

Peder Søbstad

Forebygging av radikalisering og høyreekstremisme i den norske skolen

En kvalitativ studie av skolens og lærerens rolle i forebyggingen av radikalisering og høyreekstremisme

Masteroppgave i Pedagogikk- Utdanning og oppvekst

Veileder: Pål Aarsand

Juni 2022

Peder Søbstad

Forebygging av radikaliserering og høyreekstremisme i den norske skolen

En kvalitativ studie av skolens og lærerens rolle i forebyggingen av radikaliserering og høyreekstremisme

Masteroppgave i Pedagogikk- Utdanning og oppvekst
Veileder: Pål Aarsand
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

De siste 10 årene har vi sett en økende terrortrussel fra høyreekstreme i vesten, noe som har resultert i to terrorangrep på norsk jord. Forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme har i denne sammenheng tidligere vært forbeholdt politiet og Politiets sikkerhetstjeneste (PST). Etter de høyreekstreme terrorangrepene i Oslo og på Utøya juni 2011 og i Bærum i 2019, har det etterhvert blitt viet mer oppmerksomhet til utdanningssektoren og ansvaret skolen har til å bidra i dette forebyggingsarbeidet. I denne masteroppgaven er det undersøkt via kvalitative intervju hvordan fem ansatte i skolen og en kommunalt ansatt med ansvar for skole, reflekterer rundt skolens og lærerens rolle i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme. Forskning viser at det er gode grunner til å betegne skolens mulighet til å forebygge radikaliserings som uavklart, men at de likevel har fått en fremtredende rolle i dette arbeidet. Dermed har skolen fått en viktig rolle i det forebyggende arbeidet, men trolig vil det være store variasjoner i hvordan dette arbeidet utføres og tolkes. Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om ansatte i skolens forebyggende arbeid mot radikaliserings og høyreekstremisme. Hovedproblemstillingen i denne masteroppgaven er: *Hvilke refleksjoner gjør ansatte i skolen og kommunen omkring skolens og lærerens rolle i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme?*

Funn i denne studien viser at ansatte i skolen er bevisst på sin rolle i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme. Dette ansvaret forstås som en forebygging mot ekstreme tanker og meninger som etterhvert kan utvikle seg til bruk av vold. Basert på studiens funn bør skolens universelle forebyggingsarbeid fokuseres mot å skape gode sosiale miljøer og relasjoner på skolens område, samtidig som en legger til rette for faglig læring hvor elevene aktivt og emosjonelt deltar i sin egen læring. En slik aktiv og emosjonell læring fremheves som elementært innenfor en læringsorientert skole som fokuserer på mestring, forbedring og utvikling som resultater i skolen. Viktigheten av kritisk tenkning og et holdningsskapende arbeid som underliggende prinsipp i alle fag uttrykkes som betydningsfullt, selv om dette best kan arbeides med i spesifikke fag. I møte med ekstreme tanker og meninger viser funn at ansatte i skolen er usikre i sin rolle. Denne rollen innebærer et ansvar ovenfor elevgruppen og eleven som ytrer sine meninger. Funn viser at skolen har liten toleranse ovenfor krenking og diskriminering, noe som gjør at slike ytringer skal bli slått ned på. Likevel gir denne type situasjoner gode muligheter for personlig og sosial utvikling for elevene, og det er derfor ønskelig med en bevisstgjøring på hvordan lærerne kan håndtere slike situasjoner, noe deltakerne selv etterspør. Studien er av et lite omfang noe som gjør at resultatene ikke kan generaliseres til å gjelde alle skoler og ansatte i skolen i landet. Med lite forskning på feltet som angår skolens rolle i forebyggingen mot radikaliserings og høyreekstremisme anser jeg det derfor som verdifullt at studiens problematikk blir sett på i et større format som inkluderer flere skoler og ansatte i skolen på ulike områder i landet. Dette vil gi et klarere bilde på hvordan ansatte i skolen oppfatter sin rolle, hvordan skolene forebygger og hvilke utfordringer skolen står med i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme.

Abstract

In the last 10 years, we have seen an increasing terrorist threat from right-wing extremists in the west, which has resulted in two terrorist attacks on Norwegian soil. In this context, the prevention of radicalization and right-wing extremism has previously been reserved for the police and the Police Security Service (PST). Following the right-wing extremist terrorist attacks in Oslo and on Utøya in June 2011 and in Bærum in 2019, more attention has gradually been paid to the education sector and the responsibility of the school to contribute to this prevention work. In this master's thesis, it is investigated via qualitative interviews how five employees in the school and a municipal employee with responsibility for the school, reflect on the schools and the teacher's role in the preventive work against radicalization and right-wing extremism. Research shows that there are good reasons to describe the school's ability to prevent radicalization as unclear, but that they have nevertheless been given a prominent role in this work. Thus, the school has been given an important role in the preventive work, but there will probably be large variations in how this work is carried out and interpreted. There is little research-based knowledge about employees in the school's preventive work against radicalization and right-wing extremism. The main problem in this master's thesis is: *What reflections do employees in the school and the municipality make about the role of the school and the teacher in the prevention of radicalization and right-wing extremism?*

Findings in this study show that school staff are aware of their role in the preventive work against radicalization and right-wing extremism. This responsibility is understood as a prevention against extreme thoughts and opinions that may eventually develop into the use of violence. Based on the study's findings, the school's universal prevention work should be focused on creating good social environments and relationships on the school's premises, while at the same time facilitating professional learning where students actively and emotionally participate in their own learning. Such active and emotional learning is emphasized as elementary within a learning-oriented school that focuses on mastery, improvement and development as results in school. The importance of critical thinking and attitude-creating work as an underlying principle in all subjects is expressed as significant, although this can best be worked on in specific subjects. In the face of extreme thoughts and opinions, findings show that school staff are uncertain in their role. This role involves a responsibility towards the student group and the student who expresses their opinion. Findings show that the school has little tolerance for violation and discrimination, which means that such statements should be discouraged. Nevertheless, this type of situation provides good opportunities for personal and social development for the students, and it is therefore desirable to raise awareness of how teachers can handle such situations, something the participants themselves demand. The study is of a small scope, which means that the results cannot be generalized to apply to all schools and school staff in the country. With little research in the field concerning the school's role in the prevention of radicalization and right-wing extremism, I therefore consider it valuable that the study's problems are viewed in a larger format that includes more schools and school staff in different areas of the country. This will provide a clearer picture of how employees in the school perceive their role, how the schools prevent and what challenges the school faces in the preventive work against radicalization and right-wing extremism.

Forord

Denne masteroppgaven setter punktum for min tid som student. Dette har vært to lærerike år som har krevd mye, men som jeg også setter utrolig stor pris på. Gjennom denne perioden har jeg møtt mange flotte mennesker som jeg etterhvert har utviklet gode vennskap med, og som jeg tar med meg videre i livet. Det siste semesteret har bydd på mange utfordringer med tanke på skrivingen av masteroppgaven, og dagene har vært lange og hektiske. Jeg vil i den anledning gjerne takke mine medstudenter som har bidratt med gode samtaler, både faglig og ikke faglig, og som har gjort hverdagen på kontoret betraktelig mer overkommelig. Jeg vil takke min samboer Lina som har vært en stor støttespiller fra dag en, og som har stilt opp for meg når det har trengtes. Takk til Pål som har vært min veileder gjennom denne perioden for gode råd og god støtte. Jeg vil også rette en stor takk til informantene som har stilt til intervju. Uten dere hadde denne studien aldri blitt noe av, og det har vært interessant å få et innblikk inn i deres tanker og erfaringer. Årene ved NTNU er nå over, og jeg avslutter dette kapittelet med stor entusiasme for det neste.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
1.0 Introduksjon	1
2.0 Begrep og perspektiv	2
2.1 <i>Voldelig ekstremisme</i>	2
2.2 <i>Terrorisme</i>	2
2.3 <i>Ytre høyre- Høyreekstremisme og høyreradikalisering</i>	2
2.4 <i>Radikalisering</i>	4
2.5 <i>Årsaker til radikalisering</i>	5
3.0 Skolen som forebyggende arena	7
3.1 <i>Opplæringsloven</i>	8
4.0 Tidligere forskning på forebygging av radikalisering i skolen	9
5.1 <i>Kvalitativ forskning</i>	13
5.2 <i>Intervju</i>	13
5.3 <i>Utvalg</i>	14
5.4 <i>Intervjuguide</i>	15
5.5 <i>Innsamling av datamateriale</i>	16
5.6 <i>Transkripsjon</i>	16
5.7 <i>Dataanalyse</i>	17
5.8 <i>Etiske betraktninger</i>	17
5.9 <i>Forskningens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet</i>	18
5.9.1 <i>Reliabilitet</i>	18
5.9.2 <i>Validitet</i>	19
5.9.3 <i>Generaliserbarhet</i>	19
6.0 Informantenes perspektiver på forebygging av radikalisering og høyreekstremisme i skolen	20
6.1 <i>Hvordan forstås radikalisering og høyreekstremisme</i>	20
6.2 <i>Skolens ansvarsområde</i>	22
6.3 <i>Hvordan kan skolen forebygge?</i>	24
6.3.1 <i>Gode sosiale miljøer og positive relasjoner</i>	24
6.3.2 <i>Forebygge ved hjelp av undervisning?</i>	26
6.3.3 <i>En emosjonell knagg</i>	28
6.4 <i>I møte med hatefulle ytringer</i>	30

7.0 Diskusjon	35
7.1 Et ansvar for å forebygge ekstreme tanker og meninger.....	35
7.2 Det sosiale arbeidet.....	36
7.3 Det faglige arbeidet.....	38
8.0 Avsluttende refleksjoner og videre forskning	40
Litteraturliste	42
Vedlegg 1	45
<i>Intervjuguide ansatt i skolen</i>	45
Vedlegg 2	46
<i>Intervjuguide kommunalt ansatt</i>	46
Vedlegg 3	47
<i>Informasjonsskriv</i>	47
Vedlegg 4	49
<i>Samtykkeskjema</i>	49
Vedlegg 5	50
<i>Godkjenning av NSD</i>	50

1.0 Introduksjon

22. juli 2011 er en dato de fleste nordmenn husker godt. Dette var datoen hvor den norske befolkningen ble vitne til det største terrorangrepet gjennomført på norsk jord. 77 mennesker ble tilsammen drept ved regjeringskvartalet i Oslo og på Utøya i Hole Kommune, flesteparten av disse var ungdommer. Gjerningsmannen begrunnet angrepene som et forsvar mot et politisk styrt og et hemmelig «multikulturelt prosjekt», hvor han mente at den etniske nordmannen var blitt utsatt for et overgrep i form av en etnisk «dekonstruksjon» (22. juli-senteret, 2022). Denne høyreekstreme ideologien fikk Norge igjen erfart 7 år senere når en 22 år gammel norsk statsborger først drepte sin stesøster fordi hun hadde et annet opphav enn «etnisk europeisk», for så og ta seg inn i en moské i Bærum hvor målet var å ta livet av så mange som mulig (Ighoubah & Lepperød, 2020). Angrepet i moskeen ble avverget og ingen menneskeliv gikk tapt. Gjerningsmannen anser seg selv som høyreekstrem, og ble sterkt motivert av terrorangrepet på New Zealand hvor 50 mennesker ble drept i skyting mot to moskeer i Christchurch (Byermoen, Huuse, Ighanian, & Nilsen, u.å). I PSTs (Politiets sikkerhetstjeneste) trusselvurdering vurderes det som fortsatt mulig at høyreekstremister vil forsøke å gjennomføre terrorhandlinger på norsk jord i 2022, og først og fremst kommer denne trusselen fra personer som er radikalisert gjennom deltakelse i høyreekstreme digitale nettverk. Av PST forventes det forsøk på radikalisering innenfor flere plattformer, noe som også inkluderer skolen (PST, 2022b). Unge menn er utsatt, og gutter i 15-16 års alderen blir i økende grad tiltrukket av ekstreme miljøer (Kvadsheim, 2021). Med bakgrunn i denne økende trenden er det naturlig å rette oppmerksomheten mot skolen og lærerens ansvar i denne sammenhengen, og hvordan de kan delta i forebyggingen av radikalisering og høyreekstremisme blant unge. Dermed vil studiens fokus være vinklet mot hva ansatte i skolen (lærere og skoleledere) tenker om sin og skolens rolle i dette arbeidet, og hvordan dette kan utføres. Forskning viet tidligere i liten grad oppmerksomhet til utdanning med tanke på å forebygge radikalisering og ekstremisme i skolen, men har i senere tid kommet tydeligere inn i bildet. Dette kan bekreftes i form av regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme som ble revidert så sent som i 2020 (Bjørge & Gjelsvik, 2020). Studier betegner fortsatt skolens rolle som uavklart, men at de likevel har fått en fremtredende rolle i dette arbeidet (Sjøen, 2019). Nøyaktig hvordan dette arbeidet skal gjennomføres har ingen fasit, men tidligere forskning tilsier at utgangspunktet burde være på en grunnleggende god skole som fokuserer på læringsformer som er aktive og elevsentrerte, positive relasjoner og et inkluderende miljø (Lenz, 2020; Sjøen, 2019). Det vil trolig være store variasjoner i tilnærmingen hver enkelt skole og lærer har til denne problematikken. I norsk skolekontekst vet vi lite om hvordan lærere jobber med forebygging av radikalisering og høyreekstremisme. Derfor har denne studien som intensjon å få innsikt i hvordan ansatte i skolen reflekterer rundt sin og skolens rolle i det forebyggende arbeidet gjennom sin erfaring i deres praktiske skolehverdag. Dette skal utforskes gjennom følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner gjør ansatte i skolen og kommunen omkring skolens og lærerens rolle i forebyggingen av radikalisering og høyreekstremisme?

2.0 Begrep og perspektiv

I dette kapittelet vil det forklares nærmere fundamentale begrep for studien. Det er tatt utgangspunkt i definisjonene til den norske regjeringen ettersom opplæringen i den norske grunnskolen og den videregående skolen baseres på opplæringsloven og læreplanene vedtatt av kunnskapsdepartementet. Dette er et av departementene ved regjeringen. Det er ulike oppfatninger av begrepene både blant forskere og myndighetene. Disse vil utdypes nærmere for å kunne belyse problemstillingen og gi tilgang til lærere og skolelederes forståelse av sin egen og skolens oppgave når det gjelder forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme.

2.1 Voldelig ekstremisme

Regjeringen definerer voldelig ekstremisme som «personer som er villig til å bruke vold for å nå sine politiske mål» (Regjeringen, 2019). Denne definisjonen har likhet med PST sin definisjon av begrepet, trykk på bruk av vold og forklares som «viljen til å bruke vold for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske målsettinger» (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Personer som har disse holdningene eller er tilhenger av de, er det en kan kalle for en ekstremist. I et samfunn som Norge hvor demokrati, maktfordeling og menneskerettigheter settes høyt vil tanken om å ønske seg store endringer bli sett på som politisk ekstremt. Med dette menes det personer som har ønske om å innføre en form for diktatur i landet, eller de som vil ta fra ikke-etniske norske og minoriteter de grunnleggende rettighetene sine slik de er definert i vår grunnlov og i internasjonale avtaler om menneskerettigheter (Thorsen, 2020). En kan skille mellom ulike typer politisk ekstremisme, der de tre kategoriene er venstreekstremisme, høyreekstremisme og politiske ideologier som har opphav i religion som for eksempel islamisme (Thorsen, 2020). Hovedfokus i mitt prosjekt vil være skolens arbeid for å motarbeid radikaliserings mot høyreekstremisme, som det vil utdypes nærmere om videre.

2.2 Terrorisme

Ekstremisme har likhetstrekk med *terrorisme*, men kan omfatte flere aspekter av voldelige virkemidler og fenomener som skadeverk, demonstrasjonsvold, deltakelse i borgerkrig eller sabotasje (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Det er ingen allmenn akseptert definisjon av terrorisme, men i norsk lovgivning og denne studien vil det bli tatt utgangspunkt i denne definisjonen: «Ulovlig bruk av, eller trussel om bruk av, makt eller vold mot personer eller eiendom, i et forsøk på å legge press på landets myndigheter eller befolkning eller samfunnet forøvrig for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål» (Lia, Berg, Leraand, & Stenersen, 2017). Terror har både en fysisk og psykisk side, og begrepet betegner bruk av vold mot sivile for å oppnå en ønsket effekt gjennom å spre frykt. Det psykiske elementet av terrorismen er hele tiden den underliggende frykten for at slike hendelser kan oppstå (Lia, et.al, 2017).

2.3 Ytre høyre- Høyreekstremisme og høyreradikalisering

Det er en bred faglig enighet om at høyreekstreme er høyreorienterte, noe som begrunnes med at de forsvare etablert sosial ulikhet mellom grupper, som for det meste er mellom sin egen etniske gruppe eller etnisitet og de som anses og ikke høre til denne

gruppen eller etnisiteten (Jupskås, 2019b). Det er likevel mer uenighet rundt definisjonen av «ekstrem» ettersom det diskuteres om høyreekstremisme per definisjon er voldelig, samt hva det menes med å være anti-demokratisk. Den faglige tilnærmingen som er mest vanlig definerer høyreekstremisme «*som en kombinasjon av anti-demokratiske holdninger og et forsvar for sosial ulikhet*» (Jupskås, 2019b). Noen forståelser bygger også på høyreekstremisme som en politisk motivert voldelig oppførsel, eller berettigelsen av denne, innenfor vårt demokrati der staten har monopol på vold (Jupskås & Segers, 2020).

Høyre-radikalisme kan forveksles med *høyreekstremisme*, men den vesentlige forskjellen er at høyre-radikale ikke er anti-demokratiske og har heller ingen aksept for bruk av vold for å oppnå politisk endring. Begge begrepene brukes den dag i dag, men som oftest for å skille mellom demokratiske (høyre-radikalisme) og anti-demokratiske (høyreekstreme) krefter (Jupskås, 2019b). Fellestrekkene med de begge er at de går under samlebetegnelsen *ytre høyre*. Ytre høyre samler ideologiene på høyresiden, og har to sentrale kjennetegn. Den ene ideen er at stat og folk skal være en enhet, og de gruppene som blir ansett som og ikke tilhøre denne enheten blir sett på som en trussel. Den andre er en felles motstand mot demokratiet som styreform, eller den liberale verdien av at alle mennesker tilkjennes en ukrenkelig frihet som demokratiet bygger på (Svendsen, 2017). Begge er skeptisk til myndighetene i form av at de anses som korrupte, men de høyreekstreme skiller seg altså ut med sitt syn på demokratiet og deres aksept for bruk av vold for å oppnå ønskede politiske mål (PST, 2022b).

Høyreekstremisme dekker et bredt spekter av både ideologier og bevegelser men det er enkelte fellestrekk ved disse. Mennesker med forskjellig kultur, religion, nasjonalitet, etnisitet og seksuell legning deles i grupper og blir sett på som grunnleggende forskjellige. Forståelse de har av verden vi lever i er konspirativ, som vil si at alt de mener er galt med verden «skyldes at mektige grupper i hemmelighet sammensverger for å fremme sin egen skjulte agenda, og høyt står sammensvergelsen mellom den ytre og indre fiende, der den indre fiende er forrædere som hjelper den ytre fiende med mål om å ødelegge oss» (Dyrendal, 2021). Konspirasjonsteorier er viktig i denne sammenhengen og en ofte brukt definisjon er at det dreier seg om «troen på at en gruppe individer handler i hemmelighet for å oppnå destruktive mål (Bjørge, Døving, Emberland, Gjelsvik, & Haanshuus, 2018). Noen av de mest utbredte konspirasjonsteorien ser på jødene og muslimene som de største fiendene, en del av den såkalte ytre fiende. Den indre fiende inkluderer politiske partier på venstreside, LHBT+ (lesbiske, homofile, bifile og transpersoner) og tradisjonelle medier som TV, radio og aviser (PST, 2021a). Det eksisterer en redsel for at «vårt folk» og den vestlige identiteten er truet av en kommende borgerkrig eller undergang, der noen også påstår at den allerede er startet. Med dette menes det at det pågår et folkemord mot den hvite etnisitet som begrunnes med lave fødselsrater blant hvite mennesker og en innvandring som på sikt som vil føre til en demografisk utskiftning der hvite vil utgjøre et mindretall blant befolkningen i Vesten. Denne konspirasjonsteorien går under navnet den «store utskiftningen», og har oppslutning ikke bare i Norge men på tvers av landegrensene (PST, 2021a). For å forhindre et slikt scenario mener de at voldelig motstand kan være en legitim respons, som igjen kan sies å være politisk motivert vold (Bjørge & Gjelsvik, 2015). De siste 10-20 årene i Norge har tradisjonell rasisme blitt erstattet med en slik frykt for islam som preges av muslimhat, hets og antiislamisme (Bangstad & Døving, 2015). Muslimene i landet blir utsatt for fordommer og diskriminering fra både fremmede

og bekjente, og som vi har opplevd kan denne retorikken også få mer alvorlige utslag i form av terrorangrep på norsk jord (Banafsheh, Ellefsen, & Sandberg, 2021).

2.4 Radikalisering

Blant myndigheter eller forskere finnes det ingen felles definisjon av radikalisering, noe som er et omstridt begrep. Det kan ofte forstås som et begrep som forklarer «en prosess hvor et individ slutter seg til en ekstremistisk ideologi», men om bruken av vold er essensiell i dette begrepet er kontroversielt (Lid & Heierstad, 2019b). Begrepet har i utgangspunktet ulike meninger innenfor sikkerhets- og integreringspolitikk, noe som kan påvirke hvordan skolen tolker sin rolle som forebygger. Fra et sikkerhetsperspektiv omhandler radikalisering trusler mot staten og individers sikkerhet, som politi, etterretning og forsvar forvalter. Innenfor integrasjonsarenaen er det holdninger, verdier og normer som bestemmer hva radikalisering er. Disse forståelsene er i konflikt med hverandre, noe som kan forklares med at enkeltindivider ut i fra et sikkerhetsperspektiv ikke kan bli sett på som radikalisert med mindre de utgjør en voldelig trussel (Lid & Heierstad, 2019b). Norge har utviklet definisjoner som vektlegger bruk av vold grunnet kritikken for nettopp denne snevre forbindelsen mellom integrering og sikkerhet. Regjeringen definerer radikalisering som «prosessen der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå sine politiske mål» (Regjeringen, 2019). Prosessen det snakkes om er det som fører til at en person blir ekstremist, og det vil variere fra person til person hvor lang tid dette vil ta. Denne gradvise prosessen innebærer ofte en sosialisering inn i et ekstremistisk tro system som igjen blir veien videre til bruk av vold, selv om det ikke er slik at alle som går gjennom denne prosessen ender som voldelige ekstremister (Ahmed & Obaidi, 2020). Lid & Heierstad (2019b) spør seg om den norske regjeringens definisjon som vektlegger strafferettslige dimensjoner, er forenelig med målsettingen myndighetene har satt seg som går ut på en bred forebyggende innsats mot radikalisering og ekstremisme (Lid & Heierstad, 2019b). Myndighetene avgrensar tydelig målsettingen med forebyggingsarbeidet, og grensene for hva man skal forebygge å gripe inn overfor blir utydelig, og dermed blir dette arbeidet vanskeligere. Ansatte i skolen jobber i en sektor hvor det er stor variasjon knyttet til grad av bekymring hos enkeltmennesker, og regjeringens definisjon avgrensar målsettingen til bare å forhindre voldsbruk. Dette blir for snevert i følge Lid & Heierstad (2019b) med tanke på den andre viktige målsettingen som handler om å skape godt integrerte individer som bidrar i samfunnet vårt.

Bjørge & Gjelsvik (2015) uttrykker at det er uheldig at begrepet radikalisering kan gi inntrykk av at det er noe negativt og farlig. Å være radikal handler om å gå inn for omfattende samfunnsendringer, noe som i seg selv ikke er negativt. Det er derfor viktig å skille mellom det å være radikal, og radikalisert. Å være radikal er ikke ulovlig, og skilnaden mellom disse settes ved voldsbruk eller tanken om dette. Dette forblir en utfordring ettersom radikaliseringsbegrepet ofte brukes vidt og utydelig av journalister, forskere og politikere (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Ahmed & Obaidi (2020) understreker at det er viktig å trekke frem forskjellen mellom kognitiv og atferdsmessige dimensjoner av radikalisering, noe som kan sammenlignes med det Bartlett & Miller (2012) forklarer som ikke voldelig og voldelig radikalisering (Bartlett & Miller, 2012; Lid & Heierstad, 2019b). Den kognitive eller den ikke-voldelige radikaliseringen handler om prosessen hvor individet i økende grad anskaffer seg politiske syn, verdier og tro som er i motsetning til hva en kan se på som normale fundamentale verdier og normer i vårt samfunn. Dette inkluderer også demokratiet. Den atferdsmessige eller voldelige formen for radikalisering

refererer på en annen side til resultatet av slike tanker, og det å delta i ekstreme aktiviteter som både kan være voldelig og ulovlig. At mange av de som tilegner seg en slik radikal tro ikke velger bruk av vold har også vært gjenstand for en diskusjon angående betydningen av ordet radikaliserings. Bjørge & Horgan (2009) har ønsket en oppklaring i dette, og har med bakgrunn i denne diskusjonen foreslått en beskrivelse av radikaliseringsprosessen som «den gradvise sosiale prosessen av å tilegne seg tro å verdier om bruk av vold til politiske formål, og engasjementet i prosessen som skaper atferdsendringer (Bjørge, Horgan, & Schaffer, 2014).

2.5 Årsaker til radikaliserings

Årsakene til hvorfor noen går inn i eller blir værende i ekstreme posisjoner, og hva som kan forebygges, kan ligge hos individet eller i miljøet og de sosiale relasjonene rundt individet (Lid & Heierstad, 2019b). Det å forklare hvordan og hvorfor noen blir radikaliserings er likevel ingen enkel oppgave og kan variere, men kunnskap om dette kan være verdifullt i det forebyggende arbeidet. Noen bestemte drivkrefter eller motivasjonsfaktorer kan være spesielt avgjørende i radikaliseringsprosessen, noe FN-sambandet også oppsummerer med fire ulike kategorier (FN-Sambandet, 2022).

Det å oppleve utrygghet sies å være en drivkraft i radikaliseringsprosessen, noe som spesielt kan rettes mot mennesker som lever i land hvor det er krig og konflikter. Utrygghet kan også oppleves om ens gruppeidentitet føles truet, altså hvem en er i fellesskap med andre. Dette kan være gjennom etnisitet, religion eller nasjonalitet. Innvandring kan for eksempel oppleves for enkelte som en trussel mot gruppeidentiteten, der innvandring av muslimer til Europa kan skape en utrygghet blant de med ikke-muslimsk identitet. Når dette skjer kan en bli mer mottakelig for ideologier (samfunnssyn) som hevdes å kunne være en beskytter for egen gruppeidentitet, og derfor oppfordre eller rettferdiggjøre vold mot både muslimer og de som ses på som de ansvarlige for innvandringen. Ideologier sies å ha en sterk påvirkningskraft på individer som søker tilhørighet, dette grunnet at de gjerne har en funksjon som er med på å forme et sterkt fellesskap innenfor det som pekes på som «de gode». Det handler om å skape noe felles sammen, en felles fiende, mål eller verdenssyn som er med på å gi en sterkere følelse av trygghet og tilhørighet (FN-Sambandet, 2022).

Det å føle på en urettferdighet sies å være en annen årsak til at en person radikaliseres mot ekstreme holdninger. Gruppen en selv føler tilhørighet til blir urettferdig behandlet, noe som kan være mange grunner til. Opplevelsen av innvandring som en grunn til en forblir arbeidsledig kan for en høyreekstrem gi en følelse av urettferdighet, og det er på disse tidspunktene de spesielt er mottakelig for ideologier og miljøer som er ekstreme, og som da kommer med forklaringer på denne frustrasjonen og behandlingen som de mener er urettferdig (FN-Sambandet, 2022). Bjørge & Munden (2020) peker også på en misnøye med den politiske situasjonen, og en trang til å gjøre noe med denne såkalte trusselen som en del av drivkreftene til slike ideologiser.

En vanskelig livssituasjon som frustrerer og et behov for en annen retning i livet påpekes som en annen radikaliseringsfaktor av FN-Sambandet. Fortiden blir understreket i denne sammenheng, der både oppvekst og familieproblemer er faktorer som spiller en rolle. Diskriminering eller mobbing kan også resultere i noe en kan forklare som en sosial frustrasjon, og kan bidra til mye underliggende sinne og aggresjon hos personen som er i

en radikaliseringsprosess. Dette gjør da at vold og ekstremisme blir tiltrekkende, og en leter gjerne etter noen å skyld på, en såkalt «fiende» (FN-Sambandet, 2022). I en studie i Norge av Vestel & Bakken (2016) finner en også tegn på at ungdommene med de mest ytterliggående holdningene er de som har dårlige relasjoner til venner, samtidig som mange av de kan ha blitt utsatt for vold og mobbing. De beskriver også seg selv som de som er mest misfornøyd med skole, har flest konflikter med lærere og generelt har dårligst karakterer (Vestel & Bakken, 2016). Videre kan en også nevne masteroppgaven til Tom Olsen (2011) som trekkes frem av Bjørge & Gjelsvik (2015) som et verdifullt og relevant bidrag til forskning på forebyggende tiltak mot radikalisering. I resultatene av denne oppgaven kan en trekke frem motivasjonsfaktorer som er lik det FN klassifiserer som en *sosial frustrasjon*. (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Studien er basert på intervju av ni tidligere nynazister som alle gikk inn i miljøet før fylte 18, hvorav samtlige hadde hatt problemer på skolen i form av det å være en mobber eller være et mobbeoffer. Flere oppgir en søken etter et fellesskap å delta i, og et dypt savn av godt vennskap og trygghet. Alle informantene beskriver miljøet de deltok i som svært åpenhjertig, inkluderende og imøtekommende, med stor romslighet for sin sosiale ballast og begrensninger. Det nevnes også at ingen av de har blitt tatt like godt i mot i et miljø noen gang, hverken før eller etter. Dette kan gjøre det mer interessant for andre, og som Bjørge & Munden (2020) trekker frem kan en bli involvert i slike miljøer gjennom venner eller familier som fra før av er deltakende. I disse tilfellene er det mulighet for at de ikke støtter gruppen eller miljøets hat og syn på vold, men gradvis vil tilegne seg dette for å bli akseptert.

En siste radikaliseringsfaktor som trekkes frem av FN-Sambandet er at noen søker etter mer spenning eller en mening med livet. De som deltar i voldelig ekstremisme har gjerne en tiltrekning mot vold, våpen og uniformer, og kan kombinere dette med fantasier som går ut på det å være en helt og delta i storslagne kamper. Gjennom voldelig ekstremisme får de nettopp mulighet til å utløpe disse fantasiene sine, noe som forsvares gjennom ideologiens «viktige oppdrag» som skal fremstå som kampen mellom «det gode» og «det onde» (FN-Sambandet, 2022).

3.0 Skolen som forebyggende arena

Å forebygge handler om å bygge opp en hindring eller barriere mot noe en forventer er negativt. Det kan derfor være mye forskjellig og både knyttes til alt fra fysiske hindringer, teknologiske hindringer, behandling av enkeltindivider samt andre tiltak som kan oppfattes å ha positiv innflytelse for samfunnet vi lever i (Lid & Heierstad, 2019a). I lang tid har vi tradisjonelt hatt to forskningstradisjoner som har eksistert ved siden av hverandre, men som på sett og vis har vært atskilt. Den første er *generell kriminalitetsforebygging* som utføres gjennom SLT-modellen (Samordning av Lokale rus og Kriminalitetsforebyggende Tiltak) ved rundt 180 av kommunene i landet (Kjerschow, 2022). Kriminalitetsforebyggende tiltak deles inn to forskjellige kategorier, situasjonell og sosial kriminalitetsforebygging. Den situasjonelle forebyggingen handler om endring av forholdene ved en situasjon som gjør det vanskeligere å begå kriminalitet, mens den sosiale kriminalitetsforebyggingen er mer opptatt av å endre sosiale omgivelser og påvirke holdninger, motivasjoner og verdier hos enkeltindivider (Lid & Heierstad, 2019a). Mest relevant for denne studien er forebyggingsarbeidet som retter seg mot enkeltindivider og arbeidet med å endre de sosiale omgivelsene og påvirke holdningene, motivasjonen og verdiene deres, noe skolen legger til rette for (Lid & Heierstad, 2019a). Den andre er *kontraterror* som er et heldekkende begrep for alt terrorforebyggende arbeid som også inkluderer voldelig ekstremisme (Lilleaas, 2021). Tradisjonelt sett er begge disse tradisjonene forskjellige, men i senere tid kan en se at disse stadig mer glir over i hverandre. Bjørge (2011; 2015) mener at de kan virke godt i lag, noe han begrunner med at teoriene og modellene på hver side kan anvendes både med forebygging av ekstremisme og andre kriminalitetsforebyggende arbeid (Lid & Heierstad, 2019). Det fremheves i regjeringens handlingsplan (2014) at forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme bør bygges på det allerede eksisterende generelle kriminalitetsforebyggende arbeidet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014a). Likevel mener Lid & Heierstad (2019a) at det fortsatt kreves en kritisk vurdering av hva som er relevant og tjenlig med tanke på strategier, metoder og virkemidler om hva som er egnet for forebygging av voldelig ekstremisme.

Det finnes flere plattformer for forebyggende arbeid mot radikaliserings og høyreekstremisme, og skolen er en av de. Det er ingen fasit eller oppskrifter på nettopp hvordan skolen skal gjennomføre slikt arbeid, men likevel er det mulig å avverge mye om skolen sørger for at elevene opplever tilhørighet og får ta del i et konstruktivt samspill med andre (Lenz, 2021). Skolen i likhet med kommuner og sivilsamfunn er opptatt av å utvikle gode trygge lokalsamfunn og miljøer. Dette arbeidet har nødvendigvis ikke forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme som direkte målsetting, men dette kan indirekte bli et resultat av slike tiltak. Lid & Heierstad (2019a) kaller skolens arbeid for en slags universell forebygging som vil si at en jobber for å motvirke at et problem utvikler seg i fremtiden, dette skjer hovedsakelig før en identifiserer individ i faresonen for å bli radikaliseret. Fravær av utdanning er også en av de mest populære forklaringene på hvorfor enkelte mennesker velger å gå inn i grupper som utøver ekstrem vold, selv om forskere ikke har klart å påvise at utdanning faktisk har noen forebyggende effekt på ekstremisme (Brockhoff, Krieger, Meierrieks, 2015; Østby & Urdal, 2011). Sjøen (2019) peker på at det er gode grunner til å betegne skolens mulighet til å forebygge radikaliserings som uavklart, men at de likevel har fått en fremtredende rolle i dette arbeidet. Med en lærerbase som det ikke forventes at skal ha tilstrekkelig kompetanse på dette feltet, vil det da være viktig å øke kunnskapen og forståelsen om mulige forebyggings tiltak i praksis (Sjøen, 2019). Det spørres også hva

det egentlig er skolen skal forebygge, og Sjøen (2019) peker i hovedsak på skolens mest grunnleggende oppgave som handler om å forebygge antidemokratiske og potensielle voldsstøtende holdninger hos elever. Deretter følger ansvaret med identifisering av tidlige tegn på radikaliserings og formidling av dette til de rette instanser. De grunnleggende oppgavene kan inkludere alle former for ekstremisme men også generell ungdomskriminalitet. Overrepresentasjonen av høyreekstremer i Norge er unge menn uten utdanning eller arbeid med kriminell bakgrunn. Dette kan tilsi at det kan være lurt å se på forebyggingsarbeidet mot radikaliserings med en enda bredere innsats for å hindre at unge sårbare havner i slike miljøer i det hele tatt (Sjøen, 2019). Forebyggingsarbeidet skolen gjør sies å være inntil mange praktiske og etiske problemstillinger, men i hovedfokus bør viktigheten av et holdningsskapende arbeid og dyrking av demokratiske idealer som respekt, likeverd og solidaritet stå i sentrum ifølge Sjøen (2019).

3.1 Opplæringsloven

For å få en forståelse av hvordan skolen kan forebygge radikaliserings og høyreekstremisme, er det nødvendig å vite hvilket ansvar skolen har i denne sammenhengen. Dette ansvaret står forankret i opplæringsloven. Det er under disse paragrafene det oppgis både hvilke verdier skolen skal formidle til elevene sine, og hva de har rett på i skolehverdagen sin. I §1 finner en formålet med opplæringsloven. Her står det at opplæringsloven skal bygge på grunnleggende verdier og tradisjon i kristen og humanistisk arv, samtidig som det skal gi en innsikt i det kulturelle mangfoldet vårt. De skal lære å vise respekt for enhver sin tro, og det skal fokuseres på å fremme demokrati og likestilling. Elevene skal lære kunnskap og holdninger for å kunne mestre sine egne liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. De skal ha rett til medvirkning og medansvar, og gjennom dette lære å tenke kritisk å handle etisk. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal gis utfordringer som fremmer lærelyst og danning. Til slutt nevnes også at alle former for diskriminering skal motarbeides (Lovdata, 1998).

Spesifikt refererer regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme til §9A i opplæringsloven som skolens forankring i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020b). Kapittel 9A. omhandler elevenes læringsmiljø og tar for seg retten til et trygt og godt skolemiljø samt nulltoleranse mot krenking som mobbing, trakassering og diskriminering. Spesielt viktig er kanskje også §9A-4 som tar for seg aktivitetsplikten for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, som vil si at alle som arbeider på skolen har et ansvar for å følge med at elevene har et trygt og godt skolemiljø og gripe inn ved krenking, vold, mobbing, trakassering og diskriminering om det er mulig. Ved brudd på reglementet i skolen som kan innebære krenking eller diskriminering av elever, har kommunen ved grunnskolen og fylkeskommunen ved videregående også mulighet til å fastsette i ordensreglementet at elever kan vises bort fra undervisningen. Dette om de bryter reglementet i alvorlig grad eller flere ganger (Lovdata, 1998).

4.0 Tidligere forskning på forebygging av radikaliserings i skolen

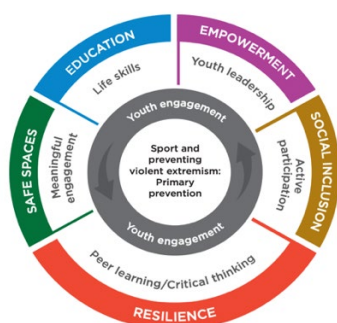
Før 80-tallet var det knapt nok utført noen forskning eller faglitterært arbeid om høyreekstremismen i Norge, og noe av det første en kan vise til her i landet er Per Bangsunds bok *Arvtakerne: Nazisme i Norge etter krigen* som kom ut i året 1984 (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Etter dette er det fra tid til en annen foretatt forskning innenfor feltet, og en kan nevne Tore Bjørgos forskningsrapport og doktorgrad fra henholdsvis 1988 og 1997 som sentrale i starten på forskning om høyreekstremisme. Det som fra før av hadde en tendens til å bli sett på som en mindre trussel enn jihadistisk terror, har de siste tiårene tatt lang flere liv enn tidligere forventet. De høyreekstre voldsaksjonen har til forskjell fra de jihadistiske hatt et begrenset omfang med få dødsoffer og få skadde, men har til gjengjeld skjedd relativt hyppig. Et av unntakene er angrepene i Norge 22.juli 2011 hvor 77 menneskeliv gikk tapt (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Tidligere forskning fokuserer i hovedsak på fenomenet *høyreekstremisme* og mindre om hvordan en kan forebygge at enkelte radikaliseres mot dette, noe som er grunnen til at det vil bli prioritert senere forskning om temaet. Senere forskning vil i denne sammenheng omhandle årene etter terrorangrepet i Oslo og ved Utøya, hvor en kan se en vekst i forskning om forebyggende tiltak mot radikaliserings og høyreekstremisme. Selv om forskning på forebyggende tiltak mot radikaliserings har økt i senere tid, er det fortsatt begrenset innenfor det feltet som spesifikt ser på skolen og hvilke rolle de har i denne prosessen. En har likevel tilgjengelig både internasjonale og nasjonale studier av fenomenet.

I bokkapitlet «Right-Wing- Extremism in Norway» av Katrine Fangen og Yngve Carlsson (2013) diskuteres det hvilke strategier som er blitt utviklet for å motvirke høyreekstremisme, og det argumenteres for et behov for strategier som er mer langsiktige og som er rettet mot å utvikle toleranse og demokratisk tankegang. Skolen spiller her en overordnet rolle, og der forskning tidligere i liten grad viet oppmerksomhet til utdanning med tanke på forebyggende tiltak har skolens rolle nå kommet tydeligere inn i bildet. Dette bekreftes blant annet i form av regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2010, og som i 2020 ble revidert og lagt frem i juni samme året (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Lid & Heierstad (2019b) peker på flere sentrale tiltak som kan trekkes mot skolesystemet, og særlig etterlyses det mer kritisk tenkning i skolen som en mulighet for å hindre en utbredelse av hatretorikk og ekstremistiske holdninger. Kritisk tenkning kan forklares som en evne til å bruke vår egen rasjonalitet til å undersøke ting på en fordomsfri, åpen og selvstendig måte. Dette kan være en motgift mot konspirasjonstenkning og konspirasjonsteorier (Human-Etisk Forbund, u.å). Den reviderte versjonen av læreplanverket (LK20) tar hensyn til nettopp dette, og under opplæringens verdigrunnlag er dette et sentralt punkt (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Lid & Heierstad (2019b) trekker også frem viktigheten av å ha et offentlig apparat som har kompetanse om tiltak og det å kunne identifisere personer i risikozonen. Dette er enkeltpersoner en har observert eller opplevd konkrete problemer eller risikofaktorer ved (Bjørge, 2015). Særlig gjennom politiet og kriminalomsorgen gjennomføres dette, men det er en stor ulempe at disse kontrollørene mangler en tillit eller relasjon til personene de ønsker å nå, og dermed har reduserte muligheter til å påvirke holdnings- og atferdsendringer som er vedvarende (Lid & Heierstad, 2019b). Dette er en større mulighet for ansatte i skolen som gjennom flere år opparbeider seg tette relasjoner til elevene. Radikaliserings og ekstremisme blant elever

er noe de fleste skolearbeidere aldri vil møte i klasserommet, men om det skulle skje er det viktig å ha kompetansen, og mange utdanninger burde derfor inkludere et slags minimum kunnskap om temaet ekstremisme (Lid & Heierstad, 2019b). Videre forklares det også et ønske om at noen i det offentlige apparatet burde sitte med spesialkunnskap om radikaliserings og ekstremisme som grunnlag for å kunne veilede og trygge blant de etatene som har jobben med å forebygge, som blant annet skolen (Nøra, 2019).

De siste årene kan en se en vekst i bruk av ordene «preventing violent extremism» (PVE) og «countering violent extremism» (CVE) innenfor forebyggingsarbeidet mot radikaliserings (Sjøen & Jore, 2019). Disse markerer skalaen for forebygging i takt med intensiteten av radikaliserings, og med bakgrunn i skolens rolle er dette innenfor «PVE» modellen. Modellen kan se slik ut:

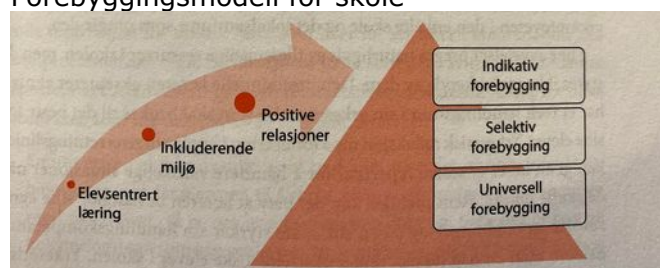
PVE modell



Figur 1 (Thibodeau, 2021)

Sjøen & Jore (2019) spesifiserer skolen og lærernes rolle til å oppmuntre og lære elevene gjennom politisk orientering som fokuserer på fred og menneskerettigheter som en slags motstandskraft mot radikaliserings og ekstremisme. Motstandskraften defineres som «en evne til å identifisere og avvise ekstremistiske ideer eller og komme tilbake fra vanskelige situasjoner» (Sjøen & Jore, 2019). Forebyggingsarbeidet som gjøres på dette plan foregår hovedsakelig på det Hogan et.al (2015) kaller for primærnivået. Primærnivået fokuserer på tiltak før et problem skulle oppstå der målet er forhindre at radikaliserings i det hele tatt skjer, noe som står likt med både det Sjøen (2019) og Lid & Heierstad (2019b) viser til som en universell forebygging av radikaliserings. Sjøen (2019) har studert nærmere skolens rolle som forebygger av radikaliserings og ekstremisme, og fremhever en forebyggingsmodell som inkluderer tre viktige aspekt innenfor den universelle, selektive og indikative forebyggingen som presenteres i modellen under.

Forebyggingsmodell for skole



Figur 2 (Sjøen., 2019, s.83).

Som nevnt er den universelle forebyggingen før en identifiserer individer eller situasjoner som problematiske, noe som vil være en av skolens mest grunnleggende oppgaver. Den selektive forebyggingen rettes mot risikogrupper eller situasjoner, og den indikative mot individer en har observert eller opplevd risikofaktorer ved. En selektiv eller indikativ forebygging er ikke skolens hovedoppgave, men likevel påpekes ansvaret med å identifisere tidlige tegn på radikaliserings og formidle bekymring videre til de riktige instansene. Sjøen (2019) poengterer at det ikke er noen enkle svar på hvordan skolen best kan forebygge i praksis, men vektlegger noen tiltak som kan være mer verdt å satse på enn andre som videre vil forklare.

«Student-centred pedagogics» (Sjøen & Jore, 2019) eller *elevsentrert læring* (Sjøen, 2019) er en fremgangsmåte som tar hensyn til hver enkelt elevs individualitet og som videre setter forholdet mellom elev og lærer i fremste rekke og rettes mot den universelle forebyggingen. Denne måten å lære på kan argumenteres for å være svært effektiv i arbeidet mot å redusere ulikhet (Harris, Spina, Ehrich, & Smeed, 2013). Elevene får på denne måten delta aktivt gjennom å utforske forskjellige meninger, kunnskap og verdier, samtidig som de får muligheten til å forsterke sine evner til å tenke kritisk. Slike læringsaktiviteter legger til rette for normdanning som skal hjelpe å fremme demokratiske idealer og medborgerskap som er en sentral oppgave i opplæringen. Funn i Sjøens (2019) studie tyder på at et viktig tiltak for å legge til rette for en slik normdanning var å bruke erfaringsbaserte læringsaktiviteter, men at det i praksis kan være vanskelig ettersom slikt arbeid er svært tidskrevende og krever at aktivitetene er engasjerende.

Det påpekes av Sjøen (2019) at rette holdninger ikke skal tvinges på elevene, men at aktive læringsformer kan være med å bidra til hjelpe elevene til å finne frem og sette ord på disse holdningene selv. En av ungdomsskolelærerne i studiet mener også at erfaringslæring fordrer til at elevene aktivt bruker den kunnskapen de sitter inne med når de skal lære noe nytt eller under problemløsning, og kan som resultat av dette bidra til at læringsaktivitetene blir mer meningsfulle. Dette krever i praksis en samhandlende skole som jobber mot å fremme Norges ide om demokratiet og hvordan elevene kan delta i samfunnet på en fullverdig måte. Skolens dannelsesoppdrag må løftes frem, som innebærer å gi hver og en av elevene mulighet til å utvikle sine evner (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utøvelsen av dette må ikke bare skje ved noen spesifikke fag og kompetansemål, men løftes frem gjennom hele opplæringen. En beskrivelse av læringsaktivitetene som trekkes frem er også viktigheten av at disse i større grad burde tilpasses elevenes behov og interesser. Dette kan innebære at planlagt undervisning muligens må vike i noen tilfeller for å skape mer engasjement og deltakelse blant elevene. For å oppnå mer aktiv deltakelse vil engasjerende undervisning være en nødvendighet, og vil kreve at en av og til må våge seg vekk fra både pensum og årsplaner for å oppnå en mer meningsfull skole for elevene (Sjøen, 2019).

En annen vesentlig del av skolens forebyggingsarbeid er ifølge Sjøen (2019) et *inkluderende læringsmiljø og positive relasjoner* som også vil være en del av den universelle forebyggingen. I det relasjonelle kan en finne et stort potensial til bedre forebygging der mellommenneskelige dimensjoner fremstår som viktige. I et sosialt miljø kan en tilegne seg ferdigheter og kompetanse om toleranse, samarbeid og evnen til å ytre og imøtegå kritikk på et saklig vis, noe som er nødvendig når vi lever i et demokrati som preges av liberale idealer og verdier som i praksis kan være vanskelig å utøve. Skolen må derfor sørge for at elevene får utforske og utfordre forskjeller mellom ulike

menneskers levesett og verdier på en konstruktiv måte, noe som krever at de ansatte har en trygghet til å eksponere elevene for dette. Elevene skal kunne uttrykke uenighet, men dette burde gjøres på en behersket måte i faglige og sosialt trygge omgivelser hvor læreren er tilstede. Dette trekkes frem som en utfordring av informantene ettersom samhandling i en mangfoldig skole kan gi utslag i verdikonflikter (Sjøen, 2019). Biesta (2013) trekker frem at utdanning i alle tilfeller vil innebære enn viss risiko, og at som lærer vil det være uunngåelig og ikke havne i situasjoner som både kan være ubehagelig for en selv og elevene. Slike situasjoner er ikke noe en skal prøve unngå, men heller prøve bevisstgjøre læreren på hvordan en kan håndtere slikt når det oppstår. Dette argumenteres for med at situasjonene er et godt grunnlag for både personlig og sosial utvikling for elevene. Kontroversielle spørsmål og temaer burde derfor være en viktig del av opplæringen for å bidra til utvikling av kritisk tenkning, men for å få til dette er det viktig at lærerne kan håndtere slike type spørsmål (Sjøen, 2019). Gjensidig tillit mellom lærer og elev sies å være avgjørende blant informantene til Sjøen (2019), og med positive relasjoner til lærerne sine vil elevene også føle seg tryggere til å kunne ta opp vanskelige ting. Slike sosialforebyggende tiltak virker å være svært hensiktsmessig for å hindre en rekke typer antisosiale atferder i skolen, og med relasjoner vil en få et større handlingsrom som igjen gjør det viktig for skolen å møte elever i vanskelige situasjoner med støtte (Sjøen, 2019). Dette kan sees mot hvordan skolen kan møte elever som er tilbøyelig til å utforske ekstreme holdninger, og hva man gjør i situasjoner hvor noen viser støtte til antidemokratiske holdninger, ekstremisme, rasisme eller terrorisme. Sjøen (2019) mener det neppe er et universelt svar på dette, men at det kan være nærliggende måten en håndterer uønsket atferd på. Hatefulle ytringer er ikke forenelig med skolens verdier selv om det ikke er ulovlig med ekstreme meninger i Norge. Det kan derfor være vanskelig for ansatte i skolen å skille mellom reel ekstremisme og elever som bare ønsker å provosere eller teste grenser. En løsning kan innebære en nulltoleranse for hatefulle ytringer, men at de som ytrer slikt likevel inkluderes i fellesskapet. De burde i tillegg møtes med omsorg og støtte, selv om det kan være naturlig å møte hatefulle ytringer med fordømmelse. Disse punktene som fremheves av informantene i Sjøens (2019) studie støttes av Vestel og Bakken (2016) som i sitt studie fant at de elevene som uttrykte ekstreme tanker var de som oftest følte seg mest ekskludert eller sett ned på i skolesystemet. En burde altså ta avstand fra holdningene, men ikke det unge mennesket bak. Dette relasjonsarbeidet er det Sjøen (2019) peker på som et av de mest virkningsfulle grepene for både å hindre og mulig reversere ekstremistisk identitetsutvikling hos elever.

Basert på informantenes forståelse i Sjøens (2019) studie bør skolens forebyggende arbeid ta utgangspunkt i en grunnleggende god skole som fokuserer på læringsformer som er aktive og elevsentrerte, positive relasjoner og et inkluderende miljø. Det er gjennom det mellommenneskelige møtet at skolen har aller størst potensial for å forhindre radikaliserings, og det pekes på viktigheten av en yrkesetisk bevisst og profesjonell lærer for å kunne gjennomføre dette. Skolens ansvar blir å forhindre at noen trekker seg mot ekstreme posisjoner, men Sjøen presiserer også viktigheten av å unngå polarisering, mistenkeliggjøring og stigmatisering i samfunnet grunnet en frykt for terrorisme. Disse oppgavene vil være skolens ansvar, og ifølge Sjøen (2019) vil de løses aller best gjennom en trygg og inkluderende skole for alle.

5.0 Metodiske valg og fremgangsmåter

Et forskningsprosjekt innebærer flere viktige valg, og det er disse valgene som påvirker de funnene en sitter igjen med til slutt. De metodiske valgene som blir tatt er avgjørende for både analyse og konklusjon av forskningen, noe innsamlingen av empiri vil være med å belyse. For å kunne svare på problemstillingen «*Hvilke refleksjoner gjør ansatte i skolen og kommunen omkring skolens og lærerens rolle i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme?*» er det tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode, et valg som i kommende kapittel vil forklares nærmere. Grunnlaget for analyse av data som er samlet inn vil bli gjort rede for, og etiske aspekt ved prosjektet vil fremlegges. Til slutt vil studiets reliabilitet, validitet og om hvorvidt forskningen kan generaliseres diskuteres. Arbeidet ligger mellom det en kaller utforskende og beskrivende forskning på et tema som er lite studert på forhånd. Dette kan vanskeliggjøre grunnlaget for å trekke generaliserte slutninger, men målet er likevel å kunne gi verdifull kunnskap innenfor temaet med hjelp av utvalget og metodene som er valgt i denne studien (Sjøen, 2019).

5.1 Kvalitativ forskning

Valg av en kvalitativ tilnærming er gjort ut i fra et ønske om å oppnå en forståelse av ansatte i skolens egne tanker rundt radikaliserings i skolen, dette med bakgrunn i den kontakten som oppnås i felten. Denne tilnærming gir et grunnlag som gjør at en kan fordype seg og gjør intensive analyser av de sosiale fenomenene som studeres, og egner seg godt for et slikt personlig og sensitivt emne (Thaagard, 2018). Oppgavens problemstilling tar for seg skolens rolle som forebygger for radikaliserings og høyreekstremisme og hvordan de ansatte i skolen oppfatter dette. Dette er både et sensitivt og personlig tema for mange, noe som ville gjort det vanskelig å oppdrive gode og utdypende svar om det ble valgt kvantitative undersøkelser. Med bruk av kvalitativ metode kan en gå i dybden på informantenes meninger og erfaringer, og forsøke å oppnå et mer tydelig bilde av hvordan et utvalg av de norske skolene jobber med forebyggende tiltak og hvordan de selv har opplevd dette ansvaret.

5.2 Intervju

Forskningsintervjuet er det Kvale & Brinkmann (2021) kaller for «en interpersonlig situasjon, en samtale om et emne av felles interesse mellom to parter» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 156). Ved intervju søker en å forstå verden sett ut i fra intervjupersonens side og få frem deres erfaringer og opplevelser av verden. Det er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess, og det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap i lag (Kvale & Brinkmann, 2021). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra deres perspektiv, noe som er en del av grunnen til at intervju ble valgt til denne oppgaven. Forebyggende tiltak som regjering og kommuner har satt i gang på ulike skoler i landet er lett tilgjengelig for lesing, men for å kunne grave dypere blant hva som faktisk blir gjort, og komme tettere inn på hvordan det oppleves for ansatte i skolen var valget av intervju løsningen som virket best for å kunne svare på oppgavens problemstilling.

Det finnes flere ulike former for intervju, men for denne oppgaven ble det gjennomført semi-strukturerte dybdeintervjuer. Valget av dybdeintervju kan begrunnes med et ønske om å skape en fri samtale som kunne gi informanten tid til å reflektere over egne

erfaringer og meninger rundt de spesifikke temaene, som i denne sammenhengen var radikaliserings og høyreekstremisme i skolen (Tjora, 2021). Ved et dybdeintervju stilles det åpne spørsmål og informantene får dermed muligheten til å gå i dybden der de har mye å fortelle. Det tillates også digresjoner som vil si at informanten har muligheten til å gå inn eller komme inn på temaer og momenter som fra før av intervjueren ikke hadde tenkt på, som igjen kan vise seg å være relevant for undersøkelsen (Tjora, 2021). Valget av dybdeintervju til denne oppgaven er basert på ønsket om å studere meninger, holdninger og erfaringer blant de ansatte i skolen angående temaet.

5.3 Utvalg

Informant og intervju	Kjønn	Stilling	År i stillingen
Informant 1-intervju 1	Kvinne	Kommuneansatt	Under 5
Informant 2- intervju 2	Mann	Avdelingsleder	Over 5
Informant 3- intervju 3	Mann	Avdelingsleder	Under 10
Informant 4- intervju 4	Mann	Miljøterapeut	Over 10
Informant 5- intervju 5	Mann	Avdelingsleder	Over 30
Informant 6- intervju 5	Kvinne	Rådgiver	Under 5

Tabell 1 viser antall informanter, kjønn, stilling og år de har arbeidet i stillingen de nå innehar.

Utvalget i studien består av seks deltakere som vises i tabell 1. Fem av deltakerne er ansatte innen skolen, hvor to er innenfor den videregående skolen, og tre er innenfor ungdomsskolen. De to deltakerne fra den videregående skolen er henholdsvis avdelingsleder og rådgiver ved samme skole, mens deltakerne fra ungdomsskolene er ansatt som avdelingsledere. Den siste deltakeren (*informant 1*) er ansatt i kommunen, og har skolen som ansvarsområde. Prosessen med å rekruttere deltakere til prosjektet har vært krevende, og det har ikke vært spesielt lett å oppdrive informanter som har erfaring med radikaliserings og høyreekstremisme i skolen. Tanken var fra start å skaffe informanter ved ulike videregående og ungdomsskoler i en større kommune i Norge med slike erfaringer, noe som viste seg som en utfordring ettersom dette er spesielle og sjeldne tilfeller som ikke forekommer ofte. Fra starten av prosjektet har jeg jevnlig vært i kontakt med ansatte i denne kommunen som har dette som ansvarsområde. De har vært svært behjelpelig i søken etter informanter, og uten de hadde det nok blitt vanskelig både å lokalisere og kontakte personer som kunne være aktuelle for min oppgave. Med deres hjelp har jeg fått opplyst hvilke skoler og hvilke personer som kunne vært aktuelle å kontakte for min studie. Med bakgrunn i disse opplysningene har jeg sendt henvendelser til elleve ungdomsskoler og en videregående skole i form av e-post. Henvendelsene var sendt til radikaliseringskontakt ved de elleve ungdomsskolene, og avdelingsleder ved den videregående skolen. Som resultat av disse henvendelsene fikk jeg svar fra tre ungdomsskoler, og en videregående skole som gjerne ville delta i studiet.

Kriteriet for utvalget av ansatte i skolen var i første omgang basert på radikaliseringskontakter eller ansatte med dette som ansvarsområde ved ulike skoler i kommunen, der det primære målet var å skaffe informanter og data. Dette var en strategisk vurdering for å opparbeide mest og nøyaktigst mulig informasjon om hver og

en av skolenes erfaringer og forebyggingsstrategier mot radikaliserings. Praktiske hensyn har spilt en vesentlig rolle i rekrutteringsfasen, og det endelige utvalget av ansatte i skolen ble påvirket i stor grad av tilgjengelighet.

Den sjette informanten er rekruttert gjennom den tidlige kontakten jeg hadde med kommunen angående studien. Dette valget ble tatt grunnet at jeg ønsket et mer helhetlig bilde av hvordan kommunen jobber for å forebygge radikaliserings og høyreekstremisme, og da spesielt inn mot samarbeidet med skolen. Et nærmere innblikk i det overordnede om hvordan slikt arbeid skal foregå på skolene var tiltenkt å gi en bedre forståelse av hvordan ansatte i skolen selv opplever deres rolle, og hvordan problematikken løses ved ulike skoler i kommunen. Dette kunne igjen gi et bredere grunnlag for å si hvordan utdanning og dens funksjoner kan brukes i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme.

5.4 Intervjuguide

For å strukturere intervjuene er det hensiktsmessig å bruke en intervjuguide (Tjora, 2021). Denne gjør det lettere for intervjueren å stille sentrale spørsmål om temaet, samtidig som en kan være fleksible overfor informantens utsagn (Thaagard, 2018). I denne studien er det utarbeidet to intervjuguides. En til ansatte i skolen (Vedlegg 1) og en til den kommunalt ansatte (Vedlegg 2). Grunnen til dette er en vesentlig forskjell i arbeidsoppgaver og arbeidserfaringer, og de samme spørsmålene hadde ikke vært naturlig og stilt til begge parter. Intervjuguidene ble strukturert med tanke på hvilke informasjon jeg trengte for å svare på problemstillingen til oppgaven. Den er delt opp i tre temaer (A-B-C-D) for å ha orden på spørsmålene. «A» representerer typiske innledningsspørsmål som skal være en oppvarmingsmulighet for informanten, og dreide seg hovedsakelig om deres nåværende jobb, yrkeserfaring og hvordan de selv forsto begrepene radikaliserings og høyreekstremisme. «D» representerer en avslutning på intervjuet hvor informantene fikk muligheten til å stille spørsmål eller tilføye noe om det var ønskelig. Tema «B» og «C» er hovedtemaene ved intervjuguiden. Tema «B» tar for seg spørsmål angående skolens rolle i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme, mens tema «C» vinkles mer mot erfaringer skolene og kommunen kan ha gjort seg med problematikken. Intervjuet var av en semi-strukturert form, noe som gjorde at intervjuguiden ikke ble fulgt gjennomgående fra start til slutt. Intervjuguiden ble brukt som en veileder i samtalen med informantene, og oppfølgingsspørsmål bidro ofte til en litt annen kurs en intervjuguidens struktur. Det var derfor naturlig å bevege seg litt fritt på spørsmålene og stille disse ut i fra retningene svarene til informantene tok. Jeg opplevde at intervjuguiden var nyttig i slike samtaler, og gjorde at det ble oppnådd svar som var relevante for min problemstilling. Selv om guiden var strukturert på en tiltenkt måte, åpnet intervjuene i flere tilfeller opp for at informantene gjorde uventete refleksjoner og kom inn på temaer som fra før av ikke inngikk i spørsmålene. Etter noen intervjuer følte det også ut som jeg var mer kjent med intervjuguiden, noe som gjorde at jeg var i stand til å frigjøre meg mer fra den (Tjora, 2021). Samtalene ble på denne måten mer engasjerende, og en kunne oppleve en slags flyt selv om intervjuet fortsatt var en «intervjustyrt asymmetrisk interaksjon» (Tjora, 2021, s.172).

5.5 Innsamling av datamateriale

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på informantenes arbeidsplass. Det var mulighet for å gjøre intervjuene via digitale plattformer, men det var ønskelig både for intervjuer og informanter å gjennomføre dette i samme rom. Med å gjøre dette ble det oppnådd en god dynamikk mellom begge parter, og det ble en mer avslappet setting som kan tenkes å ha hatt en positiv innvirkning på intervjusamtalen. Før intervjuet fant sted fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 3) som forklarte nærmere om forskningens formål, hvem som får tilgang på informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og om følgene av å delta i prosjektet (Thaagard, 2019). Dette skulle gi et bedre grunnlag om hva deltakelsen innebar for informantene slik de selv kunne vurdere om de ønsket å delta i prosjektet. Innhenting av informert samtykke ble gjort skriftlig og før intervjustart på informantenes arbeidsplass, hvor hver enkelt ble presentert et samtykkeskjema (Vedlegg 4) som de kunne lese og deretter skrive under på om de fortsatt ønsket å delta på intervjuet. Alle de seks informantene skrev under på dette. I tillegg ble det opplyst på forhånd at intervjuene skulle tas opp, hvor det ble brukt en diktafon-applikasjon som sendte opptakene direkte til et nettskjema hvor opplysningene ble lagret trygt, for deretter å bli slettet etter transkripsjon.

Intervjuene ble gjennomført med ulik varighet ettersom noen informanter var mer utfyllende i sine svar enn andre. Noen var vesentlig lengre enn de andre, spesielt de som ble gjennomført sist i rekken. Det kan tenkes at mye av grunnen til dette var en uerfarenhet med intervju som metode som gjorde at det var vanskelig å stille oppfølgings spørsmål under de første intervjuene. Dette ble gradvis justert for hvert intervju, og evnen til å vike fra intervjuguiden opplevdes som bedre de siste møtene. Ja- og nei spørsmål kan trekkes frem som en faktor det var vanskelig å unngå fra start til slutt, men informantene begrunnet ofte svarene sine uoppfordret. At uerfarenheten min i intervjusituasjonen kan ha hatt en innvirkning på hvordan informantene opptrådte utelukkes ikke, men dette ble ikke merkbart under selve gjennomførelsen.

5.6 Transkripsjon

Når hvert dybdeintervju var fullført startet arbeidet med å transkribere materialet. Dette ble gjort kort tid etter intervju slutt. Kvale (1997) påpeker at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, noe som gjorde at det måtte vurderes hva som kunne være nyttig i min konkrete situasjon (Tjora, 2021). Før transkriberingen startet var det usikkerhet på hvilket detaljnivå som var hensiktsmessig å legge seg på, noe som gjorde at det ble tatt utgangspunkt i å skrive ned alt i sin helhet. På denne måten sikret jeg å få med all informasjon som kunne være av betydning i anledning analysen, og kunne på et senere tidspunkt droppe eventuelle utdrag som ikke ble sett på som relevante. Alle intervjuene ble transkribert på bokmål, men spesielle dialektord som kunne ha en særegen betydning ble vurdert som nødvendig å notere i sin egen form. Transkriberingen ble utført av meg selv, dette til tross for at det var en tidskrevende prosess. På denne måten hadde jeg mulighet til å sette meg inn i intervjusituasjonen jeg var deltakende i, og både se for meg kroppsspråk og uttrykk som hørte til situasjonen (Tjora, 2021). Antallet informanter og intervjuer var av et lite omfang, noe som gjorde at det ble valgt å transkribere selv. Dette grunnet at jeg kunne få en større nærhet til datamaterialet ved å gjøre det selv, og fungere som en god forberedelse til videre analyse.

5.7 Dataanalyse

For å analysere datamaterialet ble transkripsjonene først lastet opp på analyseprogrammet NVivo. Dette er et program som er spesielt utviklet for analyse av kvalitative data, og gjør det mulig å opprette koder som en kan knytte til datamaterialet. Utgangspunktet for analysen er koding, som vil si at utsnitt av teksten er delt inn i forskjellige kodeord som beskriver de temaene kodene gir inntrykk for. Dette skal symbolisere meningsinnholdet i teksten (Thaagard, 2018). Arbeidsmåten startet med transkripsjonen fra det første intervjuet, hvor det ble opprettet koder ut i fra setninger, deler av setninger og avsnitt i dokumentet. Likt med Tjoras (2021) induktive empirinære koding, ble kodene opprettet tett ut i fra deltakernes utsagn noe som ble gjort for å ivareta det spesifikke i materialet. Når det første dokumentet var gått gjennom gikk en videre til det neste med de samme kodene som ble opprettet i det første, og nye koder ble laget når dette trengtes. Dette gav til slutt en lang liste med koder som var utviklet fra datamaterialet. Videre fra dette ble det gjort en deduktiv tilnærming til kodene som var opprettet med å gruppere de etter overordnede temaer som var knyttet til oppgavens problemstilling. Dette ble gjort for å fremheve sentrale mønster i dataene, og knytte sammen de enkelte temaene hver kode representerte. Hver kode inneholdt sitater og utsagn fra informantene som var knyttet til det overordnede temaet, og sitatene var markert med nummer for å ha oversikt over hvem som hadde sagt hva. En slik kategorisering kan også bidra til å redusere oppmerksomheten overfor dataen som ikke var inkludert i kategoriene. Dette gjorde at dataen som ikke passet inn ble viet ekstra oppmerksomhet for å skape en motvekt mot begrensningene som en kategorisering innebærer (Thaagard, 2018). Dette gav et godt grunnlag for videre analyse.

5.8 Etske betraktninger

I løpet av et forskningsprosjekt er det flere etiske retningslinjer som må stilles både før og etter endt prosjekt. Ved et kvalitativt studie trenger en informanter, men før rekrutteringen kan starte må prosjektet meldes inn og godkjennes av NSD, noe som ble gjort i dette tilfelle (Vedlegg 5). I forbindelse med intervjuer er mye av etikken ofte knyttet til presentasjonen av data og anonymiseringen av den, noe en kaller for empirisk transparens (Tjora, 2021). Før en kan begynne å tenke på dette er det også viktige etiske aspekter ved selve gjennomføringen av intervjuet, og da spesielt det etiske prinsippet om *velgjørenhet* som handler om at informanten ikke skal komme til skade eller føle ubehag (Kvale & Brinkmann, 2021). Settingen ved intervjuene var ikke av noen eksperimentell natur, og temaene var heller ikke innenfor en ubehagelig kategori for informantene. Alle seks informantene ble intervjuet i et miljø de fra før av var kjent med, og spørsmålene var heller aldri av den grad at de kunne virke som for personlig. Dette kan selvfølgelig ha blitt oppfattet annerledes av deltakerne i studiet, men de var alle informert på forhånd om at de kunne avslutte intervjuet når som helst om de skulle ønske det, og det var opp til de selv om de ønsket å svare på spørsmålene som ble stilt. Skrivet de mottok før intervjuet inneholdt denne informasjonen, men de ble også påminnet dette fysisk før intervjustart. I tillegg til dette ble det innhentet informert samtykke fra samtlige.

Konfidensialiteten i forskningen ble et viktig moment med tanke på at fem av seks informanter jobbet i skolen. Ansatte i skolen er under taushetsplikt som gjør at de ikke har lov å nevne sensitive opplysninger om elever som kan kjennes igjen utenfor skolen, dette gjorde behovet for anonymisering av informantene essensielt. Samtlige av

informantene var klar på sin egen taushetsplikt både før og underveis i intervjuene, noe som gjorde min jobb om å ivareta personvernet til en enklere oppgave i anonymiseringsarbeidet. Med bakgrunn i temaet var det mulighet for at politiske standpunkter kunne komme frem ved intervjuene, og på denne måten kunne en komme inn på sensitive data. Dette var en risiko som måtte vurderes, spesielt når en nevner episoder blant enkeltelever i skolen som kan skille seg ut i mengden. At dette ikke blir gjenkjennelig for noen er av stor viktighet, noe anonymiseringen bidrar til. Ingen av deltagerne i studiet står oppført med navn, heller ikke hvor gammel de er eller hvor de kommer fra i landet. Det er spesifisert at informantene alle bor i en større kommune i Norge, men ikke hvilke kommune dette er. Dette ble gjort for at det ikke skulle være mulighet å identifisere hvem deltakerne er, arbeidsplassen deres og eventuelle situasjoner med elever som nevnes. I noen sammenhenger kan anonymisering fjerne mye vesentlig informasjon slik at analysen kan lide av det, men det ble vurdert at analysen i denne oppgaven ikke hadde noen verdi av å nevne personlig opplysninger om informantene (Tjora, 2021).

5.9 Forskningens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Innen kvalitativ forskning bruker en ofte tre kriterier som indikatorer på kvaliteten til forskningen. Disse kriteriene er *reliabilitet* (pålitelighet) *validitet* (gyldighet) og *overførbarhet* (generalisering) (Tjora, 2021).

5.9.1 Reliabilitet

For å kunne styrke reliabiliteten i forskningen er det tatt utgangspunkt i å gjøre forskningsprosessen så transparent eller gjennomsiktig som mulig. Dette innebærer en mer detaljert beskrivelse av strategiene og analysemetodene som er brukt slik at utenforstående kan vurdere denne prosessen trinn for trinn (Thaagard, 2019). Intervjuene er transskribert ved hjelp av opptak som gir et sterkere grunnlag for å utvikle data uavhengig av egne oppfatninger (Thaagard, 2019). Det er brukt sitater fra intervjuene i analysen for å kunne bidra til å gi leseren en mulighet til å komme tettere på empirien, og data som er atskilt fra mine egne fortolkninger (primærdata) er gjort rede for ved å vise til slike sitater fra intervjusamtalene og hva som er mine egne vurderinger og kommentarer. Disse utdragene er brukt for å vise leseren og ikke bare *fortelle*, i tillegg til å illustrere mangfoldet i datamaterialet (Tjora, 2021). Sitatene er «tagget» med pseudonymer i form av en tabell som viser hver informants personlige karakteristika. Denne informasjonen går på hvilke informant i form av nummer og intervju, kjønn, stilling, og hvor lenge de har innehatt sin stilling. Dette skal øke lesbarheten grunnet at informantene brukes i den flytende teksten og da gi leseren et innblikk i hvordan empirien brukes (Tjora, 2021).

Konteksten for utvikling av data er også et viktig aspekt ved reliabiliteten til forskningen og hvilken betydning relasjonen til deltakerne i felten har hatt med tanke på dette (Thaagard, 2019). Det opplevdes som at samtlige deltakere synes temaet for forskningen var av interesse, noe som virket å påvirke forholdet til meg som forsker på en positiv måte. Jeg hadde ingen tidligere kjennskap til noen av informantene som kan ha påvirket deres motivasjon for å delta i forskningen, som igjen kan indikere et genuint ønske om å bidra. Informantene hadde alle radikaliserings som et av ansvarsområdene sine i sitt

arbeid, og det kan tenkes at en mulighet til å bidra med egne tanker og erfaringer rundt en problematikk som ikke er spesielt utbredt kan ha spilt en rolle. Ytre kjennetegn som kjønn og alder ved forskere har ifølge Thaagard (2018) en betydning for kontakten en får med personer i felten, noe som også kan ha påvirket intervjuene som ble gjort. Av de ansatte i skolen var fire av fem deltakere menn, noe som var et tilfeldig utvalg. Som mannlig forsker kan dette ha hatt en innvirkning på etterspørselen etter informanter og hvem som ønsket å delta i intervjuene. Kvinner som mottok samme mail om deltakelse til intervju var enten ikke interessert eller svarte ikke på henvendelsen. Unntaket ble den kommuneansatte deltakeren. Under selve intervjuene var det ingen følelse av noe forskjell på kontakten jeg fikk med tanke på kjønn, og uten noe tidligere forbindelse til noen av informantene vil jeg ikke påstå at dette har hatt noen stor betydning.

5.9.2 Validitet

Spørsmålet om hvorvidt svarene vi finner i vår forskning og om de er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille er knyttet til forskningens validitet eller gyldighet (Tjora, 2021). Dette handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet frem og om disse representerer den virkeligheten som er studert (Thaagard, 2018). Det er gjort en kritisk gjennomgang av analyseprosessen i forskningen som vil styrke validiteten til egne tolkninger. Dette begrunnes med å vise til alternative tolkninger som er mindre relevante og samtidig dokumentere ved bruk av tidligere forskning om temaet. Med en teoretisk begrunnelse for egne tolkninger vil en kunne argumentere for validiteten til egne resultater. Dette er gjort ved å sammenligne egne resultater med resultater fra lignende studier for å se om de bekrefter hverandre. I noen tilfeller vil det være avvik fra tolkninger i andre prosjekter der konteksten for egne tolkninger spiller en rolle. Der større forskningsprosjekter ofte har tettere tilknytning til miljøet som det forsker på, har jeg ikke den samme «innenfra» forståelsen som kan oppnås både ved erfaring og kunnskap som er opparbeidet over en lengre periode. En positiv side ved dette er at en blir mer åpent til nyanser i situasjonene som er studert med tanke på at jeg ikke er spesielt tilknyttet til miljøet fra før av. Grunnlaget for min forståelse vil derfor være annerledes, og tolkningene må derfor vurderes med bakgrunn av eget utgangspunkt (Thaagard, 2018).

5.9.3 Generaliserbarhet

Utvalget i dette studiet er ikke stort nok til at en kan si at resultatene er representativt for andre ansatte i skolen og kommuner her i landet. Dette ville vært mer sannsynlig med bruk av en kvantitativ spørreundersøkelse med et større omfang som tok hensyn til flere områder rundt omkring i Norge. Temaet er lite studert på forhånd, og med lite sammenlignbar forskning vil det være vanskelig å trekke en generaliserbar slutning som er gyldig for hele populasjonen. Innenfor det kvalitative studiet handler likevel generaliserbarheten mer om den tolkingen som er utviklet innenfor rammen av dette prosjektet, og om denne kan være relevant i andre sammenhenger (Thaagard, 2018). Med bakgrunn i dette kan en tenke seg at funnene som er gjort i denne studien kan overføres til hvordan lærere og ansatte ved andre skoler rundt omkring i landet oppfatter sin rolle i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme. På den måten kan studiet bidra til en diskusjon rundt temaet, noe som er ønskelig for å skape mer bevissthet rundt problematikken ved skolene.

6.0 Informantenes perspektiver på forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme i skolen

I dette kapitlet vil det presenteres ulike funn fra intervjuundersøkelsene. Datamaterialet er delt inn i fire ulike temaer ut i fra spørsmålene i intervjuguiden der sitater fra informantene vil trekkes frem for å underbygge funnene.

6.1 Hvordan forstås radikaliserings og høyreekstremisme

I intervjuundersøkelsene ble samtlige informanter stilt spørsmål om hvordan de forsto fenomenene radikaliserings og høyreekstremisme. Jeg vil først presentere sitater fra informantene for deretter å tolke disse nærmere ut i fra egen forståelse. Informantene er nummerert ut i fra oppsettet i Tabell 1 (1-6).

Både radikaliserings og høyreekstremisme er to vide begreper som kan tolkes på flere forskjellige måter. Det er interessant å se hvordan informantene forstår disse begrepene, og hva de assosierer de med. Oppdraget med å forebygge radikaliserings og høyreekstremisme i skolen må ses i relasjon med hvordan de som skal stå for denne forebyggingen forstår begrepene, og hva det egentlig er en skal forebygge. Informantene har til dels ulike tanker rundt hvordan de tolker begrepene, noe som skiller seg mer ut hos de ansatte i skolen. Den kommuneansatte (1) tolker radikaliserings på denne måten:

«Jeg forstår det som at vi har personer som enten er høyrevridd eller venstrevridd, og går inn i oppfatninger som er i ytterkant av det som ikke er nødvendigvis lovlig eller i tråd med grunnskolen sitt verdisyn, som er utenfor det. Det er lov å være radikal, men radikaliserings da tenker jeg at man har gått utenom og kanskje også tenker at det er innafor med et voldsuttrykk i tillegg.» Informant 1

Denne tolkningen er i tråd med norske myndigheters definisjon av radikaliserings (Regjeringen, 2019), der informanten nevner begge sider av den politiske skalaen samtidig som det blir uttrykt en aksept for bruk av vold. Dette er eneste av de seks informantene som er innpå bruk av vold i sin tolkning av radikaliserings. Den kommuneansatte viser til en mer grunnleggende tolkning nærmere det myndighetene presenterer, noe som kan være påvirket av arbeidsplass og ansvarsområde. Dette kan tenkes grunnet en høyere posisjon innad i skolesystemet, hvor en oftere kan møte formelle definisjoner. Grunnskolens verdier nevnes også, noe som er sterkt forankret i opplæringsloven (Lovdata, 1998). De ansatte i skolen har en litt annen oppfatning av begrepet radikaliserings, men de er også innpå både venstre og høyre side av politikken. Spesielt ofte trekkes frem meninger og tanker som de viktigste faktorene innenfor dette begrepet, og en av de ansatte i skolen (5) poengterer at dette er en ekstrem variant:

«Det som blir med radikaliserings er jo en ekstrem variant av meninger, tenker jeg da. Dette gjør det vanskelig å diskutere med for det blir så bastant og ensformet. Om de er til høyre eller venstre spiller ingen rolle.» Informant 6

I sin tolkning av radikaliserings ser *Informant (5)* radikalisererte mennesker som personer med meninger som av flere blir sett på som ekstreme, og som derfor gjør det vanskelig å

kommunisere med de under diskusjoner som angår temaet. Dette er likt med Ahmed & Obaidis (2020) tanker om en kognitiv form for radikaliserings hvor individene er i prosessen av å anskaffe seg syn, verdier og tro som er motsetninger av hva en kan se på som de normale verdiene og normene i vårt samfunn. *Informant (4)* og *Informant (6)* har noe av det samme synet på radikaliserings, og trekker på samme måte frem det unormale og legger samtidig vekt på det å være annerledes enn majoriteten:

«Det forstår jeg på den måten, si det er noen som har relativt ekstremistisk måte å tenke på, en som er utenfor «mainstreamen», det som er sosialt eller politisk akseptabelt, som prøver å «groome» og få til at andre skal mene litt det samme som deg, å få de inni din fold, da vil du ofte kanskje ta de som er litt på kanten eller ha lite tilhørighet der de er og sanne ting. Så prøve da å hjernevaske på en måte, å radikaliserer den personen. Sann jeg tenker radikaliserings.» Informant 4

«Når du sier radikaliserings så tenker jeg med engang sann utkanten, det å være helt ut med tanke på det normale. Det handler litt om annerledeshet det også.» Informant 6

Flere av informantene opplever altså at det å være radikaliserings som noe utenom det vanlige, og er holdninger som blir sett på som unormalt eller i «utkanten» av det store fellesskapet. For at et slikt syn skal være uvanlig må det vike fra noe annet, som kan tyde på at informantene innehar sin egen ideologi eller tanke sett som de selv mener er «det vanlige» eller det de mener fellesskapet flest støtter. En kan spekulere i akkurat hva dette inneholder, men at verdier innenfor et demokratisk og kristent samfunn som skolen ønsker å videreføre er nok sannsynlig er en del av det informantene tenker på som det normale.

Det er viktig å skille på forholdene mellom å være radikal og radikaliserings, noe som settes ved voldsbruk (Regjeringen, 2019). *Informant (1)* er inne på dette og sier «Det er lov å være radikal, men radikaliserings da tenker jeg at man har gått utenom». Sitatene fra *informant (1)* skiller seg klart ut fra hva de ansatte i skolen tenker om radikaliserings, og det ser ut til å være en variasjon i tolkningene til hver av informantene. Bjørgo & Horgan (2009) har ønsket en oppklaring angående betydningen av begrepet radikaliserings ettersom flere av de som tilegner seg radikale meninger ikke velger å ty til vold. Dette stemmer godt med variasjonen i tolkingen fra deltakerne i studiet, og på samme måte som Bjørgo & Horgan (2009) virker de å være mer innebefattet med radikaliserings som en gradvis sosial prosess av å tilegne seg slike holdninger og verdier.

I likhet med radikaliserings har informantene noe ulik forståelse av begrepet høyreekstremisme. Dette er et begrep som har vært spesielt aktuelt etter terrorangrepet i Oslo og på Utøya i 2011, og som har preget nyhetsbilde i nyere tid. De fleste av informantene deler forståelsen av at høyreekstremisme er på den ytre høyresiden av det politiske landskapet, og at det kanskje er «utenfor det som er en anerkjent politisk retning». Høyreekstremisme kan ofte bli forvekslet med høyreradikalisme, men jeg tolker det som informantene er spesifikke på det «ekstreme» som blir nevnt i disse sitatene (4, 5, 1) (Jupskås, 2020a).

«Da tenker jeg at det er en veldig ekstremistisk retning, en veldig radikal en, noe som har vært med i lang tid.» Informant 4

«Det er på en måte en prosess der det meste på en måte blir lovlig innenfor den gruppen». Informant 5

«Jeg forstår det sann som den ene siden av radikaliserings, med at man er utenfor kanskje både det som er lovlig og som er en anerkjent politisk retning». Informant 1

Dette samsvarer med det Bjørge & Gjelsvik (2015) sier om høyreekstremes tanker om at voldelig motstand kan være en legitim respons i deres kamper. Både informant (3) og (4) trekker frem kulturelle forskjeller og minoriteter som hovedtrusler for høyreekstremer, noe som er fellestrekkene ved enkelte av ideologiene høyreekstremer støtter (Bjørge, et al., 2018).

«Jeg tenker spesielt på forståelsen av at det er noe kulturelt, noe norsk noe, en identitet som er viktig å ta vare på. Og at den blir utvannet på forskjellige måter utgjør en trussel mot et fellesskap som vi har her i Norge da, eller det landet det eventuelt oppstår i. Det er litt vanskelig å definere, men jeg tenker en ide om at de/vi har noe som andre ønsker å ødelegge eller tynne ut vanne ut». Informant 3

«at en skal være den hvite fine nordmannen, og ut i fra det ståstedet så har man en del minoriteter som du kan trampe på å du kan tråkke ned og tenke at de hører ikke hjemme her, spesielt de med en annen religion, og det kan en legge fram med både klesstil og lukt og alt mulig sånt og kulturelle sanger og alt mulig sant. Til jøder som en kjenner godt fra historien, som har blitt tatt av de høyre, nazistene, og at man kan selvfølgelig gå tilbake til gamle skinheads og korte bukser og store «armyboots» og sanne ting». Informant 4

Informantene er i hovedsak opptatt av det kulturelle og ønsket om å beholde den vestlige kulturen som hovedmålet høyreekstremer har, noe som står sterkt i konspirasjonsteorien som går under navnet «den store utskiftningen» (PST, 2021a). Muslimene blir ofte sett på som den største fienden i tillegg til jødene, noe som inngår i nazismens ideologi som noen av informantene nevner. Oppsummert virker det som informantene lettere forholder seg til det høyreekstremistiske begrepet enn radikaliserings. Høyreekstremisme er for de synonymt med noe voldelig og noe «utenfor det lovlige» i kontrast til radikaliserings hvor spesielt de ansatte i skolen var mer fokusert på det som var i ytterkanten av det normale med tanke på holdninger og verdier. Likevel konstateres viktigheten av å diskutere disse begrepene ettersom dette er en tematikk skolen og lærerne både skal forholde seg til å jobbe i mot.

6.2 Skolens ansvarsområde

Alle deltakerne i studien ble stilt spørsmål angående i hvilken grad skolen hadde noe ansvar i et forebyggingsarbeid mot radikaliserings og høyreekstremisme. Samtlige av informantene anser at de har et «kjempestort oppdrag» eller «stort ansvar» som skal utføres gjennom arbeid med grunnleggende verdier og skape et menneske som skal fungere i samfunnet vi lever i. En av de ansatte i skolen (2) beskriver ansvaret slik:

«Vi har jo et kjempestort ansvar egentlig fra 1.klasse og ut 3.videregående på det å lære og akseptere kritisk tenkning. Det er jo et kjempefokus i norsk skole, og etter LK06 og K20, kommer det enda mer inn det der med dybdelærings, med holdninger,

grunnprinsippene i skolen kommer enda mer frem da. Det kan være som et tilsvar på det som skjedde på Utøya, at fokuset er tilbake på de ytre nivåene da». Informant 2

Informanten i dette sitatet (2) henviser til læreplanverket (LK06, K20) og fokuset dette har på grunnprinsipper, dybdelæring og holdninger i dagens skole. Informanten trekker ikke forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme frem som en direkte målsetting for skolen (Lenz, 2021), men at ansvaret ligger ved å fokusere på de grunnleggende verdiene skolen står for. Lære og akseptere kritisk tenkning mener informanten er noe av det viktigste ansvaret de har å lære bort til elevene, noe som også er forankret i opplæringsloven (Lovdata, 1998). Lid & Heierstad (2019b) har etterlyst mer kritisk tenkning i skolen for å hindre ekstremistiske holdninger, noe flere av informantene trekker frem som sitt oppdrag. Jeg tolker det også som at terrorangrepet i Oslo og Utøya har påvirket noe av fokuset til skolens mandat, og at skolens ansvar i forebyggingsarbeidet derfor har fått mer oppmerksomhet enn tidligere. En av de andre ansatte i skolen (4) er enig i at skolen har en viktig rolle i dette arbeidet, men understreker likevel at dette ikke er et tydelig ansvar:

«skolen har i den sammenhengen en kjempestor rolle. At det er et tydelig ansvar er det kanskje ikke, men at vi har en stor rolle i hvert fall». Informant 4

Informanten (4) virker å være tydelig på at ansatte i skolen har en rolle i dette arbeidet, og som flere av de andre nevner forankres dette i opplæringsloven og i det holdningsskapende arbeidet, noe som i følge Sjøen (2019) er en av skolens mest grunnleggende oppgaver. Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme refererer spesifikt til §9A i opplæringsloven som skolens forankring i forebyggingsarbeidet (Lovdata, 1998). Kapittel 9A omhandler elevenes læringsmiljø, noe som kommer frem i sitater både fra den kommuneansatte og ansatte i skolen. Den kommunalt ansatte (1) ser på skolens ansvar slik:

«Jeg tenker at skolen har et kjempeviktig oppdrag, samfunnsmandat og egentlig til å jobbe forebyggende med inkludering, mangfold og kanskje også det med å bevisstgjøre på valg og grenser i henhold til det verdigrunnlaget som den norske skole er fundert på. Alle går i skolen, alle går i grunnskolen, så jeg tenker det er kjempeviktig. Det er også noe av det som er hovedfokusområde for grunnskolen i kommunen, inkludering og fellesskap. Trygge gode ungdomsfellesskap. Med engang vi har mekanismer eller miljøer som vi ikke opplever som inkluderende så tenker jeg at vi ikke forebygger, og er med på å pushe inn i disse miljøene. Så jeg tenker at skolen er kjempeviktig. Sammen med lokalmiljø, foreldre, barn og unge selv». Informant 1

I sitatet over viser informanten (1) i tillegg til verdigrunnlaget som skolen skal bygge på, et ansvar ovenfor elevenes skolemiljø. Inkludering og fellesskap er to viktige faktorer som nevnt, og jeg tolker det som at informanten mener at å skape et trygt og godt fellesskap for dagens barn og unge i skolen er både et ansvar og en nødvendighet i et forebyggende arbeid for å hindre at elever havner i ekstreme miljøer. Dette trenger ikke nødvendigvis være radikaliserings, men kan også gjelde all type kriminalitet. Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som er spesifisert i opplæringsloven (Lovdata, 1998), og ansvaret for dette ligger på alle som jobber i skolen. En av de ansatte i skolen (3) presiserer også dette ansvaret slik:

«Det er vårt ansvar at vi skal inkludere elevene og at vi lage trygge og gode miljøer».
Informant 3

Alle informantene i studien er enig i at skolen har et stort ansvar i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme. Kunnskapsløftet virker å ha en sterk veiledende rolle i hvordan informantene tolker sitt ansvar, og er med på å forme hvordan de utfører sitt samfunnsmandat. Det finnes en tydelighet i koplingen av hvordan informantene trekker tråder mellom forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme til ansvaret som er forankret i kunnskapsløftet, noe som kan tenkes å være påvirket både av opplevd radikaliserings ved skolene og tid som radikaliseringskontakt mellom kommune og skole. Denne erfaringen kan ha gitt en tilknytning til tematikken, og kan derfor gjøre det tydeligere hva skolens oppdrag er i et forebyggingsarbeid. Radikaliserings og høyreekstremisme i skolen kan være fremmed for mange ansatte i skolen ettersom det er et fenomen som ikke forekommer spesielt ofte, og det kan spekuleres i om deltakernes svar hadde vært annerledes om de fra før av ikke var opplyst om tema. På en annen side kan det også nevnes at kommunen har egen veileder for radikaliserings, samtidig som hver ungdomsskole er tilegnet en egen radikaliseringskontakt. Disse tiltakene kan også ha vært med å tydeliggjøre at skolene i kommunen står med et ansvar.

6.3 Hvordan kan skolen forebygge?

Skolens rolle som forebygger av radikaliserings og høyreekstremisme står høyt i følge informantene i studiet. Det er derfor naturlig å utforske hvordan skolen skal og kan løse denne problematikken i praksis. Informantene i studiet er alle fra samme kommune som har et økt fokus på radikaliserings og ekstremisme, noe som kan gi verdifull innsikt i hvordan en forebygging på skolenivå kan løses.

6.3.1 Gode sosiale miljøer og positive relasjoner

Den *kommunalt ansatte (1)* gir sitt perspektiv fra en mer generell basis om hvilket fokus skolene i kommunen har angående forebygging, og forklarer det slik:

«Skolene i kommunen jobber med blant annet hvordan klassemiljøene skal være, fellesskap, forståelse for ulikhet, mangfold. Gode inkluderende fellesskap forebygger for mange ting, ikke bare for dette temaet, men for kriminalitet f.eks. Alt det vi vet som fører til utenforskap, og de konsekvensene det har. Trygge miljøer der en opplever å være inkludert, det er lov å være seg selv å ha diskurser og meningsutvekslinger der det er takhøyde. Dette mener jeg skolen har et ansvar for å jobbe for. Det handler både om hvordan man har opplæringen og undervisningen, det handler om hvordan man bruker den sosiale arenaen». Informant 1

Jeg tolker dette som at skolene i kommunen har hovedfokus på det sosiale aspektet med opplæringen. Å jobbe for et godt miljø der både elevene og lærerne har tilhørighet til hverandre og en forståelse for at ikke alle er like. En forebygging som ikke nødvendigvis retter seg spesifikt mot radikaliserings og ekstremisme, men som forebygger at ungdommene havner i kriminelle miljø eller utenfor elevgruppen. Dette kan kjennes igjen i flere av sitatene til de ulike ansatte i skolen, og en av de (6) er spesielt opptatt av det relasjonelle:

«Jeg tenker som forebyggingstiltak så har vi alltid det med relasjon i fokus. Relasjonsarbeid er i seg selv et veldig godt forebyggingstiltak. Uansett om du aksepterer meningen til andre eller ikke så er det viktig at vi har en relasjon der vi kan ha personlige tanker for å hente hva som egentlig er årsaken, sann en kan få hjelp». Informant 6

Dette sitatet kommer av en av de ansatte ved den videregående skolen, som ikke er direkte knyttet til kommunen, men fylkeskommunen. Fokuset er likevel på det sosiale og relasjonsbygging, noe som er innenfor kommunens strategi. Sjøens (2019) forebyggingsmodell bygger på positive relasjoner og et inkluderende miljø, noe som samsvarer med mange av tankene til informantene i dette studiet. *Informanten (5)* er også tydelige i dette tilfellet på at en slik relasjon burde være sterk nok til at en kan utveksle meninger og tanker selv om en kanskje er uenig om enkelte ting. Sjøen (2019) peker på at skolen burde oppmuntre elevene til å utforske og utfordre forskjeller mellom hverandres verdier på en konstruktiv måte, men i trygge faglige og sosiale omgivelser. *Informanten (5)* er på en måte inne på noen av de samme tankene, men uttrykker også at en ikke kan krenke hverandre: *«Men så kan vi ikke krenke hverandre, og da er det andre lovverk som kommer inn om det er krenkelser»*. Dette er også et viktig punkt i opplæringsloven §9A-4 hvor det er poengtert at lærere er pliktig til å gripe inn ved krenking eller diskriminering om mulig (Lovdata, 1998). Det kan derfor tenkes at balansen mellom det å bygge opp relasjoner som støttes av en forståelse av ulikhet og toleranse for å uttrykke sine meninger kan være vanskelig å holde eksplisitt til det Sjøen (2019) kaller for «trygge omgivelser». En av de ansatte i ungdomsskolen (*4*) støtter opp under *informant (5)* tanker om å kunne uttrykke sine meninger og forklarer det slik :

«Man skal ha voksen ungdom, men man skal kunne prate med de og la de si sine meninger, samme hvor dumt og naivt det kan være, så må man komme med det og diskutere det». Informant 4

Informanten (4) uttrykker det slik jeg forstår at lærer og elev relasjonen skal være bygd på gjensidig respekt hvor det er takhøyde for hva som kan diskuteres. Det skal være mulig for elevene å si sine meninger til lærerne, og de skal behandles som likeverdige uansett hvor langt ut disse meningene kan være. Dette åpner også muligheter for en diskusjon mellom partene, som kan være med å bidra til en bedre relasjon mellom elev og lærer. Gjensidig tillit mellom lærer og elev skaper en trygghet for elevene til å kunne ta opp vanskelige ting, som er et viktig sosialforebyggende tiltak som kan være med å hindre flere typer antisosiale atferder i skolen (Sjøen, 2019).

Flere av deltakerne bruker ordet «utenforskap» som noe en burde forebygge i skolen. Dette handler om tilhørighet blant elevene, at de har en sosial arena å komme til hver dag hvor de er deltakende og inkludert. En av *informantene (3)* opplyser at dette er noe de jobber tett med på deres skole:

«Når jeg hører begrepet radikalisering så tenker jeg først og fremst utenforskap. Det er jo det vi her på en måte eventuelt jobber med da, det som er å forhindre et utenforskap hos elevene. Jeg har en sterk tro og følelse av at ethvert utenforskap fører til at elevene søker andre miljø». Informant 3

I dette sitatet tolker jeg det som at utenforskap er en «push-faktor» mot det å søke tilhørighet hos andre grupper eller miljøer. Innenfor dette temaet kan disse både være

kriminelle eller radikale. Dette kan understøttes gjennom et studie av Bjørgo & Gjelsvik (2015) hvorav tidligere deltakere i et ekstremistisk miljø oppgav et dypt savn av venner og trygghet i tillegg til et fellesskap å delta i. Dette understreker en viktighet av det informantene sier om å forhindre et utenforskap blant elevene, og gi de en plattform for å delta i sosiale fellesskap i form av skolen. En av de *ansatte i skolen (4)* tenker noe av det samme og mener at «*Skolen må skape gode sosiale settinger for elevene*». For å oppnå dette etterlyses det «*mer interaksjon mellom elevene på skolen*», og ikke bare mellom klassene men alle trinnene gjennom det *informanten (4)* trekker frem som «*happenings som skjer på tvers av trinn for å få folk til å se hverandre i en annen setting*». Ut i fra min forståelse kan dette både være faglige og sosiale hendelser som har som mål at elever som kanskje vet hvem hverandre er, men som ikke kjenner hverandre får anledning til nettopp det å bli kjent. Som informantene selv forteller kan dette være en måte å bryte ned fordommer en tidligere kan ha hatt mot hverandre som forklares slik: «*Man ser ting, hvor godt tror de at de kjenner den personen, man går i gangene med personen, men de har aldri snakket med dem*». Dette kan sees direkte i sammenheng med det FN-Sambandet (2022) kaller for en *utrygghet* til andre grupper, som for en høyreekstrem ofte kan være mennesker av en annen religion eller legning. En slik tilnærming som informantene nevner kan være et forebyggende tiltak mot fordommer blant elevene.

Det sosiale aspektet er altså noe alle deltakerne i studiet tenker er et viktig forebyggingsiltak mot radikaliserings og høyreekstremisme. Gode sosiale miljøer som inkluderer positive relasjoner mellom elevene seg i mellom og lærer elev trekkes altså i stor grad frem av informantene i dette studiet. De er alle enig i at dette er noe skolen skal jobbe mot, og som de er pliktig til å gjennomføre. Denne måten å forebygge på kan sees å være en form for universell forebygging (Lid & Heierstad, 2019b) som ikke bare gjelder ekstremisme, men som er en del av et foretak mot å hindre at elevene havner innenfor kriminelle miljøer. Utenforskap blant elevene er noe informantene mener er verdifullt å hindre, og trekker spesielt dette frem som en viktig grunn til at noen søker tilhørighet hos andre grupper eller miljøer. En av deltakerne ønsker å skape mer interaksjon blant elevene på skolene, noe som skal gjelde mellom alle trinnene, både innenfor faglige og sosiale settinger hvor elever kan lære hverandre å kjenne på tvers av klasse og skoletrinn. Dette kan være et steg i riktig retning for å motvirke fordommer blant elevene og spesielt mot andre kulturer, samtidig som elevene får en større sosial plattform de kan utforske.

6.3.2 Forebygge ved hjelp av undervisning?

I tillegg til sosial læring har også skolen et ansvar for å gi elevene faglig kunnskap som de skal bruke videre på sin vei til å kunne delta i samfunnet. Dette åpner en annen mulighet i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme, noe den kommunalt ansatte er klar på når han/hun deler ansvaret på både det sosiale og det faglige: «*Det handler både om hvordan man har opplæringen og undervisningen, og det handler om hvordan man bruker den sosiale arenaen*». Flere av informantene uttrykker viktigheten av kritisk tenkning som en del av skolens undervisning, noe som har vært et essensielt punkt i den reviderte læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at en skal klare å «*bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte når en møter konkrete praktiske utfordringer, fenomener ytringer og kunnskapsformer*» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette mener en av de *ansatte i*

skolen (2) er grundig integrert i samfunnsfaget, som tar mye av tyngden i denne læringen. Informanten forklarer det slik:

«Altså samfunnsfaget står sterkt her og. Det enkle svaret er jo å følge læreplanen og egentlig jobbe med det med kritisk tenkning, det med å ta egne valg. Dette er jo noe en starter med egentlig fra barnehagen av, men etter at man starter på førstetrinn så jobbes det jo med å ta egne valg, det er jo en trening for å møte samfunnet seinere, og den går gradvis helt til du går ut i tiende. Jo eldre elevene blir, jo mer bevisst er man på å ta egne valg, og det er klart at dette kommer inn i faget til stadighet. Litt av poenget er jo at vi skal lese litteratur ut i fra forskjellige ståsteder, og lage våre egne meninger. Det er jo et slags grunnprinsipp i hele det faget. Ikke bare som opplysning, men det å være kritisk. Det å kunne ta egne valg å diskutere, det å bevege seg tankemessig i et politisk landskap er jo ting vi skal trene på, og spesielt når de begynner å nærme seg slutten av ungdomsskolen hvor mange har veldig bevisste valg. Veldig mye egne tanker, og da begynner de å forme sine egne politiske liv».
Informant 2

Jeg tolker dette som at informanten mener at det er en gradvis prosess som starter så tidlig som barnehagen og følger elevene gjennom alle skoletrinnene. Samfunnsfaget er kanskje hovedplattformen hvor dette læres i form av undervisning, men at det likevel er noe som skal prege både skolen og fagene generelt fra start til slutt. Denne «treningen» som informanten kaller det, bør inneholde flere ståsteder, noe som kan innebære diskusjoner, også innenfor temaet som denne oppgaven omhandler. Elevene vil presenteres for ulike litteratur, og på denne måten gjøre de i stand til å ta egne valg å tenke kritisk over disse. Dette er også noe informanten virker å mene en opparbeider seg til eldre en blir, og en utvikling som skolen har som oppgave å hjelpe til med.

Kritisk tenkning kan sees i sammenheng med et holdningsskapende arbeid, noe informanten fremhever innenfor samfunnsfaget. Samtidig trekkes det tråder mot religionsfaget hvor elevene nå til forskjell fra før, lærer om de ulike religionene og ikke bare kristendommen. Informanten sier det slik:

«Det er klart den store vekten vi har på samfunnsfag og det med holdningsskapende arbeid og det å lære om historie og sanne ting, har vært et stort fokus i norsk skole siden 1945 da. Samtidig innenfor det som tradisjonelt var kristendomsfaget har utviklet seg som mer et etikk fag for å lære om ulike kulturer og ulike religioner og slike ting. Isteden for et slags forkynnende rolle som kristendommen i utgangspunktet hadde da». Informant 2

Kristendomsfaget har utviklet seg til mer et etikk fag mener informanten. Etikk er morallære hvor en undersøker hva som er rett og galt, og som setter normer og prinsipper for riktig handling (Martinsen, 1991). Dette kan verdifullt i et forebyggende arbeid mot radikaliserende holdninger som rettes mot ulike kulturer og religioner, og er aktuelt i et Norge som i dag består av et mangfoldig miljø, noe en ser igjen i skolen. Tradisjonell rasisme er ifølge Bangstad & Døving (2015) erstattet av frykten for islam de siste 10-20 årene, og med islam som en av høyreekstremes største fiender er religion faget en god mulighet for å lære elevene om andre kulturer (Bangstad & Døving, 2015), (PST, 2021a). En av de ansatte i skolen (4) nevner at det arbeides med å motvirke fordommer blant elevene: «Man jobber jo mot fordommer på mange forskjellige nivå, uten at elevene ser at det er det vi gjør». Informanten mener kanskje ikke nødvendigvis

at dette bare er knyttet til religion faget, men kan utøves på en generell basis i alle fag. Likevel har en som *informant (4)* sier et godt grunnlag for å lære om andre kulturer, og på denne måten motvirke negative fordommer enkelte elever har om medelevers religioner.

6.3.3 En emosjonell knagg

Den tradisjonelle skolen er delt inn i flere ulike fag som har sine egne mål for læring. Flere av deltakerne i studiet har nevnt samfunnsfag og religion i sine tanker om forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme i skolen, noe som ofte er knyttet til såkalte klasseromsundervisninger. Noen av informantene uttrykker et ønske om mer kreativitet i undervisningene for å engasjere elevene, og en av de *ansatte i skolen (4)* etterlyser mer fritt prosjektarbeid for å oppnå dette:

«Jeg kunne godt ønsket meg at det var en god del mer prosjekt og mer type fritt arbeid enn det er nå». Informant 4

Sjøen (2019) er i sitt studie klar på at *elevsentrert læring* er en viktig fremgangsmåte i forebyggingen av radikaliserings. For å legge til rette for dette nevnes erfaringsbaserte læringsaktiviteter som et nødvendig tiltak, noe som inngår i prosjektarbeidet informantene etterlyser. Informanten i Sjøens studie nevner at et slikt type arbeid er svært tidskrevende, og at tradisjonell kunnskapsoverføring i de fleste tilfeller ble prioritert, noe som står i likhet med dette sitatet fra *informant (4)*:

«Jeg tenker jo at de gangene vi har prosjektarbeid kunne vi hatt friere tøyler, latt elevene være litt mer kreative og utfordre seg selv og tørre å si ting de mener å få litt mer diskusjoner. De gangene fungerer elevene best og utvikler seg også raskest. Jeg kunne godt tenke meg å hatt flere prosjektbaserte dager, uker enn det vi har nå. Problemet med det er at det er ganske mye arbeid å få det til. Det er ganske gjennomført for at du skal få en vellykket uke». Informant 4

Et slikt prosjektbasert arbeid mener informantene altså er en tidskrevende prosess, og peker samtidig på planleggingsfasen som essensiell for å klare og lage et opplegg som er, eller blir sett på som vellykket. Med vellykket tenker jeg at elevene sitter igjen med lærdom og en god opplevelse av at læringsaktiviteten har vært meningsfull (Sjøen, 2019). Informanten uttrykker også i dette sitatet at en slik læringsform er det som gir best læringsutbytte blant elevgruppen, og at det er da de fungerer best og utvikler seg raskest. En annen av de ansatte i skolen (3) deler også sine tanker rundt prosjektarbeid i skolen, og forklarer at en slik form for læring ofte bidrar til økt deltakelse blant elevene:

«Jeg opplever at vi får kontakt med mange elever på et dypere plan, de får et emosjonelt utbytte av den uken. Måten vi gjør det på så får vi også med de elevene som har et utenforskap, som kanskje ikke alltid kommer til timen. De er med på dette for de synes det er spennende». Informant 3

Den økte deltakelsen opplever informantene er blant elever som har et utenforskap, og er elever som i noen tilfeller velger og ikke delta i den tradisjonelle undervisningen av ulike årsaker. Grunnen til økt deltakelse mener informantene er at elevene synes dette er spennende, noe som kan være en direkte årsak av at det viker fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Dette prosjektarbeidet forteller den ansatte i skolen utføres over en uke på årlig basis, hvor hele skolen inkludert elever og ansatte deltar i noe som

ligner et skuespill. Informanten mener en slik måte å undervise på gir elevene en «*emosjonell knagg*» som jeg tolker er en måte å gi elevene noe å henge kunnskapen sin på, som de deltar i og som de får oppleve selv og ikke via tekst i bøker. Den ansatte i skolen (3) forklarer det slik:

«At elevene skal ha en emosjonell knagg i undervisningen, og ikke den relasjonelle som kanskje er litt tynnslitt hos noen av de elevene vi er litt bekymret for da. Jeg opplever at det er noe vi kanskje scorer høyest på, og der vi når lengst inn på hva som er aller viktigst i dag, på den skolen her. Ikke minst det at vi skaper rammer som gjør at elever kan plukke opp kunnskap, og da mener jeg at det må være noen andre rammer enn rent sann boklig eller faglig. Det har mange av elevene jeg prater om dårlige erfaringer med, det å lese en bok og dra kunnskap ut av det, det har de ikke helt teken på. Da må vi legge til rette for at de elevene kan få den kunnskapen igjennom f.eks. storyline som en annen måte å lære kunnskap på, og kan i større grad knytte det til emosjonelle aspekter enn rent rasjonelle fakta som skolen har hatt en tendens til for 40 år siden å være et symbol for». Informant 3

Dette er en interessant måte å se på undervisningen, og potensiale en slik prosjektuke kan ha for hele elevgruppen. I følge Vestel & Bakkens (2016) studie beskriver flere av ungdommene som har ytterliggående eller radikale meninger seg selv som de som er mest misfornøyd med skolen og de med dårligst karakterer (Vestel & Bakken, 2016). Dette kan tyde på at følelsen av å mislykkes med skole kan være en faktor for at unge havner i radikale miljø, og som igjen forteller oss at skolen ikke er tilpasset til alle elevene. Slike prosjektuker som informantene nevner viser oss at tradisjonell undervisning kan erstattes med mer kreative former, som ut i fra dette studiet virker å ha positiv effekt på elevene ved skolene det gjelder. Denne frie eller elevsentrerte formen for undervisning uttrykkes som noe en skulle hatt mer av i dagens skole, men at det likevel er faktorer som streber i mot å realisere dette. Informant (4) utdyper dette nærmere:

«Det mye karakterjag, spesielt på 10.trinn. Man er opptatt av hvilke skole en skal komme innpå senere, man skal heve seg i 10ende og gjøre sann og sann. Og viss en har gjort slike prosjektarbeid gjennom fra 8ende og hele veien opp, vil en være mye mer rustet til å jobbe med hverandre, problemløse sammen, presentere ting sammen, gjøre noe som flere ser. Vise elevprodukter, være mer åpen». Informant 4

Både ungdomsskolen og videregående innebærer karakterer for elevene, noe som kan utgjøre et ekstra press på både lærer og elev. Informanten er spesifikk i sin beskrivelse av «*karakterjaget*» på 10.trinn, og viser til dette som en faktor som preger måten undervisningen blir utført. En annen av de *ansatte i skolen (3)* beveger seg innenfor dette temaet i et av sine sitat, og peker mot skolens målingsstruktur som et viktig punkt i forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme:

«I en læringsorientert skole har man trykk på den individuelle læringen og innsatsen som skal til for å lære. En skole vil aldri kunne være det ene eller det andre, det er alltid en eller annen skala. Men siden jeg ble ansatt samtidig som rektor her, har vi hatt et fokus på at vi skal være en læringsorientert skole og har brukt mye tid på å diskutere i kollegiet, hva betyr det, hva vil det si i praksis». Informant 3

Informanten henviser til Skaalvik & Skaalvik (2017) i sin tolkning av en læringsorientert skole, noe som kan forklares som en skole som legger vekt på mestring, forbedring og utvikling som sine resultater, og at elevene selv kan vurdere disse (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette er motsetningen av en resultatorientert skole som informanten også nevner, hvor skolen legger vekt på resultater i form av tester og sammenligner de med andre elever og andre skoler. Å være en læringsorientert skole tenkes av informanten å være et godt tiltak mot at elever skal havne utenfor, og at skolen derfor blir en plass hvor alle kan trives å delta i fellesskapet. Dette kan være et godt grunnlag for hver skole å ha i bunn, og om en ser mot det tidligere sitatet fra *informant (4)* kan et høyere fokus mot en læringsorientert skole også gi flere muligheter til lærerne i måten de legger opp sin undervisning. Mindre press på elever, men også lærere i form av karakterer kan åpne opp for mer erfaringsbaserte læringsaktiviteter som f.eks. prosjektarbeid som flere av informantene utelukkende mener har størst læringspotensial med tanke på elevene.

Skolehverdagen til elevene involverer store deler med undervisning og det er derfor viktig at dette også har en forebyggingsfunksjon. Deltakerne i studiet deler sin oppfatning av kritisk tenkning, og hvor essensielt dette er å involvere i elevenes undervisning. Samfunnsfaget sies å ta hovedtyngden av denne oppgaven, og er plattformen de fleste velger å bruke for å innarbeide dette hos elevene. Det påpekes likevel at dette ikke bare burde utføres i ett og samme fag, men forankres i alle skolefagene elevene deltar i fra start til slutt i skolesystemet vårt. Flere av informantene er opptatt av det holdningsskapende arbeidet skolen bidrar til, og endringene i religionsfaget som tidligere bare fokuserte på kristendommen er løftet frem i ønske om å motvirke fordommer blant elevene. Å lære om ulike religioner og kulturer kan gi elevene innsikt i noe som fra før av kan være misforstått, og med den økende frykten for islam blant våre landsmenn kan dette gi nødvendig innsikt i det mangfoldige samfunnet vi nå deltar i. To av de ansatte i skolen etterlyser også en mer kreativ form for undervisning i skolen med mål om å engasjere og inkludere alle elevene. Prosjektarbeid er noe begge informantene har gode erfaringer med og begrunner ønsket om dette med å kunne gi elevene en «emosjonell knagg» hvor de kan henge kunnskap på som ikke kommer gjennom den tradisjonelle klasseromsundervisningen eller ved å lese pensumbøker. Det er likevel flere faktorer ved skolen som jobber i mot dette ønsket, spesielt jaget etter karakterer og den tidskrevende prosessen av å få til slikt. En læringsorientert skole mener en av informantene er nødvendig å ha i bunn, noe som igjen kan bidra til mer erfaringsbaserte læringsaktiviteter som de ansatte i skolen mener elevene har størst utbytte av.

6.4 I møte med hatefulle ytringer

Resultatene til nå har vært basert på en universell forebygging og informantene har forklart sine tolkninger og tanker rundt hvordan deres skoler jobber for å motvirke radikaliserings og høyreekstremisme, i fasen før elever i det hele tatt har utviklet ekstreme tanker og meninger. Det kan derfor også være betydningsfullt å se nærmere på erfaringene deltakerne i studien har med elever som er i prosessen av å opparbeide seg slike meninger, samtidig hva de tenker om problemløsning av situasjoner som kan oppstå med radikale elever i skolesammenheng. Dette kan være en viktig faktor innenfor den selektive forebyggingen, som gjelder elevene som er eller nærmer seg risikogruppen (Sjøen, 2019). For å opparbeide en oversikt over om noen skoler i kommunen hadde opplevelser med radikaliserings blant elever stiltes det spørsmål knyttet til dette til den kommuneansatte. *Informant (1)* gav dette svaret:

«Ja, vi har hatt noen ungdomsskoler som har hatt utfordringer eller i hvert fall jobbet med når det blir snakk om noen enkeltelever, ikke miljøer, men enkeltelever».

Informant 1

Dette indikerer at problemet ikke er ukjent blant skolene i kommunen, men at omfanget er lite. Informanten presiserer at dette har involvert enkeltelever og ikke miljøer, noe som samsvarer med intervjuer gjort med de ansatte i skolen. Selv om omfanget ikke tilsier at dette er et stort problem i skolen er det likevel viktig å ha fokus rundt elever en kan se tendenser ved. Det var derfor et ønske fra min side å vite hvordan de ansatte ved de aktuelle skolene har løst situasjoner som omhandler ekstreme ytringer, og om de følte eller føler seg kompetent nok til å utføre dette på en best mulig måte både for eleven og hele elevgruppen. En av de *ansatte i skolen (2)* opplever dette som en vanskelig oppgave, og etterlyser en bevisstgjøring blant lærerne om hvordan slike situasjoner kan løses:

«Jeg tror det er en bevisstgjøring blant lærerne om hvordan man stiller spørsmål og på en måte en trening på dette. Det er ikke enkelt for en lærer å bli møtt med denne typen holdninger, for vi blir personlig berørt av det, vi kan bli sint av det og opprørt av det. En veiledning på hvordan vi stiller spørsmålene, hvordan vi takler det i hverdagen når vi blir møtt med slike typer holdninger, det tror jeg vi må ta tak i tid og ofte, ikke vært 5 år. Det må være en slags jevnlig oppdatering på hvordan vi skal møte elevene tror jeg, og det er et ansvar som vi på skolen har internt, at vi snakker med lærerne om det her». Informant 2

Informanten uttrykker i dette sitatet et behov etter mer klarhet angående hvordan spesifikke situasjoner kan håndteres, og da spesielt rettet mot lærerne. Som Sjøen (2019) påpeker er det ikke noe universelt svar på dette, og det blir opptil hver enkelt lærer hvordan de håndterer det når situasjonene først oppstår. Dette gjør ikke lærerens oppgave noe enklere, men som flere av informantene nevner har de gjennom samarbeid med SLT (Samordning av Lokale rus og kriminalitetsforebyggende Tiltak) tilgang på informasjon om de skulle ønske det.

«SLT koordinatorene gjør mye av den oppfølgingen mot oss, og de er lett å få kontakt med. Har vi spørsmål så vet vi hvem vi skal ta kontakt med. Vi har jo sagt tidligere at den veiledningen vi får fra uteseksjonen, i hvert fall for oss har vært gull verdt. Og det samarbeidet der». Informant 2

«Vi jo samarbeid med SLT. Da får vi på en måte dele litt erfaringer, er vi usikker på en sak så er det alltid noen å diskutere med». Informant 6

Dette samarbeidet er likhet med flere av informantene høyt verdsatt, og hjelper skolene med å få et verdifullt innblikk innenfor temaet. Denne kontakten skjer gjennom en utpekt kontakt ved skolene som fortalt av *informant 1*:

«Vi har på alle ungdomsskoler en kontaktperson, som vi har i et nettverk, som får oppdatert bekymringer eller trender og tendenser vi ser i kommunen». Informant 1

Denne kontakten kan bidra til mye verdifull informasjon på skolene, men den må også videreføres til resten av lærerne og skolelederne. Som *informant (2)* påpeker ønskes det

en veiledning på hvordan en møter ekstreme holdninger, noe det er gode muligheter for at SLT ved kommunen kan bidra med. Om denne informasjonen så skulle bli tilgjengelig, nevner også informanten viktigheten av å diskutere dette internt blant de ansatte i skolen. Jeg forstår det slik at informanten ser på det som et ansvar de selv også sitter med, der radikaliseringskontakt først har ansvar for å dele sine oppdatering, for så at de ansatte igjen får ansvaret med å ta med seg dette videre i diskusjon. Ved en av skolene kan en se at dette ikke har vært tilfelle, hvor *informant (2)* forteller om en opplevelse noen av lærerne hadde hatt i møte med radikale ytringer, hvor informanten viser til sin tolkning av lærernes utsagn:

«De hadde bare tenkt at «nå igjen, og jeg blir så lei av de her holdningene, jeg er dritlei av denne raseteorien», men det har ikke vært varslet videre». *Informant 2*

Informanten forklarer videre at dette var noe av skolens første møte med en slik problematikk, og at de ikke var oppmerksomme på at de hadde et ansvar for mer enn å bare «offe» seg. Dette kan være vanskelig for ansatte i skolen å forholde seg til, noe som kan begrunnes med at hatefulle ytringer ikke er forenelig med skolens verdier (Sjøen, 2019). En av de andre ansatte i skolen (*4*) forklarer hvorfor nettopp dette kan være vanskelig for lærerne, og trekker frem måten ekstreme ytringer kan være støtende for både lærer og elev:

«Det kan være helt forskjellig til hvilken grad en klarer å ikke være moraliserende i en slik setting, for det kan treffe hardt, så klarer en ikke holde hodet kaldt. Andre ganger så er man redd for at det er andre elever i klassen som kan føle seg virkelig truffet. Dermed må en beskytte dem, og det er det som blir fokuset ditt». *Informant 4*

Det informanten forteller skaper et dilemma for lærerne som står ovenfor slike situasjoner. Noen ytringer kan virke provoserende for lærerne som informanten forklarer, og det kan derfor bli vanskelig å ikke argumentere imot eller reagere på en profesjonell måte. I tillegg har lærerne ansvar for resten av elevgruppen, og som Opplæringsloven sier har skolen en nulltoleranse mot krenking, diskriminering og trakassering (Lovdata, 1998). Nettopp dette gjør at lærerne i slike situasjoner er pliktig til å ta vare på elevene som står i enden av ekstreme ytringer, og som på høyresiden ofte kan være preget av religion eller seksuell legning. De ansatte i skolen har et ansvar med å slå ned på slike ytringer, men til tross for dette er det likevel viktig å møte elevene det gjelder med omsorg og støtte selv om det ville vært mer naturlig å møte de med fordømmelse eller en «skulder» som en av informantene sier. *Informant (3)* utdyper sine tanker om hvordan dette kan løses og er klar på at en ikke burde argumentere i mot elevene:

«Jeg tenker at det handler om å være nysgjerrig. Ikke argumentere imot men bare å være nysgjerrig på deres synspunkt, være åpne for hva de har å si, still spørsmål for å avklare hva de tenker, men ikke for at du skal støtte under argumentene, men for å plukke de fra hverandre på en måte som gjør at man ikke argumenterer. Det tror jeg er måten å tilnærme seg elevene som har en eller form for syn som man helst ikke vil ha. Det og ikke være fordømmende og argumenterende men nysgjerrig å åpen, også ikke minst bygge en relasjon til eleven uansett hvor mye du tenker at den her eleven er helt på jordet for å komme i posisjon til innspill. Da tror jeg du kan være med på både å skape en tilhørighet med å bygge en relasjon men også kanskje komme gjennom å utforske noen områder som eleven kanskje ikke har tenkt på. Det tror jeg er måten å gjøre det på». *Informant 3*

Det å møte eleven med en form for nysgjerrighet tolker jeg som informanten mener er noe lærerne burde ha hovedfokus på. En skal unngå å havne i en forsvarsposisjon hvor man kan virke argumenterende foran eleven det gjelder og bruke relasjonen en har seg i mellom til å komme seg i en posisjon hvor en kan tillate å gi innspill uten at dette blir mottatt som noe negativt. Dette kan virke som en vanskelig oppgave å løse i praksis, noe det også kan være, og det vil derfor være avgjørende hvilke relasjon en tidligere har skapt med eleven. Som Vestel & Bakken (2016) påpeker er ofte elever med ekstreme tanker de som føler seg mest sett ned på i skolesystemet, noe som kan indikere at forståelse og nysgjerrighet som *informant (3)* trekker frem kan være en god måte å møte elevene som ytrer ekstreme meninger. *Informant (2)* deler denne erfaringen, og viser til måten de jobbet med en av deres elever ved skolen:

«Kollegaen min begynte å jobbe tettere på eleven. De gjorde ting sammen, dro på turer ut i marken, pratet og viste på en måte en annen type forståelse og interesse i ungen enn det eleven hadde vært møtt med tidligere hos de faste lærerne. Om det hjelp vet jeg ikke, men jeg tror det var en mye bedre vei å gå for å få eleven innpå et mer riktig spor enn han/hun var på vei den gangen vi begynte jobbe ekstra med personen». Informant 2

Dette sitatet fra den ansatte i skolen har flere likhetstrekk med hva *informant (3)* sier, og selv om det er uvisst om en slik fremgangsmåte hadde noen virkning på eleven, tolker jeg det som at det var en enklere inngang inn i elevens hode og verden. Eleven blir møtt med omsorg og inkludering av den nevnte kollegaen, og for noen som innehar tanker og meninger ikke mange andre støtter kan denne relasjonen skape en tillitt som utelukkende er positivt om en noen gang skal klare få ungdommen vekk fra et slikt tankesett.

En av de ansatte i skolen (5) ved den videregående skolen nevner en interessant forskjell fra informantene ved ungdomsskolenes tanker, og nevner at skolen er en rett å ikke en plikt i deres tilfelle:

«Vi er heldig i videregående skole at vi kan vise de ut om de krenker nok. Barne- og ungdomsskolen er ikke i den posisjonen. Her er skole en rett, ikke en plikt så om du ikke oppfører deg så har vi muligheten til å bortvise». Informant 5

Det viktige å ta med seg fra informantens tanker her er at det presiseres «om det krenkes nok». Dette kan tolkes på flere måter, men jeg vil tro dette vil innebære veldig ekstreme ytringer rettet mot andre. På den ene siden vil dette kunne løse lærerens oppdrag om å slå ned på krenking og diskriminering, men en må fortsatt stille spørsmålet om hvordan å vise ut eleven vil påvirke ungdommen det gjelder. En lærer står med ansvar ovenfor det som ofte er en stor elevgruppe, og det kan forstås til en grad at flertallet av elever vil prioriteres. Likevel kan ikke skolen skyve fra seg ansvaret for enkelteleven, og som informantene i studiet tidligere har påpekt er utenforskap en vei til radikaliserings.

Mye tyder på at de ansatte i skolen selv mener at en skal møte alle elever med respekt og forståelse samtidig som det ikke skal være akseptabelt med hatefulle ytringer, spesielt mot andre elever eller i situasjoner hvor flere er tilstede. Dette støttes også av forskning (Sjøen, 2019; Vestel & Bakken 2016). Som menneske kan hatefulle ytringer

være vanskelig å forholde seg til, noen de ansatte i skolen påpeker, men det er likevel viktig å forholde seg profesjonell i måten en reagerer på. Lærerne står med et stort ansvar i slike situasjoner, både ovenfor elevene som ytrer ekstreme meninger og resten av elevgruppen. Dette kan skape et dilemma for lærerne grunnet deres ansvar for å hindre krenking og diskriminering i skolen, og dermed gjøre at de velger majoriteten fremfor enkeltindividet. Et slikt eksempel kunne en se i den videregående skolen, hvor et av alternativene var å vise ut elevene om ytringene oppfattes som for ekstreme og krenket medelever eller ansatte. En aggressiv eller argumenterende posisjon er noe flere av informantene mener har en motsatt virkning enn en ønsker, og at det isteden vil være mer hensiktsmessig å møte eleven med nysgjerrighet for å komme seg i en posisjon for å komme med innspill. Det understrekes likevel at det ikke skal være akseptabelt å uttrykke seg slik andre føler seg krenket, men at å innta en forsvarsposisjon ikke har noen hensikt. Å vise forståelse og interesse for eleven menes å ha positiv innvirkning for å få den det gjelder innpå et riktig spor, og viktigheten av å ha en relasjon seg i mellom trekkes frem som verdifullt om en situasjon skulle oppstå.

7.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil de empiriske funnene fra intervjuene diskuteres opp mot oppgavens problemstilling «*Hvilke refleksjoner gjør ansatte i skolen og kommunen omkring skolens og lærerens rolle i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme?*» Det vil trekkes inn teoretiske perspektiver og samtidig legges vekt på egne tolkninger.

7.1 Et ansvar for å forebygge ekstreme tanker og meninger

Mine funn tyder på at skolen og lærerne har en viktig rolle i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme. Dette er ikke et tydelig ansvar som spesifiseres mot skolen, men det virker som de ansatte i skolen likevel er bevisst rundt dette. Rollen flere av informantene forklarer virker å være en videreføring av de grunnleggende verdiene og normene skolen er bygd på, samt tanken om å gi elevene et godt miljø å komme til, noe som er forankret i opplæringsloven. Med klarhet i at de ansatte i skolen ser dette som et av sine ansvarsområder, er det videre naturlig å se mot hvordan de forstår det de skal bidra til å forebygge. Det er som forklart ut i fra tidligere forskning uenighet rundt definisjonen av begrepene radikaliserings og høyreekstremisme (Jupskås, 2019a; Lid & Heierstad, 2019b). Denne uenigheten eller tolkningen av begrepene kan en også se igjen i informantene i dette studiet. Fra et overordnet perspektiv gir den kommunalt ansatte tolkninger som har bakgrunn i den norske regjeringens tanker rundt radikaliserings og ekstremisme, og som spesifiserer det strafferettslige perspektivet som understrekes med bruken av vold. Med tanke på radikaliseringsbegrepet kan dette på samme måte som Lid & Heierstad (2019a) understreker, påvirke målsettingen de norske myndighetene har satt med en bred forebyggende innsats mot radikaliserings og ekstremisme. Grensene for hva en skal forebygge kan bli utydelige med tanke på de ansatte i skolens oppgaver, noe som gjør arbeidet deres vanskeligere. Flere av de ansatte i skolen i dette studiet er av samme oppfatning angående hovedsakelig radikaliseringsbegrepet, og beveger seg vekk fra voldsuttrykket og mer mot individets tanker og meninger som kan representere en kognitiv form for radikaliserings (Ahmed & Obaidi, 2020). I skolesammenheng kan en påstå at dette er en positiv retning ettersom deres grunnleggende oppgave ikke hovedsakelig er å forebygge på et nivå hvor det eneste målet er å unngå at elever utfører voldelige ekstremistiske handlinger. Å motvirke et ekstremt tankesyn kan være vell så viktig, noe de ansatte i skolen selv virker å stå inne for. På en annen side er det likevel verdt å merke seg at noen av de ansatte i skolen har opplevelsen av radikaliserings som noe utenom det normale eller det store fellesskapet, som gjør at en kan stille spørsmålet rundt betydningen begrepet har for skolens forebyggingsarbeid. Bjørge & Gjelsvik (2015) gir uttrykk for at det er uheldig at begrepet radikaliserings kan forbindes med det å være radikal, noe som kan være et tilfelle blant informantene. Et ønske om samfunnsendringer tilsvarer gjerne noe utenom tankegangen som blir sett på som normal, og er ikke nødvendigvis en negativ ting. Det kan virke som flere ansatte i skolen deler et eget ideologisk tankesett med tanke på politiske og religiøse ideer, og som videre påvirker hva de oppfatter som normalt innenfor fellesskapet. Dette er i tråd med verdisyntet skolen vil formidle videre til elevene, men kan ha en innvirkning på hvordan de ansatte i skolen forstår sin forebyggingsoppgave.

7.2 Det sosiale arbeidet

Skolen er en arena hvor det både legges vekt på faglig og sosial læring. Informantene uttaler en viktighet ovenfor begge disse faktorene, og er opptatt av hvordan dette kan motvirke at elever utvikler ekstreme meninger. Det forklares av den kommunalt ansatte at skolene i kommunen har et stort fokus på trygge inkluderende miljø og fellesskap hvor elevene skal kunne få være seg selv. Denne tanken møter en også igjen blant de ansatte i skolen i studien, og på denne siden vektlegges nødvendigheten av det å være en del av et fellesskap gjennom å ha en positiv sosial relasjon til andre elever på skolen. En slik sosial relasjon vil være med å forebygge det som trekkes frem som et utenforskap, forklart som at elevene vil stå på utsiden av det fellesskapet som lages i relasjon med andre elever. Av flere ansatte i skolen pekes dette på som en «push-faktor» for slike elever til å søke andre miljøer hvor en opplever aksept og tilhørighet. Dette er i likhet med utsagn fra tidligere ekstremister i Bjørge & Gjelsviks (2015) forskning hvor det ble uttrykt et dypt savn av vennskap og et fellesskap å delta i. Samtlige av informantene er tydelig i viktigheten av å skape en skole hvor alle tar del i det sosiale miljøet og at dette er noe de må jobbe for. En kan dermed diskutere rundt hvordan dette kan gjøres på en mest optimal måte, og/eller hvordan dette gjennomføres av de aktuelle skolene. En av informantene fremhever at skolen og lærerne har et større ansvar for å skape de gode miljøene, og at det burde jobbes mot en høyere interaksjon mellom elevene på skolen. Ikke bare mellom elevene som har blitt plassert i samme klasse, men mellom klassene og trinnene på skolen. Dette kan være hendelser eller «happenings» som informanten forteller, som både er sosiale eller faglige, men det er nødvendigheten av å få elevene til å se hverandre i et annet lys, i en annen setting som betones som det viktige. Denne tilnærmingen har potensiale til å være et tiltak mot fordommer elevene har til hverandre, og kan skape sosiale relasjoner som kanskje ellers ikke hadde vært mulig utenom at dette ble organisert. Et inkluderende fellesskap består av flere kulturer og nasjonaliteter i dagens mangfoldige samfunn, og for å kunne skape dette blir det nødvendig å jobbe mot de fordommene som kan foreligge hos enkelte elever. Som informanten sier kan elevene møtes i gangene på skolen hver eneste dag og likevel aldri ha pratet med hverandre. Dette bidrar ikke til en forbedring av skolemiljøet, heller ikke en mulighet for elevene til å lære å kjenne de som de sitter med fordommer mot. At skolen tar et større ansvar i denne prosessen kan være et positivt steg i riktig retning for det store fellesskapet.

I tillegg til å skape gode sosiale miljøer og relasjoner mellom elevene, beskriver også informantene betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev. Dette er innenfor en universell form for forebygging om en følger Sjøens (2019) forebyggingsmodell for skole. Denne relasjonen burde bygges på en gjensidig respekt hvor lærerne behandler elevene som likeverdige. Det poengteres av en ansatt i skolen at en skal kunne prate med elevene og la de få si sine egne meninger samme hvor dumt og naivt disse måtte være, for deretter å kunne åpne for diskusjon. Sjøen (2019) poengterer at positive relasjoner til lærerne sine kan gjøre terskelen for å ta opp vanskelige ting mindre, noe som samsvarer med informantens utsagn. En lærer har som oftest ansvar for en rekke elever, noe som kan gjøre relasjonsbygging til hver enkelt vanskelig. Likevel kan det uttrykkes en nødvendighet ovenfor dette arbeidet, og særdeles ovenfor elever som utforsker ekstreme tankesett. De ansatte i skolen uttrykker en større usikkerhet rundt hvordan en skal håndtere relasjonen med slike elever, og spesielt hvordan de skal håndtere situasjoner hvor en blir møtt med ekstreme utsagn. Vi beveger oss i denne sammenhengen mer mot en selektiv og indikativ form for forebygging (Sjøen, 2019). Flere antyder at møte med slike holdninger kan utløse personlige reaksjoner hvor de blir sint og opprørt, og at det

derfor kan være vanskelig å ikke være moraliserende ovenfor eleven det gjelder. En kan spekulere i at dette ikke er en uvanlig tanke for ansatte i skolen som opplever slike situasjoner, og som en informant presiserer har de også et ansvar ovenfor de andre elevene med tanke på krenkelser og diskriminering. Dette er forankret i opplæringsloven som ansatte i skolen må forholde seg til, som igjen kan påvirke til en prioritering av de som måtte stå i andre enden. Det blir nevnt av en videregående ansatt at de har mulighet til å bortvise elever som krenker, som kan til en viss grad vise oss at denne prioriteringen kan være tilfelle. Det er likevel viktig å uttrykke at ansatte i skolen i slike situasjoner har en svært vanskelig oppgave. Med lite eller kanskje ingen erfaring angående denne tematikken er ansvaret som legges på voksenpersonen muligens for stort til å forvente at det kan løses perfekt hver gang. En ansatt i skolen forespør i denne sammenheng en bevisstgjøring blant lærerne på hvordan man møter ekstreme ytringer, og mer trening på dette. I tillegg ønskes det en mer jevnlig oppdatering. Dette kan innebære et ansvar skolen har med å diskutere dette internt blant personalet. Det er tydelig at lærerne i denne studien etterlyser mer retningslinjer på hvordan de skal håndtere slike situasjoner, noe som skolene og politisk hold med fordel kan ta tak i. Som Biesta (2013) vektlegger vil utdanning alltid innebære en risiko, og ubehagelige situasjoner for både lærer og elev vil være uunngåelig. Å bevisstgjøre læreren på hvordan slike situasjoner kan håndteres bør være en prioritering, noe som begrunnes med at situasjonene er gode muligheter for personlig og sosial utvikling for elevene (Biesta, 2013). En universell løsning på dette kan være vanskelig å oppdrive, men den individuelle skole med hjelp av kommunens ekspertise kan med fordel gi de ansatte i skolen mer informasjon uten at de selv må undersøke eller forespørre den. Samarbeidet skolene har med SLT (Samordning av Lokale rus og kriminalitetsforebyggende tiltak) er verdifullt med tanke på dette problemområde, noe som gjør at en løsning allerede kan være på plass. Dette om kommunikasjonen når frem til lærerne og ikke bare radikaliseringskontant ved skolene. Da vil det igjen være mulighet for en intern diskusjon blant personalet.

Selv om det blant flere utpekes en usikkerhet rundt slike situasjoner, er det også eksempler på gode erfaringer som er gjort blant de ansatte i skolen. Dette er som nevnt i sammenheng med relasjonen en har eller bygger til elevene. Å møte synspunktene deres med nysgjerrighet uten å være argumenterende utpekes som en måte å gjøre dette på. I tillegg er informantene tydelig på at en må bygge en relasjon til slike elever, selv om en ikke er enig i deres meninger. Denne måten kan skape en tilhørighet mellom lærer og elev som gjør det enklere å komme med innspill. En god relasjon skaper større handlingsrom ifølge Sjøen (2019), noe som også virker å være tilfelle blant erfaringene til den ansatte i skolen. Funn i denne studien viser at hatefulle ytringer har liten toleranse i skolen, men Sjøen (2019) er tydelig på at selv om en slår ned på dette skal eleven likevel møtes med omsorg å støtte. Forskning fra Vestel & Bakken (2016) viser at elever som uttrykker slike ekstreme tanker ofte føler seg sett ned på og ekskludert i skolesammenheng, noe som forteller oss viktigheten av å ta vare på relasjonen med elevene. Som en av de ansatte i skolen viser til hadde de ved deres skole en god opplevelse med å vise en større forståelse og interesse i en av deres elever som var i en radikaliseringsprosess. Dette inkluderte samtaler og aktiviteter utenfor skoleområde, en annen fremgangsmåte enn de hadde gjort tidligere. Den ansatte i skolen mente dette var en bedre vei å gå for å få eleven innpå et riktigere spor. Dette trenger på ingen måte bare gjelde for elever med ekstreme tanker, men kan være et flott forebyggingsiltak for elever som føler seg misforstått og kan være utagerende av forskjellige årsaker. Å ta

vare på menneske, være en trygghet for slike elever kan i seg selv være en tiltak mot at noen velger en ekstrem retning i form av radikaliserings eller kriminelle aktiviteter.

7.3 Det faglige arbeidet

Som forklart av den kommunalt ansatte fordeles ansvaret med å forebygge radikaliserings og høyreekstremisme mellom *det sosiale og det faglige*. Innenfor det faglige menes det undervisningen og de generelle faglige læringsmulighetene elevene deltar i hver eneste dag. Her ligger det gode muligheter for skolen til å kunne bidra i det forebyggende arbeidet. Lid & Heierstad (2019b) har tidligere etterspurt mer kritisk tenkning inn i skolen, noe som nå er et viktig punkt i det nye læreplanverket (LK20). At dette har fått mer oppmerksomhet i skolen er en bra ting, men en må fortsatt se på hvordan dette trekkes inn i den faglige undervisningen. Flere av de ansatte i skolen i studiet har på samme måte som Lid & Heierstad (2019b) uttrykt viktigheten av kritisk tenkning, og videre gitt sine erfaringer av hvordan de selv mener dette best kan utføres i skolesammenheng. En ansatt i skolen beskriver sine tanker rundt kritisk tenkning, og er klar på at dette er noe som skal ligge i bunn fra barnehagen og gjennom hele skoleløpet i alle fag. Det er likevel enkelte fag som samfunnsfag og religionsfag som får et slags hovedansvar i denne sammenheng. At ansvaret fordeles mer på noen spesielle fag kan ikke vurderes som noe negativt, ettersom disse fagene inneholder kanskje den sterkeste muligheten til å integrere kritisk tenkning i undervisningssituasjonene. Som den ansatte i skolen forteller er dette et slags grunnprinsipp i samfunnsfaget, og en beveger seg etterhvert mer over i det politiske landskapet hvor elevene får muligheten til å utforske egne tanker og meninger å ta del i diskusjoner med andre elever. Dette gir gode muligheter for elevene til å utforske seg selv og sine tanker, men også sine klassekameraters meninger. Studiets tematikk er heller ikke fremmed for politikk, og igjen åpner dette en mulighet for å se nærmere på denne tankegangen og det å være kritisk ovenfor hva en kan bli fortalt. Religionsfaget på sin side har i senere tid utviklet seg til et fag hvor en får muligheten til å lære om andre religioner og kulturer. Med tanke på den voksende frykten for islam og muslimer kan dette bidra til å avskrekke mange av fordommene som ofte kan oppstå rundt denne kulturen (Banafsheh, et.al, 2021). Islam er en hovedfiende for høyreekstremer, noe som preges av sterke fordommer mot deres religion (PST, 2021a). Skolen sitter derfor med en viktig jobb for å lære sine elever om andre religioner, og som en ansatt i skolen forteller jobber de mot fordommer på flere nivåer uten at elevene selv merker det. Dette er ikke låst til religionsfaget, men kan utøves i flere fag og læringssituasjoner som gir muligheten for dette.

Informantene er opptatt av mulighetene ved det faglige arbeidet i skolen, og ønsker mer tid til læringsaktiviteter som foregår utenfor de tradisjonelle skolebøkene. En av de ansatte i skolen forteller at en slik tilnærming oppleves å skape en dypere kontakt med elevene, noe som også inkluderer elevene som har et utenforskap. Hvorfor akkurat dette er tilfelle begrunnes med at slike læringsaktiviteter er mer tiltalende og spennende enn den tradisjonelle klasseromsundervisning, og elever som tidligere har valgt å ikke delta i undervisningstimer sies å være svært deltakende under denne formen for læring. En annen ansatt i skolen understreker at med å la elevene være kreative, utfordre seg selv og si det de mener utvikler de seg best og raskest. Denne tilnærmingen er nært det Sjøen (2019) mener med en elevsentrert læring som retter fokus mot den enkelte elevs individualitet, og som fremmer en aktiv læringsform. Å legge til rette for en slik læringsform gjøres ofte best ved erfaringsbaserte læringsaktiviteter, og som ansatte i

skolen i studien trekker frem er prosjektarbeid en god måte å gjøre dette på. En ansatt i skolen ønsker å gi elevene en «emosjonell knagg» og henge kunnskapen sin på gjennom en aktiv deltakelse hvor de lærer gjennom egne erfaringer. Det er med dette de opplever best resultat både faglig og sosialt, og som sies å være vanskelig og oppnå gjennom bøker eller vanlig undervisning. Informantene viser til prosjektarbeid som sin løsning på en slik erfaringsbasert læringsaktivitet, noe de gjennomfører over en bestemt periode, og som krever mye planlegging for at det skal bli vellykket. Denne planleggingen er svært tidskrevende forklares det, og det er derfor begrenset hvor ofte slike prosjektarbeid gjennomføres. Med slike resultater som de ansatte i skolen viser til, kan en likevel stille spørsmålet om hvorfor det ikke vies mer tid til denne læringsformen? Skolen har et ansvar om å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev ut i fra deres behov, men fortsatt ser en elever som havner utenfor og ikke klarer plukke opp kunnskap ved den tradisjonelle undervisningen. Hvordan kan skolen da fremme demokratiske idealer og medborgerskap, lære bort kritisk tenkning, toleranse og fullføre sitt dannelsesoppdrag som skal utvikle elevene til voksne mennesker som skal delta i samfunnet vårt, om den ikke tilrettelegger for en best mulig læring for alle? At tidligere ekstremister beskriver seg selv som de med dårligst karakterer på skolen understreker viktigheten av å gi hver elev en plattform hvor de kan oppleve mestring (Vestel & Bakken, 2016). Som det poengteres av en ansatt i skolen står både lærer og elev ovenfor et karakterjag som intensiveres på 10.trinn, men som også preger de tidligere årene. Dette kan bidra til økt press på begge parter, hvor lærerne tvinges til å velge en tradisjonell undervisning som krever mindre tid både med tanke på planlegging og gjennomføring. En løsning på et slikt karakterjag kan i følge en ansatt i ungdomsskolen innebære skolens målingsstruktur, og en læringsorientert skole som vil si at læringen i hovedsak legger vekt på mestring, forbedring og utvikling som resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Lærerne har med dette mer frihet i undervisning og vurderingsfasen, og kan derfor ta mer hensyn til hver enkelt elevs behov.

8.0 Avsluttende refleksjoner og videre forskning

I denne studien er det med hjelp av fem ansatte i skolen og en kommunalt ansatt i en større kommune i Norge sett nærmere på hvilke refleksjoner som gjøres rundt skolen og læreren sin rolle i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme. Utvalget i studien består av et lavt antall intervjudeltakere, noe som peker på et behov for en større undersøkelse. Funnene i studien har en overføringsverdi som følger av at lærere kan kjenne seg igjen i skolens forebyggende arbeid, og kan ha nytte av å lese forskning rundt tematikken som foreligger i denne studien. Studien kan også bidra til et økt fokus på forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme, og hva lærere og skoleledere tenker som kreves for å realisere intensjonene bak det som underliggende er skolens ansvar. Tematikken i studien bør fremdeles undersøkes videre med et større utvalg av ansatte i skolen på ulike skoler og i ulike deler av landet.

Studiens funn viser at ansatte i skolen er bevisst på at de står med et ansvar i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og høyreekstremisme. Dette ansvaret forklares som et arbeid mot å hindre at elever tilegner seg ekstreme radikale tanker og meninger, som etterhvert kan utvikle seg til bruk av vold. En slik tilnærming kan bidra til en bred innsats i forebyggingsarbeidet, noe som klargjør rollen skolen har i denne sammenheng. Denne brede innsatsen innebærer tiltak som ikke nødvendigvis har som hovedmål å forebygge radikaliserings og høyreekstremisme, men som er deltakende i en generell kriminalitetsforebyggende innsats som skolen fra før av legger til grunn. Dette kan indirekte resultere i en god forebygging av studiens problemområde.

Å skape gode sosiale miljøer og arenaer hvor elevene får muligheten til å utvikle seg sosialt og oppleve en tilhørighet i fellesskapet utpekes som svært viktig av studiens deltakere. Dette for å motvirke at elever føler på et utenforskap, som igjen kan medføre at de oppsøker andre miljøer som kan være kriminelle eller ekstremistiske. Læreren rolle oppfattes av stor betydning i møte med forebyggingsarbeidet, og lærer elev relasjonen løftes frem som en betydningsfull faktor i dette arbeidet. En god relasjon gjør det enklere for elevene å ta opp vanskelige ting, spesielt elever med ekstreme meninger. Relasjonen skal bygges på gjensidig respekt, og det skal være rom for diskusjon og uenighet. Dette åpner for at læreren kan komme med innspill, som kan være framtrekkende dersom eleven er i startfasen av å utforske ekstreme ideologier. Av de ansatte i skolen i studien uttrykkes det en usikkerhet rundt situasjoner hvor elever ytrer ekstreme meninger i plenum. Dette skaper et dilemma hvor en både har ansvar ovenfor eleven det gjelder, og resten av elevgruppen som kan stå i fare for å føle seg diskriminert eller krenket. Skolen har nulltoleranse for dette, noe læreren også må ta til følge. Selv om læreren må slå ned på utsagnene til eleven, er det likevel viktig å ta vare på mennesket bak disse ideene. Slike situasjoner kan også være en god mulighet for personlig og sosial utvikling for elevene, og det blir derfor viktigere å bevisstgjøre læreren på hvordan de kan håndtere slike situasjoner, en bevisstgjøring som deltakerne i studiet savner. En løsning på dette kan innebære mer diskusjon blant de ansatte på hver enkelt skole, samtidig som det blir gitt mer informasjon fra høyere hold. Dette er likevel en tematikk som trenger å forskes nærmere på.

I mine data kan jeg se at skolens tilnærming til forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme fokuseres mot det faglige så vell som det sosiale. Funnet viser at læringsaktiviteter som lar elevene delta på en aktiv utforskende måte gir utslag som den beste læringsformen for de aller fleste elever, også de som fra før av opplever

vanskeligheter med det faglige arbeidet. Elevene lærer best gjennom å bli gitt en «emosjonell knagg» hvor de kan være deltakende å lære gjennom egne erfaringer, noe som to av de ansatte i skolen mener gjennomføres best ved prosjektarbeid. Dette forklares som svært tidskrevende prosesser i en skole hvor karakterjaget er stor, og ofte prioriteres en tradisjonell form for undervisning fremfor dette. Med tanke på de ansatte i skolens erfaringer med en slik læringsaktivitet, og hver elevs krav om tilpasset opplæring, kan det være gunstig å legge vekk den tradisjonelle formen for undervisning til fordel for mer aktiv læring på en oftere basis. Hvordan dette kan gjøres på en best mulig måte kan være verdt å se nærmere på. Funn viser likevel at det kan være enklere å gjennomføre slike aktiviteter om det prioriteres en læringsorientert skole som vil minimere presset på både elev og lærer. En vil på denne måten gi læreren større frihet i sin undervisning, som kan resultere i større hensyn til hver elevs behov og interesser og en mer meningsfull skole for elevene. Dette henger sammen med deltakernes tanker om kritisk tenkning i skolen, som poengteres som verdifullt i forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme, og kan utøves godt i aktive læringsaktiviteter. Elevene får med dette mulighet til å utforske sin egne tanker og meninger i forskjellige kontekster, noe som åpner for diskusjon rundt problematiske temaer. At dette bør inkluderes gjennom hele skoleløpet og være et grunnlag i alle fag er de ansatte i skolen klar på, men fag som samfunnsfag og religion åpner opp gode muligheter for læring angående kritisk tenkning. Religionsfaget fremheves som en god arena for elevene til å lære om andre religioner og kulturer, og arbeidet mot fordommer i dagens mangfoldige samfunn er av stor betydning i skolen ifølge de ansatte i skolen.

Funn i denne studien tyder på at forebyggingen av radikaliserings og høyreekstremisme burde gjennomføres ved å fokusere på en generelt god skole som vektlegger gode sosiale miljøer, en god relasjonen mellom lærer og elev samt læringsformer som tilpasses etter elevenes behov og interesser. Studien er av et lite omfang, og med begrenset tidligere forskning på feltet er det sentralt at studiens problematikk blir sett på i et større format som inkluderer flere skoler og flere ansatte i skolen på ulike områder i landet. Dette vil gi et økende bilde av hvordan ansatte i skolen anser sin rolle i forebyggingen, hvordan skolene forebygger og hvilke utfordringer som ligger ved et slikt arbeid. Tematikken i oppgaven er aktuell den dag i dag, og det blir derfor viktig at feltet utforskes nærmere i tiden fremover.

Litteraturliste

- Ahmed, U., & Obaidi, M. (2020, 09 07). *What is radicalization?* Hentet fra UiO: https://www.sv.uio.no/c-rex/english/groups/compendium/what-is-radicalization.html#_ftn2
22. juli-senteret. (2022). *22.juli 2011*. Hentet fra 22. juli senteret: <https://22julisenteret.no/22-juli/>
- Banafsheh, A., Ellefsen, R., & Sandberg, S. (2021). «Jævla terrorist!» *Muslimhets og hverdagsmotstand*. Oslo: Universitete i Oslo.
- Bangstad, S., & Døving, C. A. (2015). *hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bartlett, J., & Miller, C. (2012). *The Edge of Violence: Towards Telling the Difference Between Violent and Non-Violent Radicalization*. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09546553.2011.594923>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder.
- Bjørgo, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørgo, T., & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forbygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dc64dbc441bc4a4db25f320eadd0d131/080615-forskning-pa-forebygging-av-radikaliserings.pdf>
- Bjørgo, T., & Munden, H. (2020). *What explains why people join and leave far-right groups?* Oslo: Uio.
- Bjørgo, T., Døving, C. A., Emberland, T., Gjelsvik, M. I., & Haanshuus, B. P. (2018). *Høyreekstremisme i Norge*. Oslo: Politihøgskolen.
- Bjørgo, T., Horgan, J., & Schaffer, R. (2014). *Leaving Terrorism Behind: Individual and Collective Disengagement*. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/09546553.2014.968029>
- Brockhoff, S., Krieger, T., & Meierrieks, D. (2015). *Great Expectations and Hard Times - The (Non-Trivial) Impact of Education on Domestic Terrorism*. *Journal of conflict resolution*.
- Byermoen, T., Huuse, C., Ighanian, C. G., & Nilsen, S. (u.å). *Terrorangrepet på New Zealand*. Hentet fra VG: <https://www.vg.no/spesial/2019/new-zealand-terroren/>
- Dyrendal, A. (2021, 11 08). *Konspirasjonsteori*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/konspirasjonsteori>
- Fangen, K., & Carlsson, Y. (2013). Right-wing extremism in Norway. I R. Melzer, & S. Serafin, *Right-wing extremism in Europe*. Berlin: Freidrich Ebert Federation.
- FN-sambandet. (2022, 01 03). *Ekstremisme og terrorisme*. Hentet fra fn.no: <https://www.fn.no/tema/konflikt-og-fred/ekstremisme-og-terrorisme>
- Harris, D., Spina, N., Ehrich, L. C., & Smeed, D. (2013). *Student-centred schools make the difference*. Queensland: AITSL.
- Hogan, S. H., Barelle, K., & Zammit, A. (2015, 11 05). What is countering violent extremism? Exploring CVE policy and practice in Australia. *Routledge*, s. 20.
- Human-Etisk Forbund. (u.å). *Kritisk tenkning*. Hentet fra Human-Etisk forbund: <https://www.human.no/saker/kritisk-tenkning>
- Ighoubah, F., & Lepperød, T. (2020, 06 11). *Terroristen Philip Manshaus drepte søsteren og angrep moské i Bærum - dømt til 21 års forvaring*. Hentet fra Nettavisen: <https://www.nettavisen.no/nyheter/terroristen-philip-manshaus-drepte-sosteren-og-angrep-mosk-i-barum-domt-til-21-ars-forvaring/s/12-95-3423980598>
- Jupskås, A. R. (2019a, 08 21). *Store norske leksikon: Høyreekstremisme*. Hentet fra C-REX- Senter for ekstremisemeforskning: <https://www.sv.uio.no/c-rex/aktuelt/aktuelle-saker/2019/store-norske-leksikon-hoyreekstremisme.html>
- Jupskås, A. R. (2020b). What is right-wing radicalism? *Knowing what`s (far) right*, s. 100.
- Jupskås, A. R., & Leidig, E. (2020). *Knowing what`s (far) right*. Oslo: UIO.
- Jupskås, A. R., & Segers, I. B. (2020, 08 20). *Knowing what`s (far) right*. Hentet fra sv.uio.no: <https://www.sv.uio.no/c-rex/english/groups/compendium/c-rex-compendium-print-version.pdf>

- Justis-og beredskapsdepartementet. (2014a). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Oslo: Justis-og beredskapsdepartementet.
- Justis-og beredskapsdepartementet. (2020b, 06 17). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>
- Kjerschow, F. G. (2022). *SLT-modellen*. Hentet fra Konfliktrådet: <https://konfliktraadet.no/slt-modellen/>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del- Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvadsheim, L. H. (2021, 03 23). *Unge menn er nå i fare for å bli radikalisert. Les hvorfor*. Hentet fra Vårt land: <https://www.vl.no/nyheter/2021/03/23/unge-menn-er-na-i-fare-for-a-bli-radikalisert-les-hvorfor/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lenz, C. (2021, 04 21). *Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-bidrag-til-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/>
- Lia, B., Berg, J. K., Leraand, D., & Stenersen, A. (2017, 06 20). *Terrorisme*. Hentet fra 22.juli-senteret: <https://22julisenteret.no/ressurs/terrorisme/>
- Lid, S., & Heierstad, G. (2019a). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Lid, S., & Heierstad, G. (2019b). Norske handemåter i møtet med terror. I S. Lid, & G. Heierstad, *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (ss. 15-48). Gylden dal Norsk Forlag.
- Lilleaas, C. (2021, 08 31). *Kontraterror: Et komplekst evighetsarbeid*. Hentet fra Folk og forsvar: <https://folkogforsvar.no/kontraterror-et-komplekst-evighetsarbeid/>
- Lovdata. (1998, 11 27). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven).
- Martinsen, V. (1991). *Filosofi en innføring*. Oslo: Kontekst.
- Nøra, S. (2019, 09 10). Fire tiltak for å forebygge radikaliserings. *Utdanningsforskning*.
- PST. (2021a). *PST-RAPPORT: "10 ÅR SIDEN 22.JULI-SENTRALE UTVIKLINGSTREKK INNEN HØYREEKSTREMISME"*. Oslo: Politiets sikkerhetstjeneste.
- PST. (2022b). *Nasjonal trusselvurdering 2022*. Oslo: Politiets sikkerhetstjeneste.
- Regjeringen. (2019, 08 13). *Hva er radikaliserings og voldelig ekstremisme?* Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/om-forebyggende-arbeid/hva-er-radikaliserings-og-voldelig-ekstre/id663761/>
- Sjøen, M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. I S. Lid, & G. Heierstad, *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* (ss. 69-88). Gyldendal norske forlag.
- Sjøen, M. M., & Jore, S. H. (2019, 05 24). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counterradicalisation efforts. *Routledge*, s. 16.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, L. F. (2017, 11 10). *Liberalisme*. Hentet fra Civita: <https://civita.no/politisk-ordbok/liberalisme/>
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.

- Thibodeau, D. (2021, 03 16). *Preventing Violent Extremism in Youth*. Hentet fra Sportsforsocialimpact: <https://www.sportsforsocialimpact.com/post/preventing-violent-extremism-in-youth>
- Thorsen, D. E. (2020, 11 16). *ekstremisme*. Hentet fra snl.no: <https://snl.no/ekstremisme>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal norsk forlag.
- Vestel, V., & Bakken, A. (2016). *Holdninger til ekstremisme*. Oslo: NOVA.
- Østby, G., & Urdal, H. (2011). *Education and civil conflict. A review of the quantitative, empirical literature*. Oslo: Education for All Global.

Vedlegg 1

Intervjuguide ansatt i skolen

Introduksjon

- Velkommen til intervju
- Kort introduksjon om meg selv og min masteroppgave
- Gå igjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Informere om at det er lov å stille spørsmål underveis om det er noe de lurer på
- Forklare formålet med intervjuet
- Oppfordre til å svare utfyllende
- Felles ansvar for taushetsbelagte opplysninger, unngå identifiserbare opplysninger
- Ønsker informanten å stille noen spørsmål før båndopptakeren vil bli slått på

Innledende spørsmål (A)

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvilken stilling har du i skolen?
- Har du hatt noen andre stillinger innad i skolen?
- Har du jobbet ved noen andre skoler enn denne?
- Hvordan vil du beskrive skolen du jobber på? (Elevsammensetning, størrelse, miljø osv.)

Hovedspørsmål (B)

- Hvordan forstår du begrepet radikalisering?
- Hvordan forstår du begrepet høyreekstremisme?
- Hva tenker du kan være årsaker til at noen blir radikaliserede?
- I hvilken grad mener du skolen har et ansvar for å forebygge radikalisering og høyreekstremisme?
- Hvordan mener du skolen kan bidra til å forebygge radikalisering og høyreekstremisme?
- Har skolen du jobber for iverksatt noen konkrete tiltak for å forebygge radikalisering? Hvilke?
- Hvordan forebygger dere ved denne skolen?

Hovedspørsmål (C)

- Har skolen erfaring med hendelser som involverer høyreekstreme/radikaliserede elever? (Ikke utdyp)
- Oppfølgingsspørsmål
- Hvilken konfliktformer har det vært? (mellom lærer og elev eller elev og elev)
- Er det noe rutiner på hvordan en går frem i slike situasjoner? Da tenker jeg både underveis i situasjonen og etter.
 - Føler du at de ansatte ved skolene er utstyrt med de rette verktøyene og forutsetningene for å håndtere en slik problematikk?
 - Føler du at dette er noe lærere og skoler generelt kunne hatt bedre kunnskap om?
- Er det noe du mener kunne vært gjort annerledes i skolen i dag med tanke på både forebygging og det å være forberedt på at situasjoner kan oppstå?

Avslutningsspørsmål (D)

- Er det noe du ønsker å spørre om eller noe du føler vi ikke har snakket om?

Vedlegg 2

Intervjuguide kommunalt ansatt

Introduksjon

- Velkommen til intervju
- Kort introduksjon om meg selv og min masteroppgave
- Gå igjennom informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Informere om at det er lov å stille spørsmål underveis om det er noe de lurer på
- Forklare formålet med intervjuet- Gjerne ønsker informasjon om tiltak skolene i kommunen gjør for å forebygge
- Oppfordre til å svare utfyllende
- Felles ansvar for taushetsbelagte opplysninger, unngå identifiserbare opplysninger
- Ønsker informanten å stille noen spørsmål før båndopptakeren vil bli slått på

Innledende spørsmål (A)

- Hva er din jobbtittel?
- Hvor lenge har du arbeidet med dette?
- Hva er dine ansvarsområder?
- Har du hatt noen andre stillinger innad i skolen?
- Hvordan forstår du begrepet radikalisering?
- Hvordan forstår du begrepet høyreekstremisme?

Hovedspørsmål (B)

- Hva tenker du kan være årsaker til at noen blir radikalisererte?
- I hvilken grad mener du skolen har et ansvar for å forebygge radikalisering og høyreekstremisme?
- Hvem mener du burde ha dette ansvaret i skolen?
- Hvordan mener du skolen kan bidra til å forebygge radikalisering og høyreekstremisme?
- Er det iverksatt noen konkrete tiltak for å motvirke radikalisering ved skolene i kommunen?
- Oppfølgingsspørsmål. Hva er tiltakene?
- Hvordan gjennomføres disse tiltakene?
- Er dette felles for alle ungdomsskoler og videregående skoler?
- Tilbys eller gjennomføres det opplæring for de ansatte på skolene med tanke på både forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme?
- Oppfølging: Om så, tilbys dette til alle ansatte eller bare skolekontakter?

Hovedspørsmål (C)

- Er det skoler i kommunen som du er klar over har hatt utfordringer med denne problematikken? (Ikke utdypende svar med tanke på anonymisering)
- Ble det gjort noen ekstra tiltak ved disse skolene?
- Om så hvilke tiltak?
- Bidro dette til noen endring med andre skoler i kommunen?
- Utenom egen utdanning, får lærerne opplæring/eller tilbud om opplæring i hvordan en kan gå i dialog med slike elever?
- Oppfølgingsspørsmål: Om så, gjelder dette også i situasjoner som kan oppstå med i klasserommet?
- Om så, vet du hvordan denne opplæringen gjennomføres?
- Føler du at de ansatte ved skolene er utstyrt med de rette verktøyene og forutsetningene for å håndtere en slik problematikk?
- Er det noe du mener kunne vært gjort annerledes i skolen i dag med tanke på både forebygging og det å være forberedt på at situasjoner kan oppstå?

Avslutningsspørsmål (D)

- Er det noe du ønsker å spørre om eller noe du føler vi ikke har snakket om?

Vedlegg 3

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet
«høyreekstremisme i skolen»?

Dette skrivet er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i forskningsprosjektet «høyreekstremisme i skolen». Du vil her få informasjon om målene for prosjektet og hva din deltakelse innebærer.

Formål med prosjektet

Formålet med forskningsprosjektet er å se nærmere på den økende trenden av unge høyreekstremer, og hva skolene gjør og kan gjøre for å forhindre dette. Det er et ønske å øke bevisstheten rundt radikaliseringsprosjektet blant barn slik en kan gjøre forebyggende arbeid på et tidlig stadium, og i tillegg gi lærerne nok informasjon om hvordan de kan møte slike tanker og meninger.

Dette er et mastergradsprosjekt der temaet er valgt med bakgrunn fra min egen interesse. I den forbindelse trenger jeg informanter som har kunnskap og erfaringer innenfor dette temaet, og som kan hjelpe meg å få en bedre forståelse av høyreekstremisme og dens plass i skolen.

Ansvarlige for forskningsprosjektet

Navnet mitt er Peder Andreas Søbstad, og jeg er nå i slutfasen av mitt masterstudie ved NTNU Trondheim. Jeg tar en mastergrad i pedagogikk-utdanning og oppvekst, og er i den forbindelse i gang med mitt mastergradsprosjekt. Min veileder er Pål Aarsand, som er professor ved NTNU.

Fra startfasen av prosjektet har jeg vært jevnlig i kontakt med xxx som er SLT (Samordning av lokale kriminalitetsforebyggende tiltak) koordinator i en større kommune i Norge. Jeg har deltatt i møte med xxx og hans kollega xxx hvor det ble gjort idémyldring angående prosjektets problemstilling. I tillegg har xxx hjulpet meg å komme i kontakt med personer som er relevante som informanter til prosjektet.

Hva vil det innebære å delta?

Om du skulle ønske å delta i mitt masterstudie, innebærer det å delta på et semi-strukturert intervju med varighet på ca. 25-30 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål angående prosjektets tema og problemstilling.

Frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta på prosjektet, og du har muligheten til å trekke deg når du selv ønsker uten å oppgi noe grunn. Alle opplysningene om deg vil da bli anonymisert, og det er heller ingen negative konsekvenser om du ikke ønsker å delta eller trekke deg.

Ditt personvern- hvordan oppbevarer vi og bruker dine opplysninger

I dette forskningsprosjektet vil vi bare bruke de opplysningene du gir fra deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. Dette vil sikre at ingen uvedkommende har tilgang til personvernopplysninger. Dataopplysningene fra intervjuet vil ikke inneholde ditt navn eller kontaktopplysninger

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes (16.05.2022), da vil transkripsjonene og lydopptaket bli slettet. Du kan frem til trykking av oppgaven trekke deg og dermed de opplysninger som du har gitt fra prosjektet

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet har du rett til:
-innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert kopi av opplysningene
-å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
-å få slettet personvernopplysninger om deg
-å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personvernopplysninger

Ønsker du å finne ut mer

Har du spørsmål om studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU ved Pål Aarsand

Epost: Pal.aarsand@ntnu.no

tlf:73590284

Vårt personvernombud : Thomas Helgesen

Epost: thomas.helgesen@ntnu.no tlf:93079038

Med vennlig hilsen

Pål Aarsand
(Forsker/veileder)

Peder Andreas Søbstad
Student

Vedlegg 4

Samtykkeskjema

Jeg samtykker herved om deltakelse i denne studien som omhandler høyreekstremisme i skolen. Jeg er informert om at deltakelse er frivillig og at jeg kan trekke meg når som helst.

Sted.....

Dato.....

Underskrift.....

Vedlegg 5

Godkjenning av NSD

[Meldeskjema](#) / [Høyreekstremisme i skolen](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

259853

Prosjekttittel

Høyreekstremisme i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) [↗](#)

Dato

19.05.2022

Type

Standard

Kommentar

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

Personverntjenester har en avtale med den institusjonen du forsker eller studerer med. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at gjennomføringen av prosjektet ditt er lovlig etter personvernforordningen (GDPR).

Personverntjenester har på vegne av din institusjon vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette meldeskjemaet er lovlig. Hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

Dette betyr at du kan starte med prosjektet ditt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

1/2

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

