O., Mosveen, E., & Myrvang, S. E. (2019, august 12). Medelever var bekymret for siktedes holdninger: – Jeg skjønnte at noe sånt kunne skje. *VG*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Wbxn6G/medelever-var-bekymret-for-siktedes-holdninger-jeg-skjoente-at-noe-saant-kunne-skje>
- Regjeringen. (2016). *Skolen og radikaliserings*. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/bekymret/skole/id2402545/>
- Roberts, N. (2000). Wicked Problems and Network Approaches to Resolution. *International public management review*, 1(1), 1–19.

- Sageman, M. (2004). *Understanding terror networks*. University of Pennsylvania Press.
- Sjøen, M. M., & Mattsson, C. (2020). 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>
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjøra, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vergani, M., Iqbal, M., Ilbahar, E., & Barton, G. (2020). The Three Ps of Radicalization: Push, Pull and Personal. A Systematic Scoping Review of the Scientific Evidence about Radicalization Into Violent Extremism. *Studies in Conflict and Terrorism*, 43(10), 854–885. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1505686>
- Victoroff, J. (2005). The mind of the terrorist : A review and critique of psychological approaches. *Journal of Conflict Resolution*, 49(1), 3–42. <https://doi.org/10.1177/0022002704272040>
- Westrheim, K. (2012). Demokrati i det flerkulturelle klasserommet. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk beredskap i skolen* (s. 212–233). Fagbokforlaget.
- Wiktorowicz, Q. (2004). *Joining the cause: Al-Muhajiroun and radical Islam*. Rhodes College.
- Winsvold, M., Mjelde, H. L., & Loga, J. (2017). *Trossamfunn som arena for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme*. <https://www.samfunnsforskning.no/sivilsamfunn/publikasjoner/rapporter/>





# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv til informanter

## **Vedlegg 1: Intervjuguide**

### Intervjuguide

#### **Oppvarming**

- Hva er din stilling i skolen?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvor lenge ved denne skolen?
- Har du jobbet ved andre skoler tidligere? Hva slags skoler? Størrelse, lokasjon, elevsammensetning ...
- Hvordan vil du beskrive skolen du nå jobber på? (størrelse, lokasjon, miljø, elevsammensetning etc.)

#### **Begrepsforståelse**

- Hvordan forstår du begrepet radikaliserings?
- Hvordan forstår du begrepet (voldelig) ekstremisme?

#### **Årsaker/sårbarhet/tegn**

Hva tenker du kan ...

- være årsaker til at noen blir radikalisererte?
- gjøre enkelte sårbare for radikaliserings?
- være tegn på at noen er i ferd med å bli radikaliserert?

#### **Skolens ansvar**

- I hvilken grad oppfatter du dette som en aktuell problemstilling/utfordring som angår deg/skolen?
- I hvilken grad oppfatter du at skolen har et ansvar for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme?
- Hvem i skolen mener du har et slikt ansvar?
  - Hvordan opplever du at denne forventningen formidles? Av hvem?
  - Hvem tenker du har ansvar for dette? (hvis informanten ikke mener at skolen har ansvar)
- På hvilke måter tenker du at skolen kan bidra til forebygging?

- Har skolen din iverksatt noen konkrete tiltak for å motvirke radikaliserings?
  - Hvis ja, hvilke?
  - Hvis nei, hva tror du er grunnen til det?

### **Informantens egne erfaringer**

- Hvordan vil du gå frem ved bekymring for radikaliserings hos en elev?
- Vet du hvor du kan finne informasjon hvis du blir bekymret for at en elev (eller flere) er i ferd med eller står i fare for å bli radikaliserings?
  - Hvis ja, hvor?
- Har du noen gang vært bekymret for en eller flere elever stod i fare for å bli radikaliserings?
  - Hva gjorde at du ble bekymret?
  - Hvordan håndterte du bekymringen?
  - Ville du ha gjort noe annerledes i dag?
- Ønsker du å spille en rolle i forebygging av radikaliserings?
- Føler du at du har de nødvendige verktøyene/ferdighetene/kunnskapene/forutsetningene for å håndtere denne problematikken i din arbeidshverdag?
- Er det noe du savner/mener skulle vært annerledes?
- Hvordan kan forskningen hjelpe skolen/skoleansatte i møte med denne problematikken?

Sluttkommentar?

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter**

# **Vil du delta i forskningsprosjektet**

## ***” Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i den norske skolen ”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan ansatte i den norske skolen forholder seg til radikaliserings og voldelig ekstremisme. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave i statsvitenskap med følgende problemstilling: «Hvordan forholder et utvalg av ansatte i norsk skole seg til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme?». Formålet med oppgaven er å finne ut mer om hvordan den norske skolen og dens ansatte betrakter og forholder seg til radikaliserings. Jeg ønsker blant annet å finne ut hvilket ansvar skoleansatte opplever at de har for å forebygge radikaliserings.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du blir spurt om å delta fordi du jobber på en norsk, offentlig videregående skole.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju som varer i ca. 30 – 45 minutter. I intervjuet vil jeg stille spørsmål om radikaliserings og forebygging av dette. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **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.

### **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 student og eventuelt veileder ved NTNU vil ha tilgang til disse opplysningene.
- Opplysningene dine vil jeg lagre på et serverområde ved NTNU som bare jeg har tilgang til.
- Når prosjektet er avsluttet, vil jeg slette kontaktinformasjonen din.
- Du vil også bli anonymisert i alle notater når prosjektet er avsluttet.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

- I oppgaven vil jeg omtale omtrent hvor i landet skolen du jobber på ligger, din stilling i skolen, din omtrentlige alder og kjønn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er levert og forsvart på muntlig eksamen. Dette er planlagt til starten av februar 2021, og aller senest sommeren 2021.

Jeg vil da slette kontaktinformasjonen din og opptak av intervjuet. Andre personopplysninger vil bli anonymisert.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU ved student Synne W. Kvistad, [synnewk@stud.ntnu.no](mailto:synnewk@stud.ntnu.no) eller veileder Karin Dyrstad, [karin.dyrstad@ntnu.no](mailto:karin.dyrstad@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Synne Wekre Kvistad  
Masterstudent på lektor-  
programmet i sosiologi og  
statsvitenskap, NTNU

[synnewk@stud.ntnu.no](mailto:synnewk@stud.ntnu.no)  
+47 936 78 983

Karin Dyrstad  
Veileder

Førsteamanuensis i statsvitenskap

Institutt for sosiologi og statsvitenskap,  
NTNU  
[karin.dyrstad@ntnu.no](mailto:karin.dyrstad@ntnu.no)  
+47 474 18 574

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i den norske 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)

