

Siri Skaret Bangen

## Hvis det sitter en ekstremist i klasserommet - ville læreren merket det?

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole forholder seg til rollen som forebygger av radikaliserings og voldelig ekstremisme

Masteroppgave i Sosiologi  
Veileder: Johan Fredrik Rye  
Juni 2019



Siri Skaret Bangen

## **Hvis det sitter en ekstremist i klasserommet - ville læreren merket det?**

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere i  
videregående skole forholder seg til rollen som  
forebygger av radikaliserings og voldelig  
ekstremisme

Masteroppgave i Sosiologi  
Veileder: Johan Fredrik Rye  
Juni 2019

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



## Sammendrag

Målet med dette prosjektet er å belyse hvordan skolen fungerer som forebyggingsarena for radikalisering og voldelig ekstremisme. Det finnes noe forskning på skolens rolle i forbindelse med det forebyggende arbeidet, men lite som ser spesifikt på hvordan lærere forholder seg til rollen som forebygger av radikalisering og voldelig ekstremisme. Selv om formålet er å belyse hvordan lærere generelt forholder seg til rollen som forebygger, fokuserer studien på samfunnsfaglærere spesielt. Dette på bakgrunn av at det først og fremst er i samfunnsfagene det legges til rette for at elevene kan ytre holdninger og meninger. Prosjektet tar utgangspunkt i skolens og lærernes forebyggerrolle uttrykt i den nasjonale handlingsplanen for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, samt den lokale veilederen for Trondheim kommune.

Analysen tar utgangspunkt i åtte dybdeintervjuer med samfunnsfaglærere på videregående skoler i Trondheim. I analysen benyttes rolleteori som et overordnet rammeverk og utgangspunkt for forståelsen av lærernes rolleutforming. Oppsummert belyser denne studien hvordan lærer-elev-relasjonen kan skape utfordring for det forebyggende arbeidet i skolen. Slike utfordringer påvirker hvordan og hvorvidt samfunnsfaglærerne i det hele tatt forholder seg til sin rolle som forebygger overfor egne elever. Dette synliggjøres blant annet gjennom lærernes opplevelse av mange og utydelige forventninger til forebyggerrollen, som igjen påvirker deres forståelse av rollen. Når utydelige rolleforventninger til lærernes forebyggingsansvar skaper usikkerhet og forvirring, kan dette bidra til at forebyggerrollen ikke oppfattes og oppleves som like relevant. Utydelige rolleforventninger fører til at det oppstår konflikter mellom rollen som lærer og forebygger. Måten samfunnsfaglærerne forhandler seg frem til rollen som forebygger peker mot en opplevelse og en forståelse av en forebyggerrolle med relativt fritt handlingsrom. Det blir derfor opp til den enkelte læreren hvordan man velger å forholde seg til rollen.



## Abstract

The aim of this thesis is to illustrate how schools can function as an area for preventing radicalization and violent extremism. Some research has been conducted on the school's role in connection to preventive work, but there has been done less research specifically looking at how teachers relate to the role as a preventer of radicalization and violent extremism.

Although the purpose is to illustrate how teachers generally relate to the preventive role, the study focuses on social science teachers in particular. This because it is first and foremost in the social sciences that it is facilitated that the pupils can express their attitudes and opinions. The thesis is based on the school's and teachers' preventive role expressed in the national action plan for the preventive work in connection to radicalization and violent extremism, as well as the local plan for Trondheim.

The analysis is based on eight in-depth interviews with social science teachers in upper secondary schools in Trondheim. In the analysis, role theory is used as an overall framework and the basis for understanding how the teachers play out their role. In summary, this study highlights how the teacher-student relationship can create a challenge for the preventive work within schools. This affect how and whether social science teachers relate to their preventing role towards own pupils. This is made visible through the teachers' experience of many and indistinct expectations of the preventive role, which in turn affects their understanding of it. When unclear role expectations regarding teachers' prevention responsibilities create uncertainty and confusion, it may contribute in making the role as preventer from being considered relevant. Unclear role expectations lead to conflicts between the preventing role and the role as teacher. The way in which social science teachers negotiate their preventing role, points to a consideration and an understanding of a preventing role with relatively free space for action. It is therefore up to the individual teacher how they want to relate to this role.





## Forord

Som kommende samfunnsfaglærer synes jeg det er veldig interessant å få innsikt i hvordan lærere generelt, og samfunnsfaglærere spesielt, forholder seg til det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen. Jeg ønsker å få en bedre forståelse for hvordan dette gjøres på ulike skoler og av ulike lærere, samtidig som jeg synes det er nyttig for meg å få innsikt i hverdags erfaringer til fremtidige kollegaer. Skolen har som kjent et viktig samfunnsoppdrag, og jeg vil gjerne få en dypere forståelse for hvordan dette ansvaret kjennes, tolkes og utspiller seg i praksis.

Det er flere jeg har lyst til å takke for at det har vært mulig for meg å gjennomføre denne masteroppgaven. Først av alt vil jeg gjerne takke lærerne som tok seg tid til å stille til intervju, til tross for travle dager og fylte timeplaner. Deretter vil jeg rette en stor takk til Johan Fredrik Rye, som har vært en utrolig god veileder og støttespiller gjennom hele prosessen. Du har vært et akademisk lysglimt i hverdagen, når motgang og fortvilelse har stått på som verst.

Tusen takk til mine nærmeste for god støtte og motiverende ord gjennom hele masterperioden. En spesiell takk til Marit, Emil, Marte, Rolf og Ida for gjennomlesing og konstruktive tilbakemeldinger. Ellers vil jeg rette en stor takk til alle mine medstudenter, og spesielt gjengen på lektor i samfunnsfag, som har gjort tiden min på lektorutdanning til en fantastisk og uforglemmelig reise.

Siri Skaret Bangen

Trondheim, 5. juni 2019

# Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING .....	1
1.1 PROBLEMSTILLING.....	2
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
2. TEORETISK RAMMEVERK OG SENTRALE BEGREP .....	5
2.1 RADIKALISERING OG VOLDELIG EKSTREMISME .....	5
2.2 SKOLEN SOM FOREBYGGINGSAKTØR.....	6
2.3 SOSIALISERING .....	7
2.4 ROLLER.....	8
2.4.1 Rolleteori .....	8
2.4.2 Rollepar .....	9
2.4.3 Rollekonflikt.....	10
2.4.4 Rolleforhandling.....	10
2.4.5 Lærerrollen.....	11
2.5 TIDLIGERE FORSKNING.....	12
2.6 TEORETISK OPPSUMMERING.....	14
3. METODE.....	15
3.1 VALG AV METODE.....	15
3.1.1 Dybdeintervju .....	15
3.2. UTVALG.....	15
3.2.1 Rekruttering.....	16
3.3 DATAINNSAMLING .....	17
3.3.1 Intervjuguide.....	17
3.3.2 Pilotintervju .....	17
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	18
3.3.4 Behandling av data.....	18
3.4 STUDIETS KVALITET.....	19
3.5 ETISK VURDERING.....	21
4. ROLLEFORVENTNINGER.....	23
4.1 UTYDELIGE FORVENTNINGER.....	23
4.1.1 Frihet som lærer .....	23
4.1.2 Forebygging ikke prioritert .....	24

4.2. FORVENTNINGER FRA FLERE HOLD .....	26
5. ROLLEFORSTÅELSE OG ROLLEKONFLIKT .....	31
5.1 FOREBYGGERROLLENS RELEVANS I SKOLEN .....	31
5.1.1 <i>Optimistisk elevsyn</i> .....	31
5.1.2 <i>Mer relevant i Oslo?</i> .....	32
5.1.3 <i>Elevenes holdninger vekker ikke mistanke</i> .....	33
5.2 TODELT FOREBYGGERSROLLE .....	35
5.3 NAIV TILLIT? .....	37
5.4 HIERARKIET MELLOM LÆRER OG ELEV .....	39
6. ROLLEFORHANDLINGER .....	43
6.1 LÆREPLANVERKET SOM ALIBI .....	43
6.2 TAUS ENIGHET OM FOREBYGGERROLLEN .....	45
6.3 FORHANDLER MED PASSIV ELEVROLLE .....	47
7. AVSLUTNING .....	51
7.1 SENTRALE FUNN .....	51
7.2 VEIEN VIDERE .....	54
LITTERATURLISTE .....	55
VEDLEGG .....	58
VEDLEGG 1: NSD-GODKJENNING .....	58
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV .....	61
VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING .....	63
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE .....	64



# 1. Innledning

Vi lever i en verden hvor terrorisme har blitt en økende samfunnsbekymring. Ifølge norske myndigheter går vi mot økt radikaliseringsbåde i Norge og i andre land (Regjeringen, 2016) og voldelig ekstremisme vurderes som en større trussel i Norge i dag enn tidligere (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Radikaliseringsbegrepet vokste frem som politisk begrep i etterkant av London-bombene i 2005 (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Radikalisering og voldelig ekstremisme har fått større plass i både samfunns-, medie- og forskningsdiskursen de siste årene. Eksempelvis etter terrorangrepet 22. juli 2011, som virkeliggjorde trusselen om terrorhandlinger på norsk jord. En annen sikkerhetstrussel er nordmennene som reiste til Syria og Irak for å kjempe med terrororganisasjonen Den Islamske Stat (IS). Ifølge Politiets sikkerhetstjeneste (PST) (2019) dro om lag 100 norske kvinner og menn til Irak og Syria. Dette har ført til at det har blitt rettet fokus mot forebygging, og flere tiltak er satt i gang for å forsøke å redusere problemet.

Ungdom anses å være en av de mest sårbare gruppene i forbindelse med rekruttering til voldelige ekstremistiske grupper og forebyggingsarbeidet har vært rettet spesielt mot denne gruppen. I en NOVA-rapport fra 2016 hvor rundt 8500 ungdommer i Oslo i alderen 16-19 år deltok, fremkommer det at ungdommer til en viss grad støtter voldelig ekstremisme (Vestel & Bakken, 2016). I undersøkelsen viser det seg at tre prosent mener at de enten «i stor grad» eller «svært stor grad» kan forsvare bruk av vold i forbindelse med det å oppnå politiske endringer i Norge eller i Europa. Rundt seks prosent svarer at de støtter valget til unge mennesker som har reist til Syria for å kjempe med våpen, og 24 prosent sier seg «helt enig» i at det i dag eksisterer en krig mellom vesten og islam (Vestel & Bakken, 2016). Selv om undersøkelsen kun har med respondenter fra hovedstaden, viser den en tendens til at det eksisterer slike holdninger blant norsk ungdom. Basert på slike tendenser, vil fokus på forebygging av radikaliseringsog voldelig ekstremisme i skolen være svært aktuelt. Ettersom det er lærerne som i størst grad er i kontakt med elevene på daglig basis, vil deres hverdagspraksis være avgjørende når det kommer til det forebyggende arbeidet.

I desember 2010 ble den første nasjonale handlingsplanen for forebygging av radikaliseringsog voldelig ekstremisme lagt frem av Regjeringen. I 2014 la Regjeringen frem en ny og oppdatert handlingsplan, i samsvar med EUs samlede strategi mot radikaliseringsog voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Den nasjonale handlingsplanen vektlegger viktigheten rundt lokale tiltak og strategier i forbindelse med det forebyggende

arbeidet. Kommunene har i den sammenheng utarbeidet egne planer med veiledere tilpasset lokale forhold. Gjennom både den nasjonale og de lokale handlingsplanene presiseres viktigheten av at førstelinjeaktører bidrar i det forebyggende arbeidet, hvor institusjonene som er i kontakt med de mest sårbare gruppene i samfunnet har fått et viktig ansvar. Skolen nevnes som en av de viktigste institusjonene (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014).

Handlingsplanene poengterer at skolen er en viktig arena for primærforebygging. Dette på bakgrunn av at skolen blant annet skal «aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 10). I tillegg til å være primærforebyggere, forventes det at lærere skal se etter tegn til avvikende atferd, og det presiseres at de skal melde fra dersom de er bekymret for potensiell radikaliseringsprosess blant egne elever (Regjeringen, 2016). Samtidig skal lærerne, i henhold til læreplanverket, sørge for å veilede elevene gjennom opplæringen og skape trygghet ved å vise omsorg. «Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 18). Det forventes med andre ord at lærere skal, uavhengig av situasjon, støtte og vise omsorg for hver enkelt elev. Dette vil også gjelde situasjoner hvor elevene er i, eller er i ferd med å havne i, en radikaliseringsprosess. Forventninger om at lærerne både skal vise omsorg for elevene dersom de tar uheldige valg, samtidig som de skal se etter og melde ifra dersom de ser avvikende atferd hos elevene kan oppleves som et motsetningsforhold. Formålet med oppgaven er å få bedre innsikt i hvordan lærere forholder seg til rollen som forebygger og hvordan forventninger til lærer-elev-relasjonen kan skape utfordringer for lærerne i forebyggingsarbeidet mot radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme.

## 1.1 Problemstilling

I oppgaven skal jeg se nærmere på læreres bevissthet rundt og tolkning av sin rolle som forebygger av radikaliseringsprosess og voldelig ekstremisme. Jeg har valgt å sette fokus på samfunnsfaglærere i videregående skole. Bakgrunnen er at det ofte er i samfunnsfagtimene elevene får uttrykke egne holdninger, meninger og verdier. Det er derfor en arena hvor lærerne har mulighet til å få oversikt over elevenes holdninger og bli oppmerksom på om elevens holdninger endres til det som anses som ekstremt. En slik innsikt vil være avgjørende for at lærerne skal kartlegge holdningsendring eller avvikende holdninger blant elevene. Oppgavens hovedproblemformulering er følgende:

*HP: Hvordan forholder samfunnsfaglærere i videregående skole seg til rollen som forebygger av radikaliserings og voldelig ekstremisme?*

For bedre å kunne besvare oppgavens overordnede problemstilling, har jeg valgt å konkretisere og formulere tre underproblemstillinger:

*UP1: Hvordan opplever samfunnsfaglærerne forventningene knyttet til rollen som forebygger?*

*UP2: Hvordan forstår samfunnsfaglærerne rollen som forebygger, og på hvilke måter kan deres rolleforståelse føre til rollekonflikt?*

*UP3: Hvordan forhandler samfunnsfaglærerne seg frem til rollen som forebygger?*

Med utgangspunkt i forebyggingsansvaret skolen har fått gjennom både nasjonal handlingsplanen og lokale tiltaksplaner for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, skal jeg i oppgaven se nærmere på hvordan samfunnsfaglærere ved videregående skoler i Trondheim forholder seg til sin rolle som forebygger. Jeg forholder meg derfor til Trondheim kommunes veileder, da det er denne som er aktuell for lærerne som har deltatt i prosjektet. Den kommunale handlingsplanen samarbeider med Trøndelag fylkeskommune (Trondheim kommune, 2015) og er derfor aktuell for samfunnsfaglærerne i studien.

Veilederen gir informasjon om hvordan kommunen kan forebygge radikaliserings og utvikling av ekstremisme blant unge, og er ment for «ansatte i politiet, ungdoms- og videregående-skole, barnevern, helse og velferd, kultur og fritid, NAV, RVTS<sup>1</sup>, Kriminalomsorgen og frivillige lag og organisasjoner som arbeider med ungdom og voksne» (Trondheim kommune, 2015, s. 3). I likhet med den nasjonale handlingsplanen, kommer den lokale veilederen med definisjoner på sentrale begrep. I veilederen presenteres også mulige bekymringstegn, deriblant en rekke eksempler på uttalelser/ytringer, interesser/utseende/symbolikk, aktiviteter, og venner/sosiale nettverk. Videre fremmes mulige risiko- og beskyttelsesfaktorer, som personlige faktorer, familiemessige faktorer, sosiale faktorer, motivasjonsfaktorer og ideologiske- og kulturelle faktorer. Dernest viser veilederen en oversikt over mulige tiltak, og til en trinnvis handlingsplan hvor ulike aktører får tildelt ansvarsoppgaver. Lærerne får først og fremst ansvar for å gå i dialog med den unge dersom det forekommer mulige

---

<sup>1</sup> Ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging.

bekymringstegn. I neste omgang skal dette drøftes og meldes videre til skoleledelsen eller andre aktører som kan melde fra videre til barnevern og/eller politi (Trondheim kommune, 2015, s. 10). For at skolene, og mer spesifikt lærere, skal kunne fange opp eventuelle eller potensielle radikaliserings situasjoner blant elevene, forutsettes det at lærerne vet hva de skal se etter. På den måten vil de kunne sørge for at elever i risikozonen får rett oppfølging fra start (Fangen & Carlsson, 2013).

## 1.2 Oppgavens struktur

I kapittel to skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket og sentrale begreper som er relevant for å belyse oppgavens overordnede problemstilling. Det teoretiske bakteppet vil senere danne utgangspunkt for oppgavens analysedel, og vil benyttes som analyseverktøy i analysen. Jeg vil først gjøre rede for teoriene og begrepene som benyttes i oppgaven. I den sammenheng har jeg valgt å konsentrere meg om aspekter ved teoriene som er mest hensiktsmessig for oppgavens formål og vil derfor kun presentere det jeg anser å være mest relevant i tråd med oppgavens problemstilling. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg skissere en oversikt over tidligere forskning gjort på feltet.

I kapittel tre vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er gjort både i forkant, underveis og i etterkant av prosjektet. Her vil jeg presentere og diskutere ulike metodiske avgjørelser, på bakgrunn av oppgavens overordnede problemformulering og formål. Deretter følger oppgavens analysedel.

Analysen er delt inn i tre kapitler, strukturert etter oppgavens tre underproblemstillinger. I tråd med underproblemstillingene heter derfor kapitlene følgende: *Rolleforventninger*, *Rolleforståelse og rollekonflikt* og *Rolleforhandlinger*. I kapitlene har jeg valgt å kombinere analyse og diskusjon, da jeg har ansett en slik struktur som mest hensiktsmessig for oppgaven. Ettersom underproblemstillingene er ment for å belyse oppgavens overordnede problemformulering, vil naturligvis analysekapitlene tidvis overlappe.

I tråd med oppgavens hovedproblemformulering vil jeg i det avsluttende kapitlet presentere prosjektets viktigste funn. Avslutningsvis vil jeg foreslå ulike perspektiver som kunne vært interessante å forske videre på.



## 2. Teoretisk rammeverk og sentrale begrep

I det følgende kapittel skal jeg begynne med å definere begrepene radikaliserings og voldelig ekstremisme, før jeg skisserer et bilde av skolen som forebyggingsaktør. Dernest presenterer jeg Berger og Luckmanns (2015) sosialiseringbegrep, og deretter videre rolleteori. I tråd med problemstillingen er rollebegrepet sentralt i denne studien. Jeg har valgt å legge særlig vekt på forståelsen av rollebegrepet gjennom bidragene til Goffman (1959, 1972) og Aubert (1979). Bakgrunnen for dette er at de først og fremst ser på rollebegrepet gjennom et interaksjonistisk perspektiv, som vektlegger samhandlingen mennesker imellom, noe som samsvarer med denne studiens tilnærming. Videre beskriver jeg ulike forventninger knyttet til lærerrollen. Avslutningsvis presenterer jeg en oversikt over tidligere forskning gjort på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, både i og utenfor skolen.

### 2.1 Radikaliserings og voldelig ekstremisme

Radikaliserings er et omstridt begrep, og det finnes ulike oppfatninger om hva det innebærer. At noe anses å være radikalt omhandler først og fremst et ønske om endringer i forbindelse med grunnleggende samfunnsforhold. Radikale eller ekstreme variasjoner eksisterer i alle samfunn, og det som anses som radikalt vil variere ut i fra historisk og sosial kontekst (Rabasa & Benard, 2015). Bjørge og Gjelsvik (2015) hevder at radikaliserings ofte benyttes som en samlebetegnelse for flere problematiske fenomener, deriblant terrorisme og ekstremisme. Dette fordi begrepene bærer preg av normative vurderinger. I tillegg er det tilsynelatende ingen fastsatte skiller mellom begrepene, noe som blant annet kommer til syne både i det offentlige ordskiftet og i forskningssammenheng. Skillet mellom de ulike begrepene blir også problematisert i forebyggingssammenheng, da det uten enighet om forståelsen av begrepene vil det være vanskelig å utvikle effektive strategier for forebygging (Nasser-Eddine et al., 2011).

Neumann (2013) definerer radikaliserings i sin enkleste form som prosessen hvor et individ blir ekstremist. Ifølge Regjeringen kan radikaliserings defineres som «en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Regjeringen, 2014). Christensen og Mørck (2017) mener imidlertid at denne definisjonen av begrepet blir noe snever og forenklet, da den indikerer at det eksisterer en slags lineær sammenheng fra når et individ utvikler et kontroversielt verdensbilde, til vedkommende rettferdiggjør eller utfører voldelige handlinger. I denne oppgaven vil jeg først og fremst

forholde meg til radikaliseringsbegrepet Regjeringen definerer, ettersom det er denne forståelsen av begrepet som er utgangspunktet for handlingsplanene.

Ifølge Regjeringens handlingsplan defineres voldelig ekstremisme som «aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). I motsetning til radikalisering som har holdningsaspektet i fokus, sentrerer voldelig ekstremisme rundt handling.

## 2.2 Skolen som forebyggingsaktør

Skolen har fått en viktig funksjon i samfunnet. Samfunnsmandatet er omfattende, noe formålsparagrafen i opplæringsloven danner et tydelig bilde på. Skolen skal gi en opplæring som skal gi elevene innsikt i og kunnskap rundt samfunnets felles verdier og historiske forankring, samt gi de verktøy for at de skal kunne bidra med en forståelse for og kompetanse knyttet til samfunnets utfordringer (Opplæringsloven, 1998: § 1-1). I tråd med skolens formål, er inkludering og tilhørighet essensielt. Dette er en viktig forutsetning for at barn og unge skal oppleve at de tilhører og inngår i et større fellesskap. Dannelsesaspektet gjennomsyrrer samfunnsmandatet, og sosialiseringen og læringen som skjer i skolen har stor innvirkning på hvilke forutsetninger elevene har til samfunnsdeltakelse. I takt med endringene som skjer i samfunnet, må også skolen og lærere henge med (Damsgaard, 2010). Dette vil også gjøre seg gjeldende i forbindelse med trusselen knyttet til radikalisering og voldelig ekstremisme, og forebyggingen av det.

Skolen har fått en viktig rolle i forbindelse med forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme. I oversikten over forebyggingstiltak som fremmes i Regjeringens handlingsplan, er det flere ansvarsområder som tildeles kunnskapsdepartementet, deriblant det å utvikle læringsressurser til bruk i ungdomskolen og i videregående opplæring (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Samtidig har kunnskapsdepartementet fått ansvar med å forebygge radikalisering og rekruttering gjennom internett, hvor det fokuseres på forebygging av hatretorikk og økt kunnskap om «hvordan motvirke uønskede opplevelser på internett» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 16). Skolen forventes med det å innta en faglig tilnærming til forebyggingsarbeidet, med fokus på en opplæring som bevisstgjør ungdommer på sentrale aspekter i forbindelse med problematikken.

Skolen skal også se etter tegn på radikaliserings blant egne elever (Regjeringen, 2016). Regjeringens handlingsplan presiserer at «[a]lle ansatte i skole og barnehage som møter barn og ungdom de er bekymret for, skal så tidlig som mulig følge opp en bekymring gjennom de etablerte rutine skolene har. Den som er bekymret bør ta den første samtalen med eleven» (Regjeringen, 2016). Det er spesielt viktig at slike bekymringer meldes videre dersom de vedvarer over lengre tid, og det understrekes at det er bedre at det meldes fra én gang for mye enn én gang for lite. Videre tydeliggjøres skolens plikt til å legge til rette for et godt psykososialt miljø (Regjeringen, 2016). Dette er også lovfestet gjennom opplæringsloven, hvor det står: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringsloven, 1998: § 9a-1). I forbindelse med dette prosjektet, vil alle de nevnte forventningene til skolen påvirke hvordan samfunnsfaglærerne forholder seg til sin rolle som forebygger.

### 2.3 Sosialisering

Sosialiseringbegrepet har en essensiell rolle innenfor samfunnsforskning, og beskriver integreringsprosessen mellom enkeltmennesket og et større fellesskap. Berger og Luckmann (2015) hevder at individer ikke blir født som medlemmer av et større fellesskap, men at alle mennesker har anlegg for å bli sosialisert inn i et fellesskap. Dette forutsetter imidlertid at individer tillærer seg sosiale kunnskaper og koder for å kunne fungere sammen som gruppe.

Det skilles ofte mellom primær- og sekundærsosialisering. Førstnevnte beskriver prosessen hvor barn læres opp til å fungere i et menneskelig fellesskap, hvor «jeg-et» blir en del av noe større (Berger & Luckmann, 2015). Internalisering er en viktig del av sosialiseringprosessen. Det er gjennom en slik prosess at det normative grunnlaget anerkjent og overholdt av fellesskapet blir tillært og automatisert av enkeltmennesket (Berger & Luckmann, 2015). Sekundærsosialisering vil dermed være de sosiale prosessene som oppstår i etterkant av en primærsosialisering. Denne prosessen beskrives som «internalisering av institusjonelle eller institusjonsbaserte «sub-verdener». Dens omfang og karakter bestemmes derfor av arbeidsdelingens kompleksitet og den ledsagende sosiale fordelingen av kunnskap» (Berger og Luckmann, 2015, s. 143). Det er i denne prosessen det hevdes at individet tilegner seg rollespesifikk kunnskap.

## 2.4 Roller

For å få en bedre forståelse for hvordan samfunnsfaglærerne forholder seg til sin *rolle* som forebygger, skal jeg i dette kapitlet se nærmere på rollebegrepet og teori som anvender dette begrepet.

### 2.4.1 Rolleteori

Rollebegrepet er et av de mest populære aspektene innenfor samfunnsforskning og variasjoner av begrepet benyttes innenfor mange ulike tradisjoner. Begrepet har derfor fått en vid betydning. Ifølge Biddle (1986) bidrar dette til at det blir utfordrende å presentere én formell definisjon på rollebegrepet innenfor samfunnsforskningen. Likevel råder det en felles forståelse om at hoveddrivkraften bak rolleutspillingen er forventningene knyttet til den (Goffman, 1959; Biddle, 1986; Aubert, 1979; Parsons, 1991). Goffman poengterer at «[r]oles [...] is the basic unit of socialization. It is through roles that tasks in society are allocated and arrangements made to enforce their performance» (Goffman, 1972, s. 77). Rolleteori tar for seg noen av de viktigste karakteristikkene innenfor sosial atferd - at mennesker oppfører seg ulikt, avhengig av situasjon og deres sosiale identitet (Biddle, 1986).

I tråd med ordlyden, har rollebegrepet tydelig røtter fra den teatraliske verden. Goffman (1959) bruker blant annet teaterforestillinger som metafor for å beskrive hvordan aktører opptrer i sosiale møter og benytter seg i den sammenheng av begrepene *frontstage* og *backstage*. Frontstage beskriver det som skjer når aktører spiller ut en rolle, på lik linje som når en skuespiller i et teaterstykke er i rolle. Backstage fokuserer på det som skjer bak kulissene, når aktøren trer ut av rolle. I tråd med den symbolske interaksjonistiske tradisjonen sentrerer rolleteorien rundt aktøren og hvordan rolleutvikling skjer gjennom interaksjon med andre. I sosiale møter bestemmes rollene ut fra hvordan aktøren forstår sin sosiale posisjon. Dette påvirkes og gjenspeiles gjennom måten aktøren forholder seg til kontekst, holdninger, normer, forventninger og forhandlinger som utspiller seg i slike sosiale møter (Biddle, 1986).

I sin forståelse av rollebegrepet, trekker Goffman (1959) frem at mennesker søker informasjon om andre gjennom sosiale møter, og bruker disse opplysningene til å evaluere og tolke ulike situasjoner og mennesker.

Information about the individual helps to define the situation, enabling others to know in advance what he will expect of them and what they may expect of him. Informed in these ways, the others will know how best to act in order to call forth a desired response from him. (Goffman, 1959, s. 1)

I samhandlingssituasjoner vil slik informasjon danne grunnlag for hvordan samhandlinger utspiller seg. Denne informasjonen, samt tidligere erfaringer, vil dermed benyttes av aktøren for å kunne forsøke å forutse ulike situasjoner som kan oppstå i sosiale møter, som videre danner grunnlag for rolleutforming og rolleutspilling (Goffman, 1959). På den måten vil aktørene i sosiale situasjoner gjenkjenne ulike sosiale symboler og/eller atferd hos den eller de andre partene, som igjen benyttes av aktørene for å tolke sin og andres sosiale posisjon. På den måten blir rollene til i sosiale samspill, hvor det oppstår forventninger til hvordan alle aktørene spiller ut sin rolle. Dette vil imidlertid være kontekstavhengig.

Et annet klassisk bidrag jeg skal benytte meg av innenfor rolleteori er fra Aubert (1979). Auberts rollebegrep kan kaste nytt lys over måten lærerne forholder seg til sin rolle som forebygger, blant annet gjennom hans skille mellom posisjon og rolle. Han hevder at «nøkkelen til rollen ligger i oppgaven eller stillingen (posisjonen). Det er de normer som knytter seg til samme oppgaver eller stilling som til sammen utgjør en sosial rolle» (Aubert, 1979). Hvem som innehar ulike posisjoner, som lærerposisjonen og forebyggerposisjonen, er tydelig bestemt gjennom formelle forventninger. Rollene er i konstant endring, da de formes og defineres av forventningene til den gitte posisjonen (Aubert, 1979). Rollens relevans og utforming må derfor legitimeres og anerkjennes av andre aktører, som i dette prosjektet vil være blant annet skoleledelse, andre lærere og elever. Samtidig må også staten og samfunnet forøvrig anerkjenne lærernes utforming av forebyggerrollen, da dette er institusjoner og aktører som skolen jobber for og mot.

#### **2.4.2 Rollepar**

Det er vanskelig å snakke om roller isolert, da det er vanskelig å vurdere hvordan en person spiller ut en rolle uten å se på hvem vedkommende spiller ut rollen med. Det vil derfor ofte gi mening å se på rollepar fremfor å se på en rolle isolert (Goffman, 1972; Aubert, 1979). Til lærerrollen vil en slik motstående rolle først og fremst være elevrollen. Forebyggerrollen vil også stå overfor motstående roller, hvor én av rollene er elevene som potensielle avvikere, og i denne sammenhengen potensielle voldelige ekstremister. Samtidig utføres forebyggerrollen gjennom en posisjon utnevnt fra staten, noe som vil påvirke rolleutførelsen. Siden rollen utspilles i skolesammenheng, vil den også påvirkes av og spilles ut i samspill med blant annet skoleledelse, andre lærere og øvrige skoleansatte. Dette ut i fra hvilke forventninger som stilles av disse aktørene til rollen som forebygger.

Ettersom lærerens oppgave er å blant annet sosialisere elevene inn i samfunnet og gi de forutsetninger for å delta i samfunnet gjennom en sanskjoneringsprosess, vil det oppstå en ujevn maktbalanse mellom de to rollene. I tråd med dette ønsker jeg å trekke frem Foucaults (2000) beskrivelser av *hyrdemakt*, hvor læreren kan forstås som hyrde. En slik maktsituasjon kan forstås som kontinuerlig og vedvarende. Maktprinsippet går ut på at hyrden (læreren) skal sørge for å hjelpe til slik at flokken (elevene) skal utfolde seg best mulig (Ugelvik, 2011). Det vil si at i samhandling mellom elev- og lærerrollen vil det eksistere en asymmetri når det gjelder posisjonering. Rollene vil ha ulike forventninger til hverandre, i tråd med deres posisjon i skolesammenheng.

### **2.4.3 Rollekonflikt**

For å se nærmere på hvilke utfordringer som kommer til syne i forbindelse med samfunnsfaglærernes rolle som forebygger, vil konfliktaspektet innenfor rolleteori være relevant å trekke frem. Dette i tråd med underproblemstilling to. Ettersom samfunnsfaglærerne i prosjektet forventes å innta ulike roller i skolen, både som lærer og forebygger, vil det kunne oppstå konflikter mellom de ulike rollene og forventningene til disse. Når det oppstår uenighet rundt forventningene til en persons atferd, kan det oppstå en såkalt rollekonflikt (Aubert, 1979). Slike konflikter vil kunne påvirke aktørens subjektive rolleforståelse. Det er ofte det normative grunnlaget for rolletolkning som trekkes frem i forbindelse med slike konflikter (Aubert, 1979). Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek og Rosenthal (1964) skiller mellom to ulike typer rollekonflikter - inter-rollekonflikt og intra-rollekonflikt. Førstnevnte tar for seg rollekonflikter som oppstår mellom de ulike rollene en rollehaver har, mens sistnevnte omhandler rollekonflikt innad i én bestemt rolle. Denne distinksjonen vil gjøre seg relevant for samfunnsfaglærerne i dette prosjektet, da begge disse konfliktene kommer til syne i forbindelse med deres rolle som forebygger.

### **2.4.4 Rolleforhandling**

I dette prosjektet kommer det frem at ulike forventninger knyttet til posisjonene kan by på utfordringer når samfunnsfaglærerne skal tre inn i rollen som forebygger. En konsekvensene av inter-rollekonflikter er at aktøren potensielt kan omdanne rollene slik at det er lettere å spille ut begge rollene på samme tid (Aubert, 1979). Aktøren kan dermed velge en slik forhandlingsteknikk for å ha mulighet til å spille ut flere roller på samme tid.

En annen måte aktørene kan forhandle seg frem til en bestemt rolle eller forhandle mellom ulike roller, er gjennom det Goffman (1959) kaller inntrykksstyring. Dette handler om at aktørene aktivt, enten bevisst eller ubevisst, forsøker å kontrollere og tidvis manipulere

informasjonen som gjøres tilgjengelig om ham eller henne i sosiale møter. På den måten vil aktøren kunne forhandle slik at den sosiale situasjonen virker representativ for aktørens inntrykk av seg selv (Goffman, 1959). I rollesammenheng vil en slik inntrykksstyring kunne benyttes som strategi for å opprettholde eller skape et inntrykk av en posisjon som samsvarer med forventningene som revolverer rundt den. Samtidig som aktøren kan benytte flere ulike strategier for å forhandle frem et rolleuttrykk, kan mangelen på tilknytning til en rolle føre til at aktøren distanserer seg fra rollen. På denne måten vil aktøren manipulere gitte situasjoner for å skape et tydelig skille mellom seg og rollen. En av årsakene til en slik tilnærming vil være dersom aktøren eller flere aktører i samme kategori anser en rolle som ugunstig å tre inn i (Goffman, 1972).

#### **2.4.5 Lærerrollen**

Stortinget har definert lærerrollen som «summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid.» (Kunnskapsdepartementet, 2008–2009, s. 12). I tråd med skolens samfunnsoppdrag, er det ifølge Imsen (2006) lærerne som får ansvaret for å gjennomføre oppdragelsesoppdraget som staten har ovenfor barn og unge i Norge.

I 2016 ble det utgitt en rapport i regi av Kunnskapsdepartementet, hvor formålet var å se nærmere på lærerrollen. Bakgrunnen for dette var at Regjeringen ønsket å kartlegge hvordan endringer i samfunnet påvirker lærernes rolle i skolen (Dahl et al., 2016). Her trekkes det frem at lærerrollen er «omkranset av aktører som åpner opp for, begrenser eller støtter opp under utøvelsen av rollen, og at den blir utformet i spenningen mellom ulike forventninger fra nære og mer fjerne aktører» (Dahl et al., 2016, s. 25). Endringene som skjer i samfunnet vil med det utfordre funksjonen og rollen skolen har i samfunnet, noe som også gjelder den økende oppmerksomheten rundt forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.

I tråd med de strukturelle og økonomiske rammene som revolverer rundt lærervirket, skal lærerne «gi oppvoksende generasjoner de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv, og for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere» (Dahl et al., 2016, s. 23). Forventningene som stilles til lærerrollen er dermed med på å sette rammer for utøvelsen. Dette gjelder både uformelle og formelle forventninger, hvor sistnevnte innebærer alt fra læreplanverk, lover og andre lovpålagte retningslinjer.

Til tross for at skolen pålegges ulike forventninger fra samfunnet som samlet institusjon, er det læreren og hans/hennes virke som står i sentrum. «Som organisasjon utmerker skolen seg [...] ved at én profesjon – lærerne – er nærmest enerådende. Det betyr at de mange forventningene omgivelsene har til skolen, i stor grad rettes mot lærerne som yrkesgruppe» (Dahl et al., 2016, s. 25). I den sammenheng eksisterer det mange ulike forventninger rettet mot lærerprofesjonen, og lærerrollen utformes dermed i samspill med ulike institusjoner og aktører, både på mikro- og makronivå. Det vil si at lærerrollen preges av blant annet profesjonsrettede forventninger, forventninger fra den spesifikke skolen, kollegiet og elever (Dahl et al., 2016). Lærerrollen vil dermed kunne variere, både ut i fra hvem som inntar den, hvilken skole den inntas ved og med hvem den forhandles frem i samspill med.

Innenfor læreryrket vil man ta med hele seg inn i arbeidet sammen med elevene. «Det å være personlig er en viktig del av den profesjonelle yrkesutøvelsen. I dette ligger nettopp at man kan inngå i relasjoner til andre mennesker uten å fremstå som en distansert og ikke-engasjert fagperson» (Damsgaard, 2010, s. 27). Det er ifølge Snyder og Spreitzer (1984) tydelig at hva man investerer og hvor tilknyttet man er til lærerrollen, vil ha innvirkning på hvilken betydning denne rollen har for en person. Samtidig vil også betydningen og forpliktelsene til rollen variere ut i fra samhandling med ledelse, kollegaer og elever, samt egen selvrefleksjon.

## 2.5 Tidligere forskning

På oppdrag fra Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet publiserte Bjørge og Gjelsvik (2015) en kunnskapsoppsummering av forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Regjeringens handlingsplan (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014) var utgangspunktet for oppdraget, og målsettingen var å utvikle effektive tiltak i forbindelse med forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I rapporten presenteres forskning gjort i Norge og i Norden. Det kommer frem at forskningen først og fremst har vært rettet mot å kartlegge fenomenet, fremfor å se på forebygging av det (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Når det gjelder forebygging i skolen, påpeker Fangen og Carlsson (2013) at det er forsket relativt lite på forebyggingsarbeid i skolen.

Forsvarets Forskningsinstitutt kom i 2018 ut med en rapport som presenterer resultater fra forskningsprosjektet *Radiskan*. Rapporten tar for seg forebygging av radikaliserings i Norge, Danmark og Sverige, hvor formålet var å se nærmere på hvordan tiltakene mot radikaliserings blir iverksatt, og hvordan de oppleves (Forsvarets Forskningsinstitutt, 2018). Fangen og Carlsson (2013) hevder at førstelinjeaktørene har relativt fritt handlingsrom hva gjelder måten



de kan organisere det forebyggende arbeidet på. Videre poengterer de at det forebyggende arbeidet ofte kamufleres i det daglige virke til de offentlige institusjonene, noe som også gjelder skolen. Både den nasjonale handlingsplanen og Trondheims lokale veileder presenterer få konkrete forventninger til de ulike forebyggingsinstitusjonene og aktørene dette gjelder (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014; Trondheim kommune, 2015).

I Forsvarets Forskningsrapport kommer det frem at det er «større bevissthet om risikoen for radikalisering, men [...] stor usikkerhet når det gjelder å vurdere hva som kjennetegner en såkalt bekymringsfull oppførsel – også innenfor de gruppene som regnes som sårbare for radikalisering» (Forsvarets Forskningsinstitutt, 2018, s. 13). Dette samsvarer med det Jacobsen og Jensen (2011) ser tendenser til i Danmark. De finner i forlengelse av dette at ulik forståelse av fenomenet kan føre til at det oppstår uklarheter i forbindelse med innsatsen med det forebyggende arbeidet (Jacobsen & Jensen, 2011).

I rapporten fra forskningsprosjektet *Radiskan* problematiseres også det at forebyggingsarbeidet får et tungt politipreg, da det er politiet som først og fremst formidler informasjon om personer som bør vekke bekymring. Dette fordi det er med utgangspunkt i bekymringsvurderingen til politiet de kommunale førstelinjeaktørene skal følge opp (Forsvarets Forskningsinstitutt, 2018). Det presiseres blant annet at:

En del av bekymringen knyttes til faren for at tillit mellom de som er satt til å utføre tiltak og «brukere» skal bli brutt om de får kjennskap til hvor nært samarbeidet er om det forebyggende arbeidet. Det kan derfor oppleves som utfordrende for kommunalt ansatte og andre med tillitsbasert tilgang til individer og miljøer, når politiet ønsker informasjonsdeling. (Forsvarets Forskningsinstitutt, 2018, s. 14)

Et slikt tillitsperspektiv vil også kunne utfordre læreres forebyggerrolle, da det kan oppleves som et tillitsbrudd innad i lærer-elev-relasjonen.

Som vi har sett hittil, viser forskningen at førstelinjeaktørene opplever at forventningene knyttet til deres rolle i det forebyggende arbeidet er noe uklare og dermed kan by på utfordringer. Dette gjelder også forebyggingsarbeidet i skolen. De siste årene har flere masteroppgaver rettet oppmerksomhet mot skolens rolle i det forebyggende arbeidet mot radikalisering og voldelig ekstremisme (Eriksson, 2016; Øien, 2017; Søråas, 2017). Fokuset har i den sammenheng vært rettet mot didaktiske tiltak og skolens organisatoriske forutsetninger for å håndtere problematikken. Forskningen har også vært rettet mot skolens ansatte, hvor både skoleledelsens og læreres perspektiv er trukket frem (Eriksson, 2016).

Likevel mangler det forskning på forebyggingsarbeidet forstått gjennom hvordan lærerne forholder seg til forebyggerrollen, både i og utenfor klasserommet, og utfordringene knyttet til lærer-elev-relasjonen i det forebyggende arbeidet. Det er dette jeg skal se nærmere på i denne studien.

## 2.6 Teoretisk oppsummering

I dette kapitlet har jeg kartlagt det teoretiske rammeverket som vil være utgangspunktet for oppgavens analysedel. Jeg har blant annet sett på skolens viktige sosialiseringfunksjon, som fører til at lærerne blir viktige sosialiseringssaktører overfor elevene. Dette er relevant for å forstå lærernes og elevenes posisjonering i skolen, og dermed for å forstå hvilke forhold som kan og vil prege det forebyggende arbeidet i skolesammenheng. Når det kommer til rollebegrepet skal jeg først og fremst ta med meg aspekter innenfor rolleteori forstått gjennom Goffman (1959, 1972) og Aubert (1979), da jeg mener at dette er hensiktsmessige utgangspunkt for å belyse hvordan samfunnsfaglærerne forholder seg til rollen som forebygger. Dette fordi jeg ønsker å se nærmere på hvordan rolleforståelsen og rolleutformingen skjer i sosialt samspill aktørene imellom. Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg trukket frem sentral forskning gjort på feltet, for å illustrere hvilke kunnskapshull dette prosjektet forsøker å fylle. Med dette som teoretisk bakteppe, skal jeg se nærmere på hvordan samfunnsfaglærerne forholder seg til sin rolle som forebyggere av radikaliserings og voldelig ekstremisme.

### 3. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort gjennom forskningsprosessen. Jeg skal begynne med å redegjøre for valg av metode. Videre skal jeg presentere prosjektets utvalg. Deretter skal jeg gjøre rede for datainnsamlingen, hvor jeg beskriver prosessen med å utforme intervjuguide, dernest gjennomføringen av intervju, før jeg beveger meg videre til behandling av data. Videre skal jeg se nærmere på studiens kvalitet, hvor jeg skal diskutere prosjektets troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Avslutningsvis skal jeg diskutere de etiske vurderinger gjort i forbindelse med prosjektet.

#### 3.1 Valg av metode

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan samfunnsfaglærere i videregående skole forholder seg til sin rolle som forebygger av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Jeg har derfor sett det mest hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. På den måten er det informantenes egne tanker og erfaringer rundt temaet som kommer frem og belyses, noe som bidrar til å gi en dypere innsikt i deres rolleforståelse. I den sammenheng har jeg valgt å benytte meg av dybdeintervju som forskningsmetode.

##### 3.1.1 Dybdeintervju

Dybdeintervju er hensiktsmessig å benytte som metode for å få innsikt i informantenes opplevelser og refleksjoner rundt gitte temaer (Tjora, 2012). I forbindelse med oppgavens tema mener jeg at det er fruktbart å benytte kvalitative intervju. I tråd med problemstillingen ønsker jeg å få bedre innsikt i samfunnsfaglærernes erfaringer med, forståelse av og tanker rundt rollen som forebygger av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Siden prosjektet utforsker en tematikk som er noe ukjent, vurderte jeg det mest hensiktsmessig å benytte halvstrukturerte intervju. Med dette menes en intervjuform der det foreligger en intervjuguide hvor spørsmålene er formulert i forkant av gjennomføringen, og som er utgangspunktet for intervjuet. Samtidig vil rekkefølgen og gangen i intervjuet kunne variere (Leseth & Tellmann, 2014).

#### 3.2. Utvalg

Mens det i kvantitativ forskning ofte blir brukt et tilfeldig utvalg som skal representere hele populasjonen, har utvelgelsen av informanter til denne studien vært strategisk.

Hovedkriteriene for valg av informanter til prosjektet var at de underviser i samfunnsfag på en

videregående skole i Trondheim. På grunn av prosjektets omfang og formål, valgte jeg å fokusere på lærere i samme by.

Ettersom rekrutteringen viste seg å være litt vanskeligere enn først antatt, endte jeg opp med å utvide kriteriene slik at det åpnet opp for lærere som også underviser i samfunnsfaglige valgfag.

### **3.2.1 Rekruttering**

I rekrutteringsfasen benyttet jeg meg av eget nettverk for å komme i kontakt med samfunnsfaglærere på videregående skoler, og fikk gjennom dette tilgang til e-postadresser til aktuelle informanter. Jeg sendte ut e-post til potensielle informanter fortløpende, hvor jeg skrev kort om prosjektet, la ved informasjonsskriv (se vedlegg 2) og hva deltakelsen ville innebære. Etter å ha fått svært lite respons, sendte jeg ut en påminnelse i fare for at rekrutteringsmailene hadde havnet i søppelpost. I løpet av denne runden fikk jeg raskt napp, og herifra begynte ballen å rulle.

Jeg endte til slutt opp med totalt åtte informanter, hvorav fem var kvinner og tre menn. Informantene jobber ved syv ulike videregående skoler i Trondheim og har både ulik fartstid og erfaring i skolen. Det spriker mellom 2-20 års erfaring i skoleverket, og flere av informantene har tidligere jobbet i grunnskolen. Til felles har de at de alle underviser i minst ett samfunnsfag i videregående skole. Jeg har gitt informantene fiktive navn for å sikre anonymisering, og disse er: Ada, Berit, Caroline, Dorthe, Erik, Frank, Guri og Henrik.

Faktorer som tid og tilgang på informanter har vist seg å være noe utslagsgivende for antall informanter til studien. Lærere har ofte et tett tidsskjema, og det var dermed krevende å finne tid. Samtidig mener jeg at forskningen nådde et metningspunkt, det vil si det punktet hvor det ikke lenger kommer frem nye aspekter i intervjuene (Holter, 1997). I de siste intervjuene opplevde jeg at informantene beskrev situasjoner som sentrerte rundt samme erfaringer som tidligere informanter hadde beskrevet. Jeg synes informantene svarte utfyllende på spørsmålene mine, noe som førte til at variasjoner i informantenes fortellinger og opplevelser av rollen som forebygger ble presentert. Det å fange opp variasjonen i informantenes oppfatninger om et gitt tema kan ifølge Kvale (1997) anses som en styrke, ettersom dette gir et mer nyansert og riktig bilde på den menneskelige verden.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Intervjuguide

Etter å ha bestemt meg for tema og målgruppe for studien, begynte jeg å utforme en intervjuguide (se vedlegg 4). Intervjuguiden ble utgangspunktet for intervjusituasjonen. Dette for å ha en viss struktur i både rekkefølge og gangen i samtalen. Det å benytte seg av intervjuguide var nyttig, da det gjør det lettere å holde fokus på det man skal forske på (Leseth & Tellmann, 2014). Første delen av intervjuguiden gikk ut på spørsmål knyttet til informantenes bakgrunn og erfaring i skolen. Dette var for å kartlegge informantenes lærerkarriere, og hvorfor de hadde valgt denne yrkesveien. Hensikten med denne delen var å få en oversikt over hvilke forutsetninger knyttet til forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i skolen informantene stilte med.

Videre er intervjuguiden bygd opp med ulike temaer, fra begrepsdefinisjoner til egne opplevelser, tanker rundt samfunnsfaglæreres og henholdsvis skolens ansvar og rolle i det forebyggende arbeidet av radikalisering og voldelig ekstremisme. Jeg forsøkte å formulere intervjuguiden slik at den skulle legge opp til samtale, for å unngå at intervjusituasjonen skulle oppleves oppstykket og oppramsende. For å få gode svar er det viktig at det stilles gode spørsmål (Leseth & Tellmann, 2014). Jeg forsøkte å formulere spørsmål som kunne åpne opp for refleksjon og erfaringsdeling fra informantene. Flere av spørsmålene gikk ut på at informantene skulle beskrive situasjoner de selv hadde opplevd eller skissere situasjoner de kunne se for seg. Dette på bakgrunn av at det i forskningsintervjuer er ønskelig å oppnå forståelse for informantenes egne erfaringer (Leseth & Tellmann, 2014).

#### 3.3.2 Pilotintervju

Før jeg startet med datainnsamlingen gjennomførte jeg ett pilotintervju med en bekjent, ettersom jeg ønsket å teste intervjuguiden før første intervju. Pilotinformanten ble valgt ut på bakgrunn av hennes tilknytning til skolen. Underveis fant jeg ut at noen av spørsmålene jeg hadde med i intervjuguiden var litt kronglete formulert, og noen av formuleringene var litt tvetydige og kunne dermed fort misforstås. Jeg fikk også lagt til noen naturlige oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. I etterkant av pilotintervjuet tok vi en gjennomgang av intervjuguiden, hvor pilotinformanten kom med tilbakemelding på hvordan intervjusituasjonen hadde vært. Jeg fikk også en pekepinn på hvor lang tid gjennomgangen tok. At intervjuene ikke skulle ha en lengde på mer enn én time virket å være avgjørende for at flere av informantene mine kunne delta i prosjektet, ettersom flere hadde svært fullpakke timeplaner.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervju**

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene hvor informantene jobber, med unntak av ett intervju som ble gjennomført på en kafé like ved skolen til denne informanten. Intervjuene ble gjennomført før, i eller etter arbeidstid, alt etter hva som passet for den enkelte informanten.

Jeg startet alle intervjuene med å forsikre meg om at informantene var orientert om anonymisering og konfidensialitet i forbindelse med deltakelse til prosjektet. Deretter skrev informantene under på samtykkeerklæring (se vedlegg 3), og jeg fikk bekreftet at det var greit at jeg benyttet meg av lydopptaker under intervjuet. Før vi begynte understreket jeg at jeg kun var ute etter å få innsikt i informantenes erfaringer og tanker rundt tematikken, og at formålet med prosjektet på ingen måte var å vurdere deres profesjonalitet som lærere. Dette var viktig for å forsikre informantene om at jeg var interessert i deres tanker rundt egen rolle, og ikke et «fasitsvar» på det som kan tenkes å være forventet praksis. Dette er også noe som kunne påvirket prosjektets gyldighet, som er en indikator som ser på hvorvidt studien måler det den har som hensikt å måle (Tjora, 2012). Det var også viktig å presisere at jeg var mest interessert i det som skjer på aktørnivå, altså i klasserommet og for den enkelte læreren, fremfor organisatoriske forebyggingstiltak som iverksettes av skolen som helhet. Lengden på opptakene fra intervjuene varierte fra 37 til 70 minutter. Det foregikk også en samtale i forkant og/eller etterkant av alle intervjuene, som ikke ble med på opptak.

### **3.3.4 Behandling av data**

Under transkriberingen fikk jeg anledning til å reflektere over egen forskerrolle, og mulighet til å forbedre det jeg syntes burde vært gjort annerledes til neste intervju. Jeg la blant annet merke til at jeg i de første intervjuene var svært opptatt av å gi informantene bekreftelse på det de sa. Jeg ble med det bevisst på at jeg ikke trengte å bekrefte svarene deres, da det muligens kunne gi signaler til informanten om at «riktig» svar var avgitt. I forbindelse med denne delen av prosessen tok jeg også et valg om å transkribere på bokmål, for å kunne sikre anonymiseringen av informantene ytterligere (Tjora, 2012). Jeg ga også informantene fiktive navn under transkriberingen og utelot personopplysninger som potensielt kan spores tilbake til informantene.

Da jeg hadde transkribert ferdig, leste jeg først gjennom alle intervjuene og markerte interessante funn i teksten. Jeg forsøkte å ha et åpent blikk i denne prosessen. Dette på bakgrunn av at jeg i forkant av intervjuene hadde en relativt åpen problemstilling. Etter å ha lest gjennom alle intervjuene to ganger, begynte jeg prosessen med å kode datamaterialet.

Kodene valgte jeg å gjøre empirinære, ettersom det var informantenes stemmer som er relevant for studien. Jeg valgte å gjøre denne fasen manuelt i tabeller, til tross for at det finnes digitale kodeverktøy. Tabellene besto av én kolonne for kodene, og én for utdrag fra intervjuene. Jeg jobbet meg systematisk gjennom ett og ett intervju. Derneft begynte jeg å kategorisere kodene. Denne prosessen gjentok jeg flere ganger, slik at jeg til slutt endte opp med kategorier som var mest relevant for prosjektets problemstilling. Arbeidet med analysen ligner på det Tjora (2012) beskriver som en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Prosessen fulgte med andre ord ikke en lineær induktiv eller deduktiv tilnærming, men beveget seg stadig mellom empiri og teori.

### 3.4 Studiets kvalitet

I forbindelse med kvalitativ forskningsmetode er det viktig å diskutere kvaliteten på forskningen som er gjort. Thagaard (2013) legger særlig vekt på troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som kvalitetskriterier for forskning, og nedenfor skal jeg diskutere disse kvalitetskriteriene opp mot prosjektet.

Troverdighet fremheves som et godt kvalitetskriterium, ettersom det fanger opp både leserens, deltakernes og forskerens erfaringer og opplevelser med tematikken i studien (Corbin & Strauss, 2008). Videre poengterer Corbin og Strauss (2008) at forskningens troverdighet baseres på tilliten til forskningen som er gjort. Innenfor kriterier til prosjektets troverdighet kan en også se på pålitelighet og gyldighet som sentrale begrep (Silverman, 2011). Ved en åpen og inngående beskrivelse av forskningens fremgangsmåte, kan dette bidra til å styrke prosjektets troverdighet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Her kan en også snakke om grad av transparens, eller gjennomsiktighet, det vil si hvorvidt leseren får et klart og tydelig bilde av hvordan forskningsprosessen har utspilt seg (Tjora, 2012). Gjennom fremstillingen av mitt teoretiske utgangspunkt i forskningsprosessen (les kapittel 2), vil dette kunne bidra til å styrke forskningens troverdighet (Silverman, 2011). Samtidig vil det at analysen tar utgangspunkt i tidligere forskning på feltet også være med på å styrke prosjektets bekreftbarhet (Thagaard, 2002). På den måten kan en argumentere for at bekreftelse fra tidligere studier gjort på samme fenomen vil være relevant for vurderingen av prosjektets kvalitet.

Ettersom rekrutteringsprosessen gikk trått i starten, valgt jeg å benytte meg av eget nettverk og rekrutterte en bekjent som min første informant. Selv om dette kan bidra til å svekke forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013), virket det ikke som at vårt bekjentskap hadde

noen negativ innvirkning på innholdet i samtalen. Det at vi kjente hverandre fra før bidro til at samtalen ble mer uformell, og jeg opplevde informantene som frittalende. Vi slapp med det å etablere trygge rammer for å kunne ha en samtale hvor informantene følte seg komfortabel.

Gyldighetsindikatoren måler om det er sammenheng mellom det som skal undersøkes og data som er innhentet (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Et aspekt som er relevant å trekke frem her, er hvorvidt informantene faktisk svarer på spørsmålene som blir stilt. Etter de to første intervjuene fant jeg ut at «radikalisering» som hovedtema for prosjektet var et begrep som flere av informantene hang seg opp i, og flere uttrykte at de følte at svarene deres måtte ha en direkte kobling til dette. Jeg tydeliggjorde derfor i de resterende intervjuene at selv om «radikalisering» er hovedtemaet for prosjektet, ønsket jeg ikke at de skulle rette svarene mot dette med mindre det ble spesifisert eller de mente at det var relevant.

Et annet kvalitetskriterium er hvorvidt tolkningene jeg som forsker har gjort representerer virkeligheten for samfunnsfaglærerne som har deltatt i prosjektet (Thagaard, 2013). Ved å gjøre et tydelig skille mellom direkte informasjon innhentet fra forskningsfeltet og mine egne vurderinger og tolkninger av denne informasjonen, kan det bidra til å styrke prosjektets troverdighet (Seale, 1999). En slik distinksjon kan potensielt bli mer utfordrende ettersom jeg har valgt å slå sammen oppgavens analyse- og diskusjonsdel, der empirien, mine tolkninger og den teoretiske diskusjonen er flettet sammen. For å tydeliggjøre empiriens egenart har jeg derfor valgt å utheve alle informantenes sitater i analysekapitlene, slik at det skal være tydelig for leseren hva som er samfunnsfaglærernes faktiske utsagn. Det på bakgrunn av at jeg har benyttet lydopptak, og dermed kan sitere informantene ordrett.

Videre kan mitt personlige engasjement påvirke forskningens gyldighet (Thagaard, 2013), da dette kan ha innvirkning på resultatene jeg har kommet frem til. Ettersom jeg selv har erfaring med at skolen pålegges mye ansvar, kan valget om å fokusere på utfordringene samfunnsfaglærerne opplever med det forebyggende arbeidet være påvirket av dette. Samtidig var dette også noe informantene i prosjektet vektla, og jeg mener derfor at jeg har belegg for å hevde at det er det mest fremtredende i studien.

Innenfor samfunnsforskning eksisterer det som oftest et eksplisitt eller implisitt mål om å foreta en form for generalisering (Tjora, 2012). Ettersom denne studien, samt utvalget som er involvert, er såpass lite, vil det ikke være hensiktsmessig å snakke om en generalisering til befolkningen. Likevel vil dette prosjektet i større grad kunne vurderes ut i fra et



overførbarhetsprinsipp, hvor forskningens resultater kan overføres og være relevant i andre kontekster (Thagaard, 2013). I den sammenheng kan prosjektets resultater bidra til å gi en innsikt i læreres utspilling av ulike roller i skolen, og kan med det benyttes som veiledning for forskning på tilsvarende fenomener og situasjoner (Fangen, 2010). Selv om prosjektet tar for seg forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme forstått i videregående skoler i Trondheim, vil studiens resultater kunne benyttes som veiledning for forskning på andre byer av tilsvarende størrelse og relativt lik demografisk sammensetning.

### 3.5 Etisk vurdering

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 1). Alle informantene fikk informasjon om prosjektet, om anonymisering og sine rettigheter som deltakere i forkant av intervjuet. Når det gjelder andre etiske hensyn jeg har måttet forholde meg til i forbindelse med prosjektet, har blant annet det faktum at jeg selv snart er ferdigutdannet samfunnsfaglærer vært noe jeg har forsøkt å være veldig bevisst på. Min personlige kjennskap til forskningsfeltet kan være et godt utgangspunkt for forståelsen for fenomenet i skolen, samtidig som det også kan bidra til at jeg som forsker overser erfaringer som er forskjellig fra mine egne (Thagaard, 2013). Jeg har gjennom hele prosessen måttet bevisstgjøre meg selv på min egen forskerrolle, og at studien verken er en didaktisk eller pedagogisk vurdering av informantenes praksis. Ettersom dette er en sosiologisk studie som retter seg mot forebygging av radikaliserings forstått gjennom samfunnsfaglærere som aktører innenfor skolen som samfunnsinstitusjon, har jeg forsøkt å legge bort lærerbrillene. Dette har til tider vært utfordrende, og min forutinntatthet og forkunnskaper var noe jeg flere ganger måtte prøve å se bort fra. Jeg har imidlertid vært klar over at dette kunne bli en utfordring fra start, og jeg har dermed forberedt meg og vært bevisst det gjennom hele prosessen.



## 4. Rolleforventninger

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan samfunnsfaglærerne opplever forventningene knyttet til rollen som forebygger, i tråd med underproblemstilling en (UP1). Herunder skal jeg først se på hvilke forventninger samfunnsfaglærerne opplever at skolene møter når det kommer til det forebyggende arbeidet, og hvilke forventninger de opplever at rettes mot lærerne. Videre skal jeg se på hvilke forventninger lærerne trekker frem gjennom samspill med andre aktører, i forbindelse med sin posisjon som forebygger.

### 4.1 Utydelige forventninger

#### 4.1.1 Frihet som lærer

Caroline jobbet flere år i politiet før hun begynte som lærer. Hun beskriver en arbeidshverdag i politiet preget av et strengt regelverk, med mange tydelige og formelle forventninger knyttet til sin posisjon.

Caroline: Når du jobber i politiet, så.. er jo ikke det en institusjon som.. nå må jeg være litt forsiktig. Som tar initiativ til veldig mye kritisk refleksjon. Du tenker jo uniformert. Du skal gjøre det. Du skal forvalte et regelverk. Det er det du er satt til å gjøre.

Det at Caroline forteller at hun opplevde det å jobbe i politiet som mer uniformert, virker å stå i kontrast til opplevelsen hun beskriver som lærer. Som lærer skisserer hun en hverdag preget av et større handlingsrom, noe flere av samfunnsfaglærerne virker å kjenne seg igjen i. Ada sier blant annet følgende:

Ada: Det å være lærer da, du har veldig mye frihet. Du kan lage et kjempeenkelt opplegg, og få elevene til å lese og gjøre oppgaver [...] snu bunken [...] og få veldig lite arbeid selv. Men du kan også legge ganske mye i det, hvis du ønsker det da. Så vi har mye frihet, og det avhenger av om vi tar den friheten og bruker den. Så det er fryktelig avhengig av enkeltlærerne.

Skolen har som vi har sett mange formelle og uformelle forventninger knyttet til sin posisjon i samfunnet (se kapittel 2.2), noe som i stor grad berører lærere. Likevel kan en si at læreryrket består av en viss grad av frihet. Fordelingen av ansvar mellom lærerprofesjon og stat preges av at staten definerer de overordnede målene gjennom læreplanen, mens lærerne har relativt mye frihet hva gjelder det pedagogiske handlingsrommet (Hopmann, 2015).

#### 4.1.2 Forebygging ikke prioritert

Som tidligere nevnt, presiserer den nasjonale handlingsplanen at skolen har ansvar for å bevisstgjøre elevene, varsle fra ved bekymring og skape et godt psykososialt læringsmiljø (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Det blir imidlertid opp til kommunen og de enkelte skolene å konkretisere og iverksette de formelle forventningene (Trondheim kommune, 2015). Rolleutforming i skolen vil dermed påvirkes av forventningene som foreligger, deriblant profesjonsforventningene som stilles av skolen og dens ledelse (Dahl et al., 2016). Lærernes handlingsrom vil variere og reflektere hvilke prioriteringer blant annet skoleledelsen ved den enkelte skolen gjør. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 19). Ettersom rolleutformingen skjer i sosialt samspill (Goffman, 1959; Aubert, 1979), vil skolens prioriteringer påvirke hvordan lærerne forholder seg til sin rolle som forebygger.

I forbindelse med forebyggingsarbeidet og forventninger fra skolen i den sammenheng, sier flertallet av samfunnsfaglærerne at de ikke har snakket noe særlig om radikaliserings og forebyggingstiltak på sin skole. De begrunner dette med at temaer ofte kommer opp på skolens agenda dersom det oppstår en situasjon som gjør det nødvendig å ta det opp i fellesskap.

Erik: [...] jeg tror fort at i skolesammenheng, så kommer sånne ting opp i det det er et problem, og det har det vel egentlig... jeg tror ikke det har vært et problem altså. Men det kan jo være lurt å være i forkant så klart, før problemet måtte oppstå.

Det at potensielle situasjoner i skolesammenheng blir satt på agendaen *hvis og når* de eventuelt blir et problem, kan peke mot at skoleledelsen ikke anser radikaliserings ved sin skole som relevant. Det er skoleeiere som, i samspill med politikere og øvrige politiske aktører, legger ramme for skolens virksomhet (Dahl et al., 2016). Det er da først og fremst ut fra måten skolens ledelse tolker samfunnsmandatet og andre forventninger til skolen, at det legges føringer for hvordan lærerne skal forholde seg til sin yrkespraksis. Det forutsetter derfor at skoleledelsen har forståelse for de utfordringene lærerne står overfor i sin arbeidshverdag. Skoleledelsens prioriteringer av hvilke temaer som settes på dagsordenen vil med det være avgjørende for hvordan lærerne forholder seg til rollen som forebygger.

Når forventninger til en posisjon endres, vil dette påvirke rolleatferden til rolleinnehaverne (Aubert, 1979). En slik endring kan også skape forvirring. I lys av det samfunnsfaglærerne

forteller, virker det som det foreligger en viss usikkerhet rundt hvilke forventninger som stilles til posisjonen som forebygger. Dette gjelder blant annet meldeplikten. Det at lærere har plikt til å melde ifra dersom de er bekymret for elevene sine, er ikke nytt. Meldeplikten som skoleansatte har når det kommer til bekymring for elever i forbindelse med potensielle radikaliseringsituasjoner, er imidlertid relativt ny. Berit er en av de som uttrykker at hun er klar over at hun har en slik meldeplikt:

Berit: [...] jeg har jo varslingsplikt, det har jeg jo. Så med en gang jeg ser noe, så har jeg jo varslingsplikt.

Likevel uttrykker kun et fåtall av samfunnsfaglærerne at de var klar over at skolens ansatte har meldeplikt dersom man er bekymret for elevene i forbindelse med en potensiell radikaliseringsituasjon. Flertallet hadde heller ikke hørt om den lokale handlingsplanen.

Dorthe: [...] et godt varslingsystem da [...] siden jeg ikke en gang visste om at.. hehe. Jeg skulle gjerne visst om det, og meldeplikt.

At få av samfunnsfaglærerne var bevisst denne meldeplikten kan være en konsekvens av at skolene lærerne jobber ved ikke har fokusert på slikt forebyggingsarbeid, da de ikke har ansett det som relevant ved sin skole. Som følge av dette vil skolene heller ikke ha uttrykt hva som forventes av lærerne i det forebyggende arbeidet. Dersom ansvarsområdene skolen har fått av staten ikke blir eksplisitt uttalt og konkretisert av skoleledelsen, og heller ikke er forankret i læreplanverket, vil det være opp til den enkelte lærer å sette seg inn i ansvarsoppgavene. Dette kan ses i sammenheng med en forståelse av at læreryrket preges av en viss grad av frihet, hva gjelder investering i rollen (Snyder & Spreitzer, 1984). Ettersom det gjennom handlingsplanene er lite konkretisert hva ansvarsoppgavene til den enkelte førstelinjeaktøren er, vil det resultere i at lærerne til en viss grad er nødt til å peile ut og tolke forventningsgrunnlaget selv.

Det kan virke som at det eksisterer ulike og utydelige forventninger fra skolene og fra Regjeringen når det gjelder lærernes forebyggerrolle. Som tidligere nevnt, har forhandlingene mellom staten og lærere ofte gitt lærerne et visst handlingsrom, gjennom å ha læreplanen som grunnlag for lærernes rolleutforming (Hopmann, 2015). Likevel kan fraværet av konkrete retningslinjer for forebyggerrollen i handlingsplanene og i læreplanverket bidra til at det er skoleledelsens prioritering og praksis som blir mest nærliggende når det kommer til måten lærerne forholder seg til rollen som forebygger på. Ved at skolene har hatt lite fokus på

forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, blir det opp til lærerne selv å tolke forventningene knyttet til sin posisjon som forebygger.

#### 4.2. Forventninger fra flere hold

Når lærerne trer inn i posisjonen som forebygger, foreligger det normer fra omgivelsene, deriblant fra staten, samfunnet, skolen, kollegaer, elevene, i tillegg til fra lærerne selv, som påvirker hvordan de spiller ut rollen (jf. Goffman, 1959; Aubert, 1979). Forventningene fra omgivelsene er noe samfunnsfaglærerne virker å kjenne mye på. De trekker blant annet frem det store samfunnsansvaret de opplever at skolen har.

Berit: [...] det er jo sånn at vi skal gjøre alt i skolen. Vi skal passe på de som muligens kan bli radikalisert, de som kan bli kriminelle, ruspåvirket, deprimerte, ja. Så det er klart at jeg anerkjenner mitt ansvar.

Guri: [...] jeg føler at skolen blir pålagt mye altså [...], at alle skal få en utdanning da. Og komme seg ut i arbeid. Der tenker jeg i hvert fall at skolen får mye ansvar da. For det er jo en viktig del av forebyggingen, for veldig mye. Altså kriminalitet, psykisk helse, radikaliserings.

Flere av samfunnsfaglærerne uttrykker at de kjenner på at skolen har et stort og spesielt ansvar i forbindelse med det forebyggende arbeidet. Henrik uttrykker blant annet at skolen er den eneste institusjonen som har mulighet til slik forebygging.

Henrik: Det er ingen andre som kan ta det [...]. De som kan fange det opp vil antakeligvis, nå høres det kanskje litt elitistisk ut, men kanskje ikke være i stand til å verken fange det opp eller gjøre noe med det, hvis de gjør det. Og da tenker jeg mer på de som den her ungdommen er sammen med da, til vanlig. Så ansvaret er jo stort.

En slik opplevelse kan underbygge skolens viktige sosialiseringssfunksjon (Opplæringsloven, 1998: § 1-1), og samsvarer med handlingsplanenes fokus på skolens rolle som primærforebygger. Ettersom skolen er den eneste institusjonen som når ut til alle samfunnslagene, fører det til at skolens og lærernes rolle i det forebyggende arbeidet forstås og oppleves som desto viktigere. Henrik trekker frem at skolen både kan «fange opp» og «gjøre noe med det», som i denne konteksten kan ses i sammenheng med både varslings- og håndteringsansvar overfor elever som faller utenfor (Jf. nasjonal og lokal handlingsplan) og

potensielt kan slutte seg til ekstremistiske grupper. Det kan virke som at samfunnsfaglærerne opplever forventninger om at skolen skal være et slags sikkerhetsnett rundt elevene.

Caroline: Det er klart at det ansvaret er jo veldig stort, og går jo også utover faget da. Det at ungdom har det godt når de er her er jo kjempeviktig. At de føler at de [...] er en av mange i et fellesskap da.

Majoriteten av samfunnsfaglærerne føler et ansvar overfor elevene som handler like mye om hvordan elevene har det utenfor det som skjer i klasserommet, som det som skjer innenfor. I forlengelse av dette kan det virke som at samfunnsfaglærerne opplever et ansvar som ligner prosesser funnet i primærsosialiseringen (Berger & Luckmann, 2015). Dette ansvaret kan blant annet ses i sammenheng med at lærere, i tillegg til å ha et faglig ansvar, også forventes å ha en oppdragerrolle overfor elevene sine (Imsen, 2006). Et slikt oppdrageransvar vil dermed kunne påvirke lærernes utforming av forebyggerrollen.

Selv om flere av samfunnsfaglærerne virker å være enig i at de sitter med et stort ansvar, uttrykker de likevel en ulik opplevelse av forventningene til forebyggerrollen. Dette gjelder blant annet hvor de skal sette grensen for hva som er innenfor deres arbeidsoppgaver. Guri markerer denne grensen ved klasserommet.

Guri: [...] hvis elevene ikke dukker opp til time [...] da gjør ikke jeg så veldig mye mer, må jeg innrømme altså. Men vi har jo, alle elevene har jo kontaktlærere, som gjør den ekstra innsatsen som å ringe å høre etter «*hvor ble du av i dag?*», på en måte. [...] Jeg forholder meg stort sett til de elevene som er i klasserommet mitt.

Guri trekker frem at det først og fremst er kontaktlærerne som forventes å følge opp når elevene ikke befinner seg i klasserommet. Det kan med andre ord virke som at dersom elevene hun har faglig ansvar for ikke er hennes egne kontaktelever, forventes det kun at forebyggerrollen utspilles i undervisningssammenheng, eller innenfor klasserommets fire vegger. Guris grensesetting kan dermed gjenspeile hennes opplevelse av forventningene til hennes rolle i forebyggingsarbeidet. Samfunnsfaglærernes opplevelse av hvor langt de er forventet å strekke seg for å innfri forventningene til forebyggerposisjonen, vil dermed kunne ha innvirkning på hvordan de forholder seg til rollen.

Det kan også virke som at flere av forventningene knyttet til det forebyggende arbeidet kommer fra samfunnsfaglærerne selv, og at de i tråd med sin posisjon som lærer og forebygger, stiller visse krav til seg selv.

Dorthe: Jeg ønsker jo å utvikle samfunnsborgere og mennesker som kan ha holdninger som samsvarer med de prinsippene som vi bygger på da, i demokratiet vårt.

Caroline: [...] jeg ønsker at de skal utvikle seg i faget, gjøre det best mulig, få et best mulig liv.

Frank: [...] jeg vil lære de at verden er komplisert og rar og uforståelig og uforutsigbar, og hvis at du tror at du har enkle, klare, tydelige svar på alle de store spørsmålene. Og du har et verdensbilde som består av veldig klare helter og skurker, så burde du kanskje tenke deg om en gang til. Og hvis du gjør det som lærer, da er du kvitt en del av problemet i hvert fall.

Selv om flere av forventningene kan reflektere lærernes egne ønsker for elevene, er dette også normative forventninger stilt til lærerposisjonen gjennom blant annet læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det at samfunnsfaglærerne opplever ulike former for forventninger, både fra samfunnet og fra seg selv, vil være med på å prege hvordan de velger å tolke og utforme sin rolle som forebyggere (jf. Goffman, 1959; Aubert, 1979).

Elevene stiller også forventninger til lærerne. Den mest åpenbare forventningen elevene stiller er knyttet til lærernes sanksjonering og vurdering av dem. Dette er noe de fleste samfunnsfaglærerne trekker frem når det kommer til tilgang på elevenes oppriktige holdninger og meninger.

Erik: [...] elevene er stort sett flinke elever, og jeg tror elevene også kvier seg for å presentere radikale holdninger. Hvis de har de. Så det er jeg faktisk usikker på... jeg har aldri vært borti en elev som jeg vil plassere som radikal på den måten, ut ifra det de sier. Og elevene vil jo være flinke, også kanskje i overkant, så de gir læreren de svarene de tror læreren vil ha, osv. Så det er vanskelig å fange opp noe sånt.

Det kan med det virke som at elevene har forventninger om at lærerne vil sanksjonere, og at de derfor unngår å ytre holdninger som de tror lærerne ikke liker. I den sammenheng trekker Caroline frem at hun opplever at elevene har en antakelse om hvor lærerne står politisk.



Caroline: Jeg tror nok elever mistenker lærere for [...] å ha et sosialistisk ståsted sånn politisk sett.

Samtidig som elevene kanskje forventer at lærerne sanksjonerer negativt på holdninger og ytringer som ikke samsvarer med lærernes, kan dette også bety at elevene forventer positiv sanksjonering dersom de presenterer holdninger og meninger som ligner lærernes. På den måten kan det virke som at elevene forsøker å innfri det de tror er lærernes forventninger. Slike «mistanker» om lærerpopulasjonens politiske ståsted kan derfor være med å påvirke hvilke forventninger elevene har til lærerne sine, og dermed også hva som kommer frem i diskusjoner i klasserommet.

I dette kapitlet kommer det frem at samfunnsfaglærerne opplever mange forventninger knytte til hvordan de skal spille ut rollen som forebygger. Selv om det eksisterer flere normer og forventninger til hvordan forebyggerposisjonen skal utføres, betyr ikke dette at samfunnsfaglærerne nødvendigvis velger å følge alle disse (Goffman, 1972). Hvordan samfunnsfaglærerne forstår forebyggerrolle, i lys av hvordan de opplever de ulike forventningene, skal jeg se nærmere på i neste kapittel.



## 5. Rolleforståelse og rollekonflikt

I dette kapitlet vil jeg belyse underproblemstilling to: Hvordan forstår samfunnsfaglærerne rollen som forebygger, og på hvilke måter kan deres rolleforståelse føre til rollekonflikt?

Ettersom samfunnsfaglærerne forventes å spille ut sin forebyggerrolle overfor en gruppe de allerede har en relasjon til, altså gjennom sin posisjon som lærer, kan dette potensielt by på utfordringer. Jeg skal derfor se på hvordan samfunnsfaglærernes forståelse av forebyggerrollen kan føre til at det oppstår konflikter både innad i forebyggerrollen og mellom rollene som lærer og forebygger.

### 5.1 Forebyggerrollens relevans i skolen

Regjeringen antyder, i tråd med den nasjonale handlingsplanen, at radikalisering og voldelig ekstremisme er en potensiell trussel i det norske samfunnet. Likevel virker det ikke som at dette er en trussel lærerne i dette prosjektet merker noe til i sin arbeidshverdag eller i sine respektive klasserom.

#### 5.1.1 Optimistisk elevsyn

Samtlige av samfunnsfaglærerne presenterer et positivt og optimistisk syn på sine elever, og det virker som de har vanskeligheter for å se for seg at noen av deres egne elever potensielt kan bli radikalisert. Argumentene som trekkes frem i forbindelse med lærernes tiltro til egne elever handler først og fremst om at elevene fremstår som motivert, oppegående og at de er relativt homogene hva gjelder sosioøkonomisk bakgrunn. Elevenes skoleprestasjoner er en annen faktor flere av samfunnsfaglærerne trekker frem når de poengterer at de har vanskeligheter for å se for seg at deres elever potensielt kan havne i voldelige ekstremistiske miljøer. På spørsmål om de kunne beskrive en situasjon som ville gjort dem bekymret for at en elev potensielt kunne ha havnet i en radikaliseringsprosess, var det flere av lærerne som virket å ha vanskeligheter med å komme med et realistisk eksempel fra eget klasserom.

Erik: Det blir faktisk ganske langt fra egen hverdag. Det er mulig jeg er naiv på elevenes vegne, men dette er en skole hvor det er relativt vanskelig å komme inn. Så det er høyt snitt på de som kommer inn.

I den sammenheng kan det virke som at ettersom lærerne mener at elevene er skoleflinke, motivert, oppegående og relativt homogene, utelukkes sannsynligheten for at deres elever potensielt kan oppsøke eller bli rekruttert til voldelige ekstremistiske miljøer. Slike kjennetegn samsvarer også med flere av de beskyttende faktorene som trekkes frem i handlingsplanen til Trondheim kommune (Trondheim kommune, 2015).

Lærernes positive elevsyn vil også kunne ha innvirkning på hvordan de forstår og spiller ut sin rolle som forebygger i møte med elevene, ettersom rolleutformingen ofte skjer i rollepar (jf. Aubert, 1979). Til forebyggerrollen vil som sagt den motstående rollen være elevene som potensielle avvikere. I forlengelse av en slik forståelse vil forutsetningen for at samfunnsfaglærerne skal kunne anse det forebyggende arbeidet ved sin skole som relevant, være at det foreligger en eller annen form for mistanke eller skepsis overfor elevgruppen de har med å gjøre. Det at samfunnsfaglærerne ikke beskriver eller fremstiller egne elever som en potensielt sårbar gruppe, vil med andre ord kunne påvirke hvordan de utspiller rollen som forebygger, eller hvorvidt de forstår relevansen av å forholde seg til denne rollen overfor egne elever. Dette på grunn av en tilsynelatende manglende motstående rolle, nemlig avviksrollen.

### **5.1.2 Mer relevant i Oslo?**

En av de utfordringene som trekkes frem i Regjeringens handlingsplan er den økende polariseringen som har oppstått mellom ulike grupper i samfunnet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). I forlengelse av Eriks sitat over, uttrykker han at han ikke har like store vanskeligheter for å se for seg situasjoner i Osloskolen som potensielt kan føre til bekymring.

Erik: Det er ikke vanskelig å se for seg [...] en situasjon i for eksempel i en Oslo-skole da, multietnisk. Det er det lite av her og. Og hvis det da er aggresjon mellom ulike miljøer og konflikt i klassen, og hvis en har konservative muslimer i kombinasjon med innvandringsfientlig norsk ungdom fra vanskelige hjem, at det da kunne oppstå bekymringssituasjoner. Men jeg har ikke opplevd det her altså.

Eriks skissering av at friksjoner i elevmassen trolig er mer sannsynlig i Oslo grunnet mer etnisk mangfold, underbygger den oppfatning som flere av samfunnsfaglærerne virker å ha; at det er større grunn til bekymring for radikaliseringsved skoler i Oslo enn det er for skoler i Trondheim. Det finnes imidlertid flere eksempler på radikaliseringsstilfeller utenfor Oslo. For eksempel har det vært skrevet mye om den trønderske IS-krigeren som ble terror dømt i 2018 for sin tilknytning til terrororganisasjonen IS (Schjetne, 2018). I den sammenheng har det også blitt skrevet om rånermiljøet på Innherred i forbindelse med radikaliseringsved, ettersom det er flere fra dette miljøet som har reist til Syria for å kjempe med IS (Bjerkan, 2015). Dette viser at radikaliseringsved skjer i miljøer hvor befolkningsmassen er relativt homogen hva gjelder etnisitet og kulturell bakgrunn, og står dermed i kontrast til samfunnsfaglærernes beskrivelser av forebyggingsarbeidets relevans ved egne skoler. Det eksemplifiserer også at radikaliseringsved

og voldelig ekstremisme har hatt forekomst i Trøndelag. Forskning viser at det ikke nødvendigvis er slik at de som radikaliseres gjør dette på bakgrunn av et felles politisk utgangspunkt, men at gruppedeltagelsen og tilhørighet til en gruppe kan virke vel så appellerende (Bjørge & Gjelsvik, 2015). Selv om det ikke vil være hensiktsmessig å sammenligne forekomst av radikalisering i rurale strøk som Innherred og en storby som Trondheim, kan dette imidlertid peke mot at relevansen av forebygging ved videregående skoler i Trondheim er mer relevant enn det samfunnsfaglærerne uttrykker.

Det virker som at flere av samfunnsfaglærerne lener seg på at elevene deres tilsynelatende stiller med gode nok beskyttelsesfaktorer (jf. den lokale handlingsplanen), som derfor gjør at radikaliseringsrisikoen blir mindre. I forlengelse av dette ser det ut som at samfunnsfaglærerne ikke finner trusselsituasjonen beskrevet i handlingsplanene som relevant for skoler i Trondheim, og spesielt ved skolen de selv jobber på. Ulik forståelse for radikaliseringsfenomenet kan som nevnt bidra til at det oppstår uklarheter når det gjelder innsatsen med det forebyggende arbeidet (Jacobsen & Jensen, 2011). Det kan virke som at dette også påvirkes av forståelsen av *årsaker* til radikalisering. Gjennom samfunnsfaglærernes tiltro til egne elever, kan dette føre til at lærerne ikke får utviklet sin forebyggerrolle, i mangel på elever i en potensiell avvikerrolle. Likevel forteller én av samfunnsfaglærerne om en hendelse hvor en lærer ved hans skole har meldt ifra om en elev, grunnet mistanke om en mulig radikaliseringssituasjon. Dette skal jeg komme tilbake til i neste kapittel.

### **5.1.3 Elevenes holdninger vekker ikke mistanke**

Holdningsaspektet er det mest fremtredende når det kommer til samfunnsfaglærernes forståelse av radikaliseringsfenomenet. De fleste informantene snakker om radikalisering som en prosess hvor holdningene til en person endres til det ekstreme, og dermed blir mindre nyansert og svært entydig. I den sammenheng trekker de blant annet frem samfunnsdiskursen, internasjonale forhold og polariseringen vi ser tendenser til i flere vestlige land som bakenforliggende årsaker til denne formen for holdningsavvik. Til tross for at de fleste har en slik forståelse i bunn, virker det igjen som at samfunnsfaglærernes positive elevsyn har innvirkning på hvordan de forholder seg til elevenes holdninger i den forbindelse.

Berit: Nå har jo ikke vi en elevmasse som tilsier at vi har så mye, hvis man tenker sånn radikal i form av at de er ekstreme på den ene eller den andre siden.

Likevel kommer det frem i intervjuene at flere av lærerne har opplevd situasjoner hvor de har reagert på ytringer som elevene deres har kommet med.

Ada: Men på den skolen jeg jobber på, så er det mer sånn at, hvis man nevner ordet FrP så ler man sånn, ja. De fleste ler litt da.

Guri: [...] jeg lurer på om det var i forbindelse med kriminalitet, jeg. At det var noe med at «det var bare utlendinger», det var i hvert fall en ganske sånn rasistisk og veldig fordomsfull ytring da.

I tillegg til ytringer som har kommet frem i undervisningssituasjoner, forteller Henrik at det ved hans skole nylig har vært en situasjon hvor en lærer har meldt i fra om en elev, grunnet bekymring for en potensiell radikaliserings situasjon.

Henrik: For holdningene var relativt, hvis jeg har forstått det rett, godt skjult, men det endte til slutt opp med en trussel.

Her kommer det frem at det ikke var elevens holdninger som var den utløsende faktoren for at læreren reagerte og meldte i fra. Henrik forteller at situasjonen tok en rask vending da eleven ytret trusler mot skolen og andre medelever, og at det var grunnen til at det ble iverksatt tiltak rundt eleven. Flere av samfunnsfaglærerne presiserer at radikale holdninger over tid er det som ville gjort at varselampene deres hadde gått av, men at trusler er det som i størst grad ville gjort at de ville benyttet seg av meldeplikten presisert i handlingsplanene. Dette kan også ses i sammenheng med avvergelsesplikten i straffeloven, som pålegger alle å varsle om potensiell kriminalitet (Straffeloven, 2008: § 196). Det kan dermed virke som at det er i forbindelse med konkrete trusler at lærerne merker tilløp til potensiell radikalisering blant egne elever.

Selv om de fleste samfunnsfaglærerne fokuserer på holdningsaspektet når de redegjør for sin definisjon på radikalisering, virker det ikke som de forbinder elevenes ytringer i diskusjoner eller andre klasseromssituasjoner med noe som bør vekke bekymring. Selv om samfunnsfaglærerne beskriver situasjoner hvor elevene har kommet med rasistiske, fordomsfulle eller andre stereotypiske ytringer, som er blant bekymringstegnene som presiseres i den lokale handlingsplanen (Trondheim kommune, 2015), kobler de ikke dette opp mot radikaliseringsfenomenet. I tråd med Henriks uttalelse ovenfor, kan en også stille spørsmål til hvorvidt lærerne faktisk får tilgang på elevenes holdninger. Dette er imidlertid noe jeg skal komme tilbake til senere i analysen.

Ettersom verken den nasjonale eller den lokale handlingsplanen problematiserer læreres konkrete rolleutførelse, kan dette som tidligere nevnt skape forvirring, som igjen kan gjenspeile seg i hvordan lærerne forholder seg til rollen i møte med elevene sine. I de tre neste kapitlene skal jeg se nærmere på hvordan lærernes forståelse av forebyggerrollen kan føre til at det oppstår rollekonflikter, både innad i rollen som forebygger og mellom rollen som lærer og forebygger.

## 5.2 Todelt forebyggerrolle

I intervjuene danner samfunnsfaglærerne et bilde av en todelt avviksrolle, hvor blant annet Ada skiller mellom to ulike potensielle avvikerroller blant elevene i forbindelse med radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Ada: [...] det er ganske stor forskjell på å forebygge radikaliserings for sosiale avvik, eller ensomme ulver, enn de som har ekstremt ideologiske tanker. Det er lettere å forebygge de ensomme, tror jeg. For de kan man fange opp ved å se de. Mens den andre er holdningsendring.

Her skisserer Ada en forståelse av to potensielle avvikerroller i forbindelse med radikaliserings, hvor den ene karakteriseres som «ensomme ulver» og den andre som «de som har ekstremt ideologiske tanker». Ettersom Ada uttrykker at det er ulike måter å forebygge de to avvikene, vil en slik forståelse også påvirke hvordan lærerne forholder seg til forebyggingsarbeidet. Goffman (1972) presiserer at når rolleinnhaveren skal spille ut en rolle, vil han eller hun etterstrebe at dette samsvarer med de forventningene som stilles til rollen. Ettersom forventningene til forebyggingen av de ulike avviksrollene vil være ulike, i tråd med det Ada sier over, kan dette også føre til at det oppstår en intra-rollekonflikt (jf. Kahn et al, 1964). Ut i fra en slik forståelse vil det oppstå en konflikt ut i fra forventningene samfunnsfaglærerne står overfor når det kommer til det forebyggende arbeidet i møte med de ulike avvikerrollene.

I sammenheng med forståelsen av en todelt avvikerrolle, virker det som at flere av samfunnsfaglærerne snakker om to ulike forståelser av forebyggerrollen. Ved at samfunnsfaglærerne forholder seg til en forebyggerposisjon hvor det eksisterer ulike forventninger til ulike avvikerroller, virker det som at de skaper seg to ulike roller eller rolleuttrykk. Den ene rollen innebærer avverging av et allerede eksisterende problem, mens den andre handler om forebygging på langsikt, og omhandler inkludering og integrering.

Gjennom den første forebyggerrollen fremstiller de en forventning om at de skal reagere og agere på elevene som potensielle avvikere, og på den måten i større grad gå inn for å være mistenksomme. Dette i tråd med flere av forventningene fra både den nasjonale og den lokale handlingsplanen, når det kommer til varslingsplikt og det å se etter avvikende atferd hos elevene.

Caroline: Men det er klart at enkelte ganger så har jeg en sterkere agenda bak det prosjektet uten at jeg sier hvorfor jeg har det da. Men da kan det være at jeg har tenkt å vaksinere noen enkeltelever, som jeg har i blikket da.

Forebygging gjennom å «vaksinere» elevene mot radikaliserings og voldelig ekstremisme slik Caroline forteller, kan dermed anses å være en måte å forebygge eller avverge et tilløp på et allerede eksisterende problem. Flere av samfunnsfaglærerne snakker om en slik tilnærming, men det virker imidlertid som at dette er en rolle flere av samfunnsfaglærerne tar en viss avstand fra. Basert på samfunnsfaglærernes positive elevsyn kan dette bidra til at de velger å distansere seg fra en rolle de anser som ugunstige (Goffman, 1972), fordi et slikt rolleuttrykk blant annet kan bryte med forståelsen de har av lærerrollen.

Guri: [...] jeg har vel kanskje ikke jobbet så mye med hva kan, eller at jeg skal gjøre noe for at *du* skal bli radikal, ikke sånn. [...] og ikke det at jeg på en måte står i klasserommet for å forebygge at *den* eleven blir...

Den andre forebyggerrollen virker å samsvare bedre med lærerrollen, og gjenspeiler seg i måten samfunnsfaglærerne uttrykker seg om egne elever. Det vil si forventninger knyttet til en rolle som i større grad forebygger at sosiale avvik produseres, og som sørger for å inkludere og integrere elevene sånn at de er rustet for livet utenfor skolen (Opplæringsloven, 1998: § 1-1). I sammenheng med en slik forståelse, uttrykker Henrik følgende:

Henrik: [...] det vi skal gjøre elevene, så godt som det lar seg gjøre, rustet til å møte et voksenliv, og alle de fasettene det består av da. For kunnskap og ferdighet og det som er knyttet til det å ta egne valg, trumfer det aller meste.

Det kan med det sies at de dermed smelter sammen rollen som forebygger og lærer, slik at rolleuttrykket samsvarer bedre med lærerrollen, som de allerede spiller ut i skolen. En slik forståelse av rollen kan også ses i sammenheng med det Fangen og Carlsson (2013) sier om at førstelinjeaktører har relativt frie tøyler i forebyggerrollen, og at forebyggingsarbeidet ofte kamufleres gjennom institusjonenes hverdagspraksis. Det kan virke som at



samfunnsfaglærerne ikke nødvendigvis klarer å forholde seg til forebyggerrollen som mistenkeliggjør og ekskluderer elevene, og dermed utformer en forebyggerrolle basert på en forståelse som forsterker det samfunnsmandatet de allerede er satt til å gjøre (jf. Opplæringsloven). På den måten forholder de seg til en forebyggerrolle som samsvarer bedre med lærerrollen. En slik forståelse kan også ses i sammenheng med at forebyggingsarbeidet har et tungt politipreg, som kan påvirke tillitsforholdet mellom forebyggingsaktørene og potensielle avvikere (Forsvarets forskningsinstitutt, 2018). I neste kapittel skal jeg se nærmere på dette perspektivet, nemlig motsetningen mellom forventninger om tillitt og mistenkeliggjøring i lærernes rolleforståelse.

### 5.3 Naiv tillit?

Til tross for at lærerne har et stort faglig ansvar, stilles det også forventninger til posisjonen som omhandler det psykososiale miljøet rundt elevene. «Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 18).

Forventningen om å inkludere omsorgsaspektet i lærerrollen, er noe blant annet Henrik kjenner seg igjen i.

Henrik: Men i og med at [...] det er et slags overordnet mål om at det her... det er som jobben min som forelder og en som skal oppdra noen, så er det litt av de samme prinsippene som vi har i skolen, altså i virket mitt.

Som vi har sett virker det som at forventningene til lærer- og forebyggerrollen ikke nødvendigvis sammenfaller, noe som kan føre til at det oppstår rollekonflikt (Aubert, 1979; Kahn et al., 1964). Gjennom forebyggerrollen forventes det også at lærerne skal melde ifra dersom de skulle være bekymret for elevene sin, i tråd med handlingsplanene. Dette forutsetter som tidligere nevnt at lærerne har et blikk som er åpent for å fange opp potensielle og/eller eventuelle avvikere, som igjen betyr at de til en viss grad er nødt til å være skeptisk og oppmerksomme.

I opplæringsloven står det blant annet at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit» (Opplæringsloven, 1998: § 1-1). En slik tillitt virker å være gjennomgående blant alle samfunnsfaglærerne, og underbygges av deres positive elevsyn. Dette gjenspeiles også i det faktum at det er få av lærerne som anser radikaliserings og voldelig ekstremisme som et fenomen som kan oppstå ved deres skole. I samtale rundt hvordan Frank

ville håndtert en situasjon dersom han var bekymret for at en av hans elever var i en radikaliseringsprosess, var dette vanskelig for ham å forestille seg.

Frank: [...] jeg kan liksom ikke se for meg at kontakteleven min plutselig hadde tatt med seg en rifle og dratt ned til Syria. Det ville vært litt rart.

Basert på at det ikke virker som at samfunnsfaglærerne kan se for seg at deres elever er eller kan havne i faresonen for å bli radikalisert, slik Frank presenterer i sitatet ovenfor, kan dette ses i sammenheng med et tillitsperspektiv. Ettersom lærerne inntreier i en forebyggerposisjon på samme tid som de er i rollen som lærer, vil forventningene om at de skal ha tillit til elevene kunne stå i konflikt med forventninger om å holde utkikk og være skeptiske, i forbindelse med forebyggerrollen. Dette vil kunne føre til at det oppstår en inter-rollekonflikt mellom de to rollene, hvor forventningene om tillitt og mistenkeliggjøring blir vanskelig å oppfylle på samme tid (Kahn et al., 1964), overfor samme målgruppe.

I sammenheng med spørsmål om samfunnsfaglærerne har opplevd at elevene deres har kommet med ytringer som de har opplevd som kontroversielle eller bekymringsverdige, svarte Guri at:

Guri: [...] jeg har ikke hørt det fra elever som kanskje har ment det sånn innerst, innerst inne. Men som likevel, altså har valgt å si det som, ja et utsagn. Og kanskje er det litt sannhet i det, men ikke så ekstremt som det kan høres ut som når det blir sagt da.

I stedet for å tolke elevenes ytringer som Guri hevder at kan være bekymringsverdig til noe som kan anses som et varseltegn, virker det heller som hun forsvarer elevene. Det at hun stadfester at utsagnene ikke er så ekstreme som de høres ut, kan igjen underbygge en tiltro til egne elever. Samtidig som dette også kan vise til forståelsen av omsorgsforventningene til lærerrollen. Forventningen om at lærerne skal ha tillitt til elevene kan dermed bidra til at lærerne overser eller unngår å følge opp situasjoner som kan indikere tilløp til bekymringsverdige situasjoner i forbindelse med radikalisering. På den måten kan denne konflikten mellom forventningene til lærer- og forebyggerposisjonen forhindre lærerne i å spille ut rollen som forebygger.

## 5.4 Hierarkiet mellom lærer og elev

I forholdet mellom lærer- og elevrollen foreligger en asymmetri hva gjelder makt. Dette på grunn av at lærerrollen har som funksjon å blant annet sanksjonere og vurdere elevenes prestasjoner og opptreden. Maktforholdet mellom lærer og elev kan blant annet sees i sammenheng med Foucaults (2000) hyrdemakt, da det er lærerne som leder og veileder elevene gjennom opplæringen. Denne makten vil også kunne ha innvirkning på hvordan samfunnsfaglærerne forholder seg til elever i en eventuell bekymringsverdig situasjon. Berit sier følgende om elever med holdninger og meninger som hun anser som ekstreme:

Berit: Det kan godt hende de har det [ekstreme holdninger] når de kommer, men de blir fort plukket, ikke plukket rene, men de får andre meninger, holdninger og tanker. Så dermed innses de til slutt at kanskje ikke det var helt sånn som de hadde tenkt.

Ut i fra det Berit uttrykker ovenfor, kan det virke som at lærerne og skolen har stor påvirkning på elevenes holdnings- og meningsutvikling. En slik forståelse vil dermed kunne påvirke hvordan lærerne forholder seg til rollen som forebygger overfor elevene. Samfunnsfaglærernes rolleutspilling av forebyggerrollen vil spilles ut i et frontstage-perspektiv, med elevene som hovedobservatører. Rollen vil primært spilles ut av lærerne, alene i lukkede klasserom, med lite innsyn fra andre forebyggingsaktører. Dette resulterer i at rollefremførelsen foregår på andre premisser og under andre forhold, enn det ville gjort dersom det hadde vært flere observatører til stede. Ved at det foreligger et asymmetrisk maktforhold mellom lærer og elev, hvor læreren har et tydelig maktovertak over elevene, vil dette føre til at forebyggerrollen kan spilles ut med elevpublikummet i sin hule hånd.

Dorthe: [...] jeg har tenkt over at læreren har makt, og ut i fra hvordan en sak blir presentert så.... at man kan få de som er usikre fra før til å innta et standpunkt som ligner på det læreren har, det ville ikke være vanskelig i det hele tatt.

Ut i fra det Dorthe sier, vil også definisjonsmakt gjøre seg relevant. Et slikt asymmetrisk maktforhold gir lærerne mulighet til å utforme og utspille rollen med stor frihet, ettersom forebyggerrollen først og fremst vil utspilles uten særlig innblanding fra andre aktører. Maktforholdet vil også gjøre seg gjeldende mellom forebyggerrollen og elevene som potensielle avvikere ettersom det er forebyggeren som avgjør *hvem* og *hva* de mener utgjør en trussel. Dette vil berøre meldeplikten spesielt.

Et av aspektene som trekkes frem i den nasjonale handlingsplanen er at personer som er i risikozonen må fanges opp så tidlig som mulig (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014), noe som forutsetter at forebyggingsaktørene er i forkant. For at lærerne skal kunne være i forkant og plukke opp signaler som kan indikere risiko blant elevene, forutsettes det at lærerne har en viss oversikt over hva elevene gjør på fritiden, hvem de omgås med, i tillegg til at de har innsikt i elevenes holdninger og meninger. Dette på bakgrunn av at de skal se etter endringer hos elevene som vekker bekymring (Trondheim kommune, 2015). Henrik forteller at han opplever at elevene deler mye fra egne liv, og at han derfor føler at han har en viss oversikt.

Henrik: [...] elevene deler villig vekk på den måten. Og alt de har av bekymringer for seg selv og også venner og andre i omgangskretsen, der er de veldig flinke til å oppsøke hjelp, og sette ord på akkurat det der.

Ut i fra det Henrik sier, kan det virke som at lærerne har tilgang på mye informasjon om livet til elevene utenfor skolen, da elevene selv oppsøker lærerne for å fortelle om slike ting. Når det kommer til hvorvidt elevene deler av *sine* meninger og holdninger, er det imidlertid andre oppfatninger som kommer frem. I forlengelse av elevenes forventninger til lærerne (se kapittel 4.2), opplever majoriteten av samfunnsfaglærerne at elevene er redde for å si noe som motstrider lærernes oppfatninger, i frykt for at dette skal straffe seg karaktermessig.

Dorthe: De [elevene] hører mye mer holdninger og ytringer enn det jeg gjør som lærer, som faktisk skal sette karakter på de elevene, og det føles jo ofte litt sånn begrensende. De er veldig opptatt av hva vil jeg høre.

Ettersom det forekommer forventninger til at lærerne skal sanksjonere, eller vurdere elevene, kan det å få innsikt i elevenes meninger, holdninger og tanker potensielt bli utfordrende. En konsekvens av dette kan dermed være at elevene, i frykt for å få dårlig vurdering av læreren, unngår å ytre eller fremme sine virkelige holdninger under diskusjoner som legger til rette for akkurat dette. Her kan en også trekke inn Goffmans (1959) inntrykksstyring, hvor elevene potensielt manipulerer hvilken informasjon de gjør tilgjengelig for lærerne. Maktforholdet mellom lærer- og elevposisjonen kan med det få konsekvenser for lærernes forebyggerposisjon, og kan føre til at det oppstår en inter-rollekonflikt (jf. Kahn et al., 1964). Henrik beskriver elevene som godt skolert:

Henrik: [...] allerede i løpet av de 10-11 årene de har gått i skole før jeg får befattning med de, så er de godt og tungt sosialisert inn i det som skolen krever av de da. Så de er

veldig dyktig til å sitte på stolen, bak pulten, vendt mot tavla, lyttende og finne svar i en bok. Det her er de drillet på.

At elevene gjennom mange år på skolen har blitt så godt sosialisert inn i rollen som elev, kan føre til at de opptrer begrenset overfor lærerne sine og at de strategisk velger hvilken informasjon om seg selv de presenterer for læreren (Goffman, 1959). På den måten kan forventningene om sanksjonering av elevene gjennom lærerrollen komme i konflikt med forventningene om kartlegging av potensielle avvikere i rollen som forebygger. Det på grunnlag av at forebyggerrollen forutsetter at det eksisterer en aktiv avvikerrolle, som eksponerer avvikende atferd eller holdninger. Elev-lærer-rolleparet kan dermed oppfattes som en begrensning for det forebyggende arbeidet til lærerne.

En kan tenke seg til at elevene, på lik linje med lærerne, spiller ut sin rolle i tråd med forventningene som rettes mot dem. Ved at det eksisterer forventninger til at elevene skal opptre skolert og prestere godt, kan dette også påvirke hvordan elevene forstår forventningene og dermed spiller ut sine roller som elev. Til tross for at lærerne har god tro på egne elever, kan det imidlertid virke som at elevenes atferd i rollen som elever ikke nødvendigvis samsvarer med de rollene de inntar utenfor skolen, eller når de ikke er sammen med lærerne sine.

Erik: [...] det er også klart at ting som skrives på nett og sånt, og der ser vi jo at det kan være stor avstand mellom de politisk korrekte svarene som elevene gir i klassen, og at det foregår ting på nettet. [...] Det er vanskelig for oss å følge med på, men elevene sier jo det at det skrives ganske drøye ting [...] og gjerne anonymt på nett. [...] når vi tar opp det digitale, så har jo elevene masse eksempler. Og elevene er veldig skeptiske til det, men så er det helt sikkert de samme elevene som er imot dette her, kan sikkert ha mørke hemmeligheter på nettet de og.

Det at elevene er så godt sosialisert inn i rollen som elev, vil dermed kunne gjøre det vanskelig for lærerne å plukke opp signaler som kan indikere bekymring i forbindelse med radikalisering. Dersom elevene får positiv sanksjonering for sin fremstilling av en elevrolle som er «reflektert», «flink» og «motivert», i tråd med forventningene fra blant lærerne deres, kan dette bidra til å forsterke en slik rolle. Det kan med det også være lettere for elevene å skjule seg bak en slik rolle, uten at lærerne klarer å gjennomskue det. Her igjen kan Goffmans (1959) frontstage og backstage gjøre seg gjeldende, ettersom lærerne kun ser elevenes utspilling av rollen på scenen - på skolen og i klasserommet - uten å få se hva som foregår bak

sceneteppet. Dersom det skapes en distanse mellom rollespesifikke deler av rolleutførelsen og det totale livet til eleven, vil det i skolesammenheng være enklere for elevene å skjule sitt virkelige «jeg» overfor lærerne sine, enn det ville vært å skjule hjemme (Berger & Luckmann, 2015). En kan dermed si at det dypt sosialiserte lærer-elev-rolleparet blir en begrensning for lærerne når det kommer til inntredelse og utspilling av forebyggerrollen. I den sammenheng kan man diskutere hvorvidt skolen er den beste forebyggingsarenaen, da mulighetene for å få innsikt i elevenes backstage i klasseromssituasjoner virker å være begrenset.

## 6. Rolleforhandlinger

Hittil har vi sett på samfunnsfaglærernes opplevelse av forventningene til det å være forebygger, og deres forståelse av rollen og dens relevans. I tillegg har vi sett at lærernes rolleforståelse kan føre til at det oppstår rollekonflikter, både internt i forebyggerrollen og mellom rollene som lærer og forebygger. Utydelige forventninger knyttet til forebyggerposisjonen kan som vi ha sett ha innvirkning på til denne rollen på. Slike utydelige forventninger vil også kunne bidra til at skillet mellom posisjonen som lærer og som forebygger virker å bli noe utydelig. Dette kan resultere i at samfunnsfaglærerne må forhandle frem sin forebyggerrolle gjennom forventningene knyttet til posisjonen som lærer. De utydelige normative forventninger bidrar til at rolleutformingene til samfunnsfaglærerne først og fremst vil skje i samspill med andre roller og i forbindelse med rollen som lærer. I dette kapitlet skal jeg se nærmere på hvordan og med hvem samfunnsfaglærerne forhandler for å utforme rollen som forebygger, i tråd med underproblemstilling tre.

### 6.1 Læreplanverket som alibi

Ettersom lærerposisjonen er ilagt ulike forventninger, hvor kompetansemål er blant noen av de, kan dette bidra til å påvirke måten samfunnsfaglærerne forholder seg til posisjonen som forebygger i eget klasserom. Det kan virke som at flere av samfunnsfaglærerne forhandler mellom forventninger til lærerposisjonen og forebyggerposisjonen ved å benytte en strategi hvor de inntar en faglig tilnærming for å gi elevene bedre forutsetninger for å mestre verden utenfor skolen.

Guri: [...] jeg forholder meg til lærerplanen, og jeg tenker liksom at først og fremst skal gi dem verktøy da for å kunne forstå verden. Og med å gi dem begreper og eksempler ikke sant, på ting som fungerer og... ting som fungerer og ting som fungerer bedre enn andre ting, ikke sant. At det skal gjøre at de blir fornuftige mennesker da. Så jeg tenker jo at det kanskje først og fremst er der. At jobben min er da.

Dette kan være fordi forventningene til rollen som forebygger kan oppfattes å være subjektive, ettersom man skal vurdere hvorvidt holdningene til andre mennesker er innenfor det som kan anses å være «normalt» i det norske samfunnet. Her igjen gjør maktperspektivet seg gjeldende. Det vil i den sammenheng kunne være vanskelig for samfunnsfaglærerne å stå inne for sin subjektive vurdering av hva denne «normalen» innbefatter. Ettersom de er nødt til å ta vurderinger som i liten grad er normativt konkretisert og fastsatt gjennom både den nasjonale og lokale handlingsplanen, kan det virke som at flere av samfunnsfaglærerne velger

å forholde seg til kompetansemål som i utgangspunkt er forventninger tillagt lærerposisjonen. Flere av samfunnsfaglærerne bruker læreplanen og kompetansemålene i samfunnsfaget som støtte når det kommer til deres utførelse av forebyggingsarbeidet.

Guri: Men jeg prøver jo først og fremst å forholde meg til lærerplanen og læremålene som står der, og tenker liksom at jeg har jo min, ja mitt alibi der da, i det meste egentlig. Hvis det jeg gjør ikke... eller hvis det jeg sier eller som de lærer om ikke er riktig da. Jeg prøver jo som regel å ha den i ryggen, kan du si. Med det meste.

Her viser Guri at hun bruker læreplanen som støtte for det hun gjør i skolen. Det kan med det virke som at samfunnsfaglærerne bruker læreplanverket som en slags beskyttelse for å unngå å bli beskyldt for å gjøre noe som ikke er i tråd med deres profesjon som lærere. En slik strategi vil også kunne benyttes for å forhandle og dempe maktperspektivet i forbindelse med det forebyggende arbeidet.

Ada: [...] at man hele tiden sprer gode holdninger da, eller det den norske skolen mener er gode holdninger. Og som jeg også mener at er gode holdninger.

Ada opplever forventninger om at hun som lærer skal spre det den norske skolen anser som gode holdninger. Skolens overordnede holdninger bestemmes først og fremst av staten, som legger politiske føringer for innholdet i skolen gjennom læreplanverket (Dahl et al., 2016). Det kan dermed virke som at samfunnsfaglærerne forhandler mellom lærerrollen og forebyggerrollen, ved at de benytter seg av blant annet læreplanverket i sin fortolkning av rollen som forebygger. En av grunnene til dette kan som sagt være de utydelige og uklare forventningene som foreligger til forebyggerrollen, og som dermed gjør det vanskelig for samfunnsfaglærerne å vite hvordan de skal håndtere slike situasjoner. Eller rett og slett for å få informasjon om hvordan de kan spille ut rollen som forebygger. Henrik poengterer at dersom forebyggerrollen skal utføres likt for alle lærere, forutsetter det at forventningene og normene knyttet til rollen må inn i læreplanverket.

Henrik: [...] det må inn i læreplanen før det er noe som er gjort over hele linja da, med formål.



## 6.2 Taus enighet om forebyggerrollen

Ingen av samfunnsfaglærerne forteller at de har snakket om hvordan de skal forholde seg til forebyggerrollen på skolene de jobber på. Det er som sagt også få som forteller at de har snakket inngående om radikaliserings eller hvordan lærerne skal forholde seg til dette fenomenet i skolen. Til tross for at det ikke virker å være noen samlet enighet rundt dette på de ulike skolene, virker det likevel som lærerne stiller forventninger til hverandres praksis, som også vil innebære lærernes utspilling av forebyggerrollen i skolen. Ada forteller blant annet at hun antar at alle de andre lærerne ved hennes skole gjør jobben sin.

Ada: Jeg regner egentlig bare med at de andre gjør jobben sin. Jeg har aldri tenkt over at de ikke gjør det, på en måte. [...] Men jeg har egentlig ikke tenkt, eller jeg tenker at alle som jobber som lærere må ta det ansvaret selv da.

Slik Ada forteller, kan det virke som at det eksisterer en slags taus enighet når det gjelder hvordan lærernes roller skal utspilles og utformes i skolen. I forlengelse av det Ada sier, kan det virke som at forebyggerrollen både kan tolkes og utformes uten særlig direkte innblanding fra andre lærere. Likevel kommer det også frem at det eksisterer forventninger knyttet til rollen ettersom hun uttrykker at «alle som jobber som lærere må ta det ansvaret selv». Det kan med det virke som at lærerne aksepterer hverandres tolkning av forebyggerrollen. Dette kan ses i sammenheng med hvordan profesjonsfellesskapet beskrives i den overordnede delen av læreplanen, hvor det står at «Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 21). Læreplanverket forventer i tråd med dette at lærere skal forholde seg til utfordringer i skolen ved å utøve skjønn, noe som også vil gjelde i forbindelse med håndtering av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen.

Ettersom flere av samfunnsfaglærerne snakker om en underforstått rolleutførelse, kan dette blant annet bety at lærerne har erfaringer som tilsier at lærere vil opptre på en viss måte, som igjen gjør at samfunnsfaglærerne vet hva de kan forvente av sine kollegaer. På den måten baseres rolleutformingene og rolleforhandlingene på samfunnsfaglærernes tidligere erfaringer, som dermed legger grunnlag for hva de forventer av de andre lærerne (Goffman, 1959). En slik antakelse blant lærerne kan forstås gjennom at de som jobber som lærere besitter visse karakteristikk, som gjør at de kan utfylle rollen i tråd med slike forventninger. Dette i lys av at flere har hevdet at «enkelte personlighetstyper trekkes til bestemte roller, hvor derfor

overensstemmelsen bunner i rekrutteringen» (Aubert, 1979, s. 112). Det kan underbygge en antakelse om at lærerne vil spille ut forebyggerrollen på en relativt lik måte.

Det kommer imidlertid frem at samfunnsfaglærerne har ulike oppfatninger om hvordan de skal forholde seg til forebyggerrollen. Et av aspektene som kommer frem er hvordan samfunnsfaglærerne skal og bør forholde seg til sine egne holdninger i klasserommet. Det kom frem i intervjuene at det eksisterer en variert oppfatning blant samfunnsfaglærerne om hva som anses som rett praksis, og hvordan de praktiserer dette. Berit uttrykker at:

Berit: Vi er profesjonsutdannet, tenkt at vi må være.. Det er ikke min mening som skal frem. Det er elevenes meninger som skal frem. Min mening kan jeg ta på personalrommet.

For Frank er dette mer situasjonsavhengig:

Frank: [...] jeg har ikke noen sånn fast regel, men det er noen ganger jeg bare sier at «okei, nå skal jeg si hva jeg mener her», men da prøver jeg i hvert fall [...] å si at «det her er da min mening». [...] det er ikke noe fasit svar her, det er ikke noe riktig eller gal måte å gjøre det på. Eller det som er en gal måte å gjøre det på er å kamuflere det som faktisk er en politisk mening som en objektiv sannhet.

Til tross for at de fleste samfunnsfaglærerne forteller at de har et bevisst og til dels gjennomtenkt forhold til hvorvidt de velger å ytre egne holdninger i klasserommet, illustrerer dette at det ikke finnes én felles praksis blant lærerne. Det virker imidlertid som de bestemmer selv hvordan det skal praktiseres. I forbindelse med forebyggerrollen, vil dette igjen kunne underbygge det at førstelinjeaktørene har relativt frie tøyler (Fangen & Carlsson, 2013), og at aktørene derfor må prøve seg frem (Forsvarets forskningsinstitutt, 2018). Dorthe uttrykker at hun gjerne skulle ønske at det var mer erfaringsdeling om hvordan andre lærere forholder seg til egne holdninger i klasserommet, da hun har lite innsikt i hva de andre lærerne driver med i sine klasserom.

Dorthe: Jeg skulle gjerne visst liksom hvor landet lå andre steder enn bare i min klasse, for det at min klasse trenger jo ikke å være noe standard for hva som skjer på resten av huset. Så jeg skulle gjerne ønske at vi hadde flere diskusjoner på akkurat det. For det er jo så viktig også.

I kontrast til det Ada sier innledningsvis, kan det virke som at lærerne ikke nødvendigvis er like klar over hvordan de skal praktisere de ulike arbeidsoppgavene, og at dette dermed kan resultere i at lærerne praktiserer ulikt. Det kan virke som at lærerne i stor grad forhandler forebyggerrollen i et slags posisjonsvakuum, hvor de er avhengig av å stole på sin profesjonalitet. I forlengelse av det Berit sier ovenfor, kan det tolkes i tråd med at samfunnsfaglærerne i sin posisjon som profesjonsutdannet forventes å ha tilstrekkelig med kunnskap for å spille ut forebyggerrollen.

### 6.3 Forhandler med passiv elevrolle

Likevel kan en ikke si at samfunnsfaglærerne fullt og helt utspiller forebyggerrollen i vakuum, da det først og fremst er i samspill med elevene lærerne faktisk spiller ut sin rolle som forebygger. Rollene oppstår og fungerer i samspill med hverandre (jf. Goffman, 1959; Aubert, 1979). Ut i fra dette forholdet, vil forventninger fra og til de ulike partene påvirke hvordan rolleutformingen foregår (Aubert, 1979). I hvilken grad elevene innfrir forventninger og krav til elevrollen vil også påvirke hvordan lærerrollen utøves. På den måten kan man argumentere for at en viktig del av lærerrollen omhandler måten man leder elevene inn i en rolle som passer for dem (Dahl et al., 2016). De samme forholdene vil også påvirke samfunnsfaglærernes forebyggerrolle, da posisjonen oppstår og utformes i samspill med potensielle avvik, som i denne konteksten er elevene.

Samfunnsfaglærerne trekker som tidligere vist stadig frem eksempler på hvorfor de ikke kan se for seg at elevene deres potensielt kan bli radikalisert. En av grunnene som trekkes frem er at elevene ikke sier så mye i timene. Dette gjelder også timer hvor det legges til rette for at elevene kan uttrykke og argumentere for sine egne meninger og holdninger. Frank hevder at dette kan være fordi de er redde for å si feil.

Frank: Det er lettere å få til en diskusjon der det er mange deltakere hvis vi prater om sukkeravgift, enn hvis vi snakker om aktiv dødshjelp. For at det ene er ufarlig. [...] For de er redde for å, altså de vet jo ikke hva de mener selv. Altså, de er redde for å mene selv, de vil ikke mene feil. [...]. Du har sikkert gått rundt på skolen, de er jo klin like, alle elever. Man er redd for å skille seg ut når man er 17-18 år.

Til tross for at samfunnsfaglærerne anerkjenner at engasjementet varierer fra elevgruppe til elevgruppe, og at det alltid er noen som er politisk aktive, beskriver de en relativt lite politisk og samfunnsmessig engasjert elevgruppe. De beskriver også en elevmasse som i stor grad preges og påvirkes av de rundt seg.

Ada: [...] når temaet hijab kommer opp [...] så er det noen som er veldig for eller imot hijab i politiet for eksempel. Men de har egentlig ikke noen begrunnelse for det, det er ofte bare gjentakelser av det de har hørt hjemme. I hvert fall når man begynner å stille de oppfølgingsspørsmål, så vet de ikke så mye om det.

Caroline: [...] de er unge mennesker, og helt sikkert formet av sin bakgrunn og hjemmemiljøet, vil jeg jo tro.

De skisserer elevene som en gruppe som er redd for å skille seg ut, og som derfor stort sett føyer seg etter fellesskapet og det som oppfattes som klassens konsensus. I tillegg påpeker flere av lærerne at elevene i stor grad er et produkt av samfunnet de lever i, både av foreldrene og samfunnet forøvrig.

Til tross for at lærerne først og fremst er i rolle når de oppholder seg på skolen, beskriver de situasjoner hvor de tidvis også viser deler av sin backstage, blant både kollegaer og i møte med elevene. I den forbindelse kan en snakke om et skille mellom rollen og personligheten tilhørende rolleinnhaveren (Aubert, 1979). Samfunnsfaglærerne beskriver flere situasjoner hvor de skisserer strategier for å forhandle mellom sin posisjon som lærer og det jeg velger å kalle deres «virkelige jeg», forstått som personen bak rollene i backstage. Henrik trekker blant annet frem slike forhandlingsstrategier i forbindelse med undervisningssituasjoner hvor elevene skal gjøre seg opp en egen mening om et tema.

Henrik: Men jeg føler jo at jeg har lyktes når elevene etter vi har jobbet med noe i noen timer eller uker eller hva det nå enn er, spør «hva mener du da?» eller «hva stemmer du på?», «hva synes du om det og det?». Da føler jeg jo at jeg har lyktes.

Når Henrik presiserer at han føler at han lykkes når elevene ikke har skjønt hva han egentlig tenker, kan dette bety at han forsøker å skjule sin backstage i slike situasjoner. Her igjen gjør Goffmans (1959) inntrykkstyring seg gjeldende, da en slik forhandlingsstrategi kan benyttes for å manipulere inntrykket Henrik ønsker at elevene skal få (eller ikke få) av ham. Det handler med andre ord om hvor mye lærerne ønsker å vise av sitt «virkelige jeg» til elevene. Damsgaard (2010) poengterer at en viktig del av yrkesutøvelsen er å være personlig, da dette anses å være en forutsetning for å kunne inngå i relasjoner med elevene. Likevel har lærere valgfrihet om hvor mye de ønsker å investere av seg selv i rolleutformingen som lærer (Snyder & Spreitzer, 1984).

Flere av samfunnsfaglærerne trekker frem at de trer inn i en rolle som en slags «motvekt» i møte med elevene i diskusjoner som tar for seg holdningsspørsmål. Dette vil også gjøre seg gjeldende i rollen som forebygger, i forbindelse med forventning knyttet til å blant annet forebygge hatytringer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015).

Dorthe: Hvis [...] det høres ut som det er en ganske konsensus, så prøver jeg kanskje å innta en rolle på høyresiden for å prøve å få til en diskusjon, og på samme måte andre veien da. Prøve å skape diskusjon på den måten der.

Henrik: [...] fra mitt ståsted så er det ikke noe vanskelig å argumentere og bruke en retorikk som ikke nødvendigvis er min egen, som tilhører noen andre. I hvert fall i møte med elever da.

Det at lærerne inntar ulike roller i samspill med elevene, kan dermed være en strategi de benytter for å forhandle forebyggerrollen i samspill med elevene, ut i fra de holdningene som dukker opp i blant annet klasseromsdiskusjoner. Flere av samfunnsfaglærerne forteller at de forhandler mellom de ulike rollene de inntar og sitt «virkelige jeg», ut i fra hvor godt de kjenner elevene.

Frank: Så jeg prøver selvfølgelig å holde litte granne tilbake i starten og ikke sånn «dette er mine meninger, og sånn her er det». For ofte så opplever jeg at de føler at det læreren sier er rett da, på en måte. Så at man kanskje føler at man har meninger som ikke er like mye verdt da.

Samfunnsfaglærerne virker dermed å benytte seg av en forhandlingsstrategi hvor relasjonen til enkeltelever og klassen i sin helhet avgjør hvorvidt og i hvilken grad de deler av «sitt virkelige jeg», eller sin backstage (Goffman, 1959). Til tross for at majoriteten av samfunnsfaglærerne forteller at de benytter dette som en strategi for å nyansere holdningsbildet til elevene, samt være en motvekt for holdninger elevene eksponeres for, virker det ikke som at lærerne ser at det er en mulighet for at elevene også benytter seg av samme strategi. I tråd med dette uttrykker Guri blant annet at hun ikke tror at det elevene sier i klasserommet, er så langt unna det de tenker.

Guri: Jeg tror i hvert fall ikke det de sier er liksom... er så fjernt fra det de selv tenker at det nærmest er en løgn, kan du si. Det tror jeg ikke. Det ville vært rart.

Til tross for at samfunnsfaglærerne forteller at de spiller ut ulike rolleuttrykk i forhandling med elevene, virker det ikke som at dette er noe de regner med at elevene også kan gjøre. Flere av samfunnsfaglærerne uttrykker imidlertid at de er klar over at elevene muligens er i rolle i klasserommet, og at den rollen ikke nødvendigvis samsvarer med andre roller elevene spiller ut utenfor klasserommet.

Frank: Jevnt over så er elevene eksemplarisk og snille og greie med hverandre, egentlig. I klasserommet i hvert fall. Det er ikke sikkert de er det når vi snur ryggen til da.

Det kan virke som at samfunnsfaglærerne, i samspill med elevene, forhandler forebyggerrollen med det de beskriver og anser som en relativt passiv elev- og/eller potensiell avvikerrolle. Mens samfunnsfaglærerne i rollen som forebygger tror at de har god oversikt og innsikt i elevenes backstage, altså i deres «virkelige jeg», kan de i realiteten være hovedobservatører til forhandlingsstrategiene elevene bruker i sin utspilling av elevrollen i frontstage. Dette igjen i tråd med forventningene som stilles til elevene. Dersom dette er tilfellet, vil samspillet mellom lærer- og elevrollen, samt forebygger- og avvikerrollen gjøre rolleforhandlinger på ulike premisser. På den måten vil samspillet mellom lærerne i forebyggerrollen og elevrollen gjøre at det blir svært vanskelig å avdekke potensielle avvikere, ettersom lærernes forventninger og oppfatning av elevenes rolleutforming ikke nødvendigvis avdekker det de i sin rolle som forebygger er forventet å se etter.

## 7. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan åtte samfunnsfaglærere ved videregående skoler i Trondheim forholder seg til rollen som forebygger av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen. Det metodiske utgangspunktet jeg har benyttet er kvalitative intervjuer. Den overordnede problemstillingen som er belyst er: *Hvordan forholder samfunnsfaglærere i videregående opplæring seg til sin rolle i forbindelse med forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen?* I forlengelse av den overordnede problemstillingen ble det konkretisert og formulert følgende tre underproblemstillinger: 1) Hvordan opplever samfunnsfaglærerne forventningene knyttet til rollen som forebygger? 2) Hvordan forstår samfunnsfaglærerne rollen som forebygger, og på hvilke måter kan deres rolleforståelse føre til rollekonflikt? 3) Hvordan forhandler samfunnsfaglærerne seg frem til rollen som forebygger? I dette kapitlet skal jeg først presentere de sentrale funnene gjort i studien. I lys av oppgavens tre underproblemstillinger skal jeg besvare oppgavens overordnede problemstilling. Avslutningsvis vil jeg dra prosjektets tematikk videre, hvor jeg kommer med forslag til videre forskning innenfor dette feltet.

### 7.1 Sentrale funn

Samfunnsfaglærerne opplever mange forventninger knyttet til rollen som forebygger, både fra samfunnet, skolen, seg selv og ikke minst elevene. Det kommer også frem at forventningene til forebyggerrollen kan virke noe utydelige, noe som bekrefter tidligere forskning rettet mot handlingsplanene og det forebyggende arbeidet (jf. Fangen & Carlsson; Forsvarets forskningsinstitutt, 2018). Det var blant annet et flertall av samfunnsfaglærerne som verken hadde hørt om Regjeringens nasjonale handlingsplan eller den lokale veilederen for Trondheim. Det var også flere som ikke visste at de har meldeplikt dersom de er bekymret for elevene sine i forbindelse med potensiell radikaliserings. Som et resultat av en opplevelse av mange og utydelige forventninger virker det som at samfunnsfaglærerne tolker forventningene selv. På den måten vil måten de forholder seg til rollen som forebygger være avhengig av lærernes egen tolkning av forventningene.

Samfunnsfaglærerne viser gjennom sin forståelse av forebyggerrollen at de ikke virker å anse det forebyggende arbeidet som særlig relevant for sin elevgruppe. Et positivt elevsyn trekkes frem som en av årsakene til at de ikke klarer å se for seg en slik trusselsituasjon ved egen skole, og blant egne elever. Det kommer også frem at flere anser det som mer sannsynlig at det kan oppstå slike trusselsituasjoner i Oslo, enn i Trondheim, da det virker som at

samfunnsfaglærerne ikke klarer å relatere seg til forebyggingsarbeidet presentert i verken den nasjonale eller den lokale handlingsplanen. Det kan med andre ord virke som at de oppfatter den nasjonale handlingsplanen som en handlingsplan for Oslo, til tross for at det foreligger lokale veiledere. I forlengelse av en slik forståelse, virker det heller ikke som at samfunnsfaglærerne anser kontroversielle uttalelser i klasserommet som mulig tilløp til radikaliserings eller en indikasjon på elever som kan være i faresonen. Til tross for lite fokus på relevansen av forebyggerrollen ved egen skole, danner samfunnsfaglærerne en todelt forståelse av forebyggerrollen. Dette som et resultat av at flere av samfunnsfaglærerne beskriver to potensielle avvikerroller blant elevene. Den todelte rolleforståelsen kan være en konsekvens av konflikten som oppstår mellom rolleforventningene til posisjonen som forebygger, hvor en kan se antydning til en intra-rollekonflikt (jf. Kahn et al., 1964). Med dette som utgangspunkt kan det tyde på at samfunnsfaglærerne forstår rollen som forebygger, men at de ikke nødvendigvis forholder seg til den.

Flere utfordringer kommer til syne gjennom samfunnsfaglærernes simultane utspilling av lærer- og forebyggerrollen. Som vist virker det å oppstå flere inter-rollekonflikter, ettersom forventningene rettet mot lærer- og forebyggerposisjonen ikke nødvendigvis samsvarer. Forventningene til lærerne om å ha tillitt til elevene gjennom sin lærerposisjon, samsvarer ikke med at de gjennom forebyggerrollen forventes å være på vakt og til dels mistenkeliggjøre elevene. En slik mistenkeliggjøring kan potensielt svekke forholdet mellom lærer og elev, noe som også ble trukket frem som en svakhet i forebyggingsarbeidet av Forsvarets Forskningsinstitutt (2018). En annen utfordring forekommer gjennom det asymmetriske maktforhold mellom lærer- og elevrollen, basert på forventninger knyttet til lærerposisjonen om å blant annet sanksjonere og vurdere eleven. En slik asymmetri mellom rollene kan blant annet føre til at elevene benytter strategier ved å gjemme seg bak elevrollen, og ikke vise seg backstage (jf. Goffman, 1959). På den måten kan det bli vanskelig for lærere å oppdage dersom elevene har holdninger som bør vekke bekymring i forbindelse med en potensiell radikaliserings situasjon. Det kan virke som det er forventningene til forebyggerposisjonen som sammenfaller med lærerposisjonens som prioriteres av samfunnsfaglærerne. Det kan dermed tyde på at det først og fremst er gjennom å innfri forventningene til lærerrollen at samfunnsfaglærerne forholder seg til rollen for forebygger. I forlengelse av dette kan det også diskuteres om skolen er en egnet arena for forebyggerrollen, eller om de ønsker det.

Samfunnsfaglærerne forhandler seg frem til forebyggerrollen gjennom blant annet lærerrollen, gjennom en taus enighet med lærerkollegier og gjennom det de behandler som en passiv



elevrolle. Grunnet utydelige forventninger til forebyggingsposisjonen, virker det som at lærerne blant annet benytter det normative forventningsgrunnlaget til lærerposisjonen, i mangel på noe håndfast å basere sin utforming av forebyggerrollen på. Det resulterer i at flere av samfunnsfaglærerne bruker kompetansemål og læreplanverket for å legge til grunn og henholdsvis for å forsvare måten de spiller ut sin rolle som forebygger. På den måten kan det virke som at lærerne forhandler frem sin forebyggerrolle gjennom sin posisjon som lærer, og dermed også forholder seg til rollen gjennom denne posisjonen. Samfunnsfaglærernes rolleforhandlinger skjer i et slags profesjonsvakuum, som en konsekvens av eller på bakgrunn av at det eksisterer en taus enighet rundt hvordan forebyggerrollen skal utformes og spilles ut blant lærerne. Det er først og fremst i samspill med elevene rolleforhandlingene skjer, da det er elevgruppen de er ment å forebygge og som dermed er hovedobservatørene til lærerne rolleutspilling. Selv om det virker som at lærerne gjør forhandlinger med en relativt passiv elevrolle, kan det virke som at forhandlingene likevel går begge veier, hvor begge parter inntar roller basert på forventningene de opplever fra den andre parten. Dette påvirker lærernes utspilling av forebyggerrollen og måten de forholder seg til rollen på, ved at en passiv motstående rolle vil kunne underbygge en forståelse av at forebyggerrollen ikke er relevant.

Gjennom å ha sett på hvordan samfunnsfaglærerne forholder seg til rollen som forebygger av radikaliserings og voldelig ekstremisme, kan en diskutere hvorvidt lærerne i tråd med sin posisjon som lærer er egnet som forebyggere overfor elever i en potensiell avviklerrolle. Det kan virke som at lærerne ikke har forutsetninger for å se elevene i faresonen for potensiell radikaliserings, eller for å ville se de. Det positive elevsynet som kommer frem kan dermed virke begrensende for lærerne i forebyggerrollen, spesielt dersom dette omhandler at de må mistenkeliggjøre egne elever. På den måten kan det virke som at lærer-elev-relasjonen gjør at lærerne ikke har forutsetninger for å kunne spille ut forebyggerrollen i praksis. Selv om skolen har mulighet til og skal skape gode samfunnsborgere (jf. Opplæringsloven), virker det imidlertid ikke som de har forutsetninger for å kunne stoppe potensielle ekstremister, grunnet institusjonen overordnede formål. Oppsummert belyser derfor denne studien hvordan lærer-elev-relasjonen kan skape utfordring for det forebyggende arbeidet i skolen. Slike utfordringer påvirker som vi har sett hvordan og hvorvidt samfunnsfaglærerne i det hele tatt forholder seg til sin rolle som forebygger overfor egne elever. Resultatene fra dette prosjektet kan blant annet overføres til måten lærere forholder seg til forebyggingsarbeidet i andre byer, med samme demografiske utforming og befolkningsmasse som Trondheim. Det kan også tenkes at dette prosjektet bidrar med en innsikt i hvordan andre lærere enn samfunnsfaglærere forholder

seg til forebyggerrollen i skolen. Prosjektets resultater og analyse kan også bidra med en innsikt i hvordan lærere forholder seg til andre roller de forventes å spille ut i skolen, og hvordan flere roller kan være problematisk å spilles ut på samme tid.

## 7.2 Veien videre

Som vist i dette prosjektet, har maktperspektivet meldt seg i forbindelse med det forebyggende arbeidet til lærerne. Videre ville det vært spennende å forske nærmere på maktperspektivet i forbindelse med det forebyggende arbeidet. Her ville en problematisering av hvorvidt klasserommet skal være et sted for overvåkning eller ytringsfrihet vært et interessant aspekt å forske videre på. Dersom man ser dette fra et aktørperspektiv i skolesammenheng, ville det vært interessant å få innsikt i elevenes tanker og erfaringer av balansen mellom overvåkning og ytringsfrihet i klasserommet. Samtidig ville det også vært interessant å dra dette videre til et mer overordnet perspektiv, der en kan problematisere om forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme kan gå på bekostning av befolkningens rett til ytringsfrihet.

## Litteraturliste

- Aubert, V. (1979). *Sosiologi. 1. Sosialt Samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2015). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92. Hentet fra: [https://www.jstor.org/stable/2083195?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2083195?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Bjerkan, L. (2015, 7. mars). Ikke overrasket over at rånere har blitt IS-krigere. *Adressa*. Hentet fra: <https://www.adressa.no/nyheter/nordtrondelag/article10723906.ece>
- Bjørge, T. og Gjelsvik M. I. (2015). *Forskning om forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – En kunnskapsstatus*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dc64dbc441bc4a4db25f320eadd0d131/080615-forskning-pa-forebygging-av-radikaliserings.pdf>
- Christensen, T. W. & Mørck, L. L. (2017). *Bevægelser i og på tvers av ekstreme grupper og bande- og rockermiljøer. En kritisk undersøgelse og diskussion af «Cross-over»*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, (3. utg.). London: Sage.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engen, O. A., Kruke B. I., Lindøe P. H., Olsen, K. H., Olsen O. E. & Pettersen K. A. (2016). *Perspektiver på samfunnsikkerhet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk..
- Eriksson, H. C. (2016). *Radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen*. (Mastergradsavhandling). Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*, (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. & Carlsson, Y. (2013). Right-Wing Extremism in Norway: Prevention and Intervention. I R. Melzer & S. Serafin (Red.), *Right Wing Extremism in Europe: Country Analyses, Counter-Strategies and Labor Market Oriented Exit Strategies* (s. 327-358). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung. Hentet fra: <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/10031.pdf>
- FN-sambandet. (2019, 17. april). *Den islamske staten (IS)*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Konflikter/Den-islamske-staten-IS>
- Forsvarets Forskningsinstitutt. (2018). *Radikaliserings. En studie av mobilisering, forebygging og rehabilitering* (FFI-Rapport 18/01591). Hentet fra: <https://www.ffi.no/no/Rapporter/18-01591.pdf>
- Foucault, M. (2000). The subject and power. I J. D. Faubion (Red.), *Power: essential works of Foucault 1954-1984 III*. New York: The New Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1972). *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction*. London: The Penguin Press.
- Holter, H. (1997). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(1), 14–21. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>

- Imsen, G. (2006). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Synteserapport fra prosjektet «Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen»*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Jakobsen, S. F. & Jensen, S. (2011). *Fra bekymring til handling i arbeidet med unge og radikaliserings- og forskningscentret for Torturofre (RTC)*. Hentet fra: <http://www.kora.dk/media/1196303/fra-bekymring-til-handling-i-arbeidet-med.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.)*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Oslo. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme\\_2014.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf)
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Læreren: Rollen og Utdanningen*. (Meld. St. nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjuet (1. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning? (1. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nasser-Eddine, M., Garnham, B., Agostino, K., & Caluya, G. (2011). Countering violent extremism (CVE) literature review (No. DSTO-TR-2522). DEFENCE SCIENCE AND TECHNOLOGY ORGANISATION EDINBURGH (AUSTRALIA). Hentet fra: <http://dspace.dsto.defence.gov.au/dspace/handle/1947/10150>
- Neumann, P. R. (2013). The trouble with radicalization. *International Affairs*, 89(4), 873-893. <https://doi.org/10.2307/23479398>.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parsons, T. (1991). *The Social System (2. utg.)*. London: Routledge.
- Politiets sikkerhetstjeneste (2019). *Trusselvurdering 2019*. Hentet fra: <https://www.pst.no/globalassets/artikler/trusselvurderinger/psts-trusselvurdering-2019.pdf>
- Rabasa, A. & Benard, C. (2015). *Eurojihad. Patterns of Islamist Radicalization and Terrorism in Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Regjeringen. (2014, 16. desember). Hva er radikaliserings og voldelig ekstremisme? Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings-og-forebyggende-arbeid/hva-er-radikaliserings-og-voldelig-ekstre/id663761/>
- Regjeringen. (2016, 26. mai). Skolen og radikaliserings: Skolens oppgaver i arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings-og-forebyggende-arbeid/hva-er-radikaliserings-og-voldelig-ekstre/id2402545/>
- Schjetne, S. (2018, 14. august). Trøndersk IS-kriger terrordømt – sju år og tre måneders fengsel. *Dagsavisen*. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/innenriks/trondersk-is-kriger-terrordomt-sju-ar-og-tre-maneders-fengsel-1.1185943>
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Research. A Practical Handbook (3. utg.)*. London: Sage.
- Snyder, E. E. & Spreitzer, E. (1984). Identity and commitment to the Teacher Role. *Teaching Sociology* 11(2), 151-166. <https://doi.org/10.2307/1317515>.

- Straffeloven. (2008). Lov om straff (LOV-2008-05-20-28). Hentet fra:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL\\_2-5#§185](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-5#§185)
- Søraas, T. B. (2017). *Skolens rolle i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Trondheim kommune. (2015). *Hvordan forebygge radikaliserings og håndtere voldelig ekstremisme. Veileder*. Hentet fra:  
<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/08-organisasjon/felles-organisasjon/slt/veileder-radikaliserings>
- Ugelvik, T. (2011). *Fangenes Frihet. Makt og motstand i et norsk fengsel*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanen*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Vestel, V. & Bakken, A. (2016). *Holdninger til ekstremisme. Resultater fra Ung i Oslo 2015* (NOVA Rapport 4/2016). Oslo: Høyskolen Oslo og Akershus.
- Øien, C. G. (2017). *Radikaliserings og voldelig ekstremisme i samfunnsfaget. En analyse av to undervisningsopplegg*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

## Vedlegg

Vedlegg 1: NSD-godkjenning

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Radikalisering og identitet

#### **Referansenummer**

249164

#### **Registrert**

20.12.2018 av Siri Skaret Bangen - [sirisb@stud.ntnu.no](mailto:sirisb@stud.ntnu.no)

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Johan Fredrik Rye, [johan.fredrik.rye@ntnu.no](mailto:johan.fredrik.rye@ntnu.no), tlf: 99273088

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Siri Skaret Bangen, [siribangen@hotmail.com](mailto:siribangen@hotmail.com), tlf: 95041550

#### **Prosjektperiode**

19.12.2018 - 10.06.2019

#### **Status**

30.01.2019 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

### **30.01.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.01.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD OM ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, filosofisk overbevisning, religion og personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser frem til 10.06.2019.

### 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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For straffeopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 10, jf. personopplysningsloven § 11(2) a), jf. § 9 (2).

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være de registrertes samtykke, jf. henholdsvis, personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), og personvernforordningen art. 6 nr. 1 a) jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i et forskningsprosjekt om erfaring knyttet til forebygging av radikaliserings i skolen?**

Jeg søker informanter til et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i radikaliserings forstått innenfor skoleverket og det forebyggende arbeid i den forbindelse. I forlengelse av dette ønsker jeg å se nærmere på samfunnsfaglæreres erfaringer knyttet til elevers kontroversielle ytringer i klasserommet. Jeg ønsker med det å intervju deg som lærer i videregående skole i Trondheim, og som underviser i et av samfunnsfagene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet skal gjennomføres som en masteroppgave gjennom Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Det er Siri Skaret Bangen som skal gjennomføre prosjektet, med professor Johan Fredrik Rye som veileder.

### **Hva vil det innebære for deg å delta?**

Dersom du ønsker å stille opp som informant i dette prosjektet, vil det innebære at du deltar i et intervju med meg som vil ha en varighet på rundt 60 minutter. Intervjuet vil først og fremst handle om dine opplevelser og erfaringer rundt radikaliserings og forebygging av radikaliserings i skolen. Det vil blant fokuseres på dine erfaringer knyttet til elevers kontroversielle ytringer i klasserommet, og hvordan dette håndteres. Det vil også omhandle radikaliseringsfokus i skolen, hvilket ansvar skolen har i forbindelse med å kartlegge og forebygge dette, og hvilket ansvar du som lærer har i forbindelse med forebyggingsarbeidet.

Under intervjuet ønsker jeg å benytte meg av lydopptaker, slik at jeg kan gjengi det du forteller på en mest mulig korrekt og nøyaktig måte i etterkant av intervjuet. Jeg kommer til å transkribere intervjuet, før lydopptaket vil bli slettet når prosjektet avsluttes. Det er frivillig å delta i dette prosjektet, og det er lov til å trekke seg fra prosjektet når som helst dersom du skulle endre mening om din deltakelse.

### **Personvern**

Du vil være anonymisert i prosjektet, og det vil ikke være andre enn meg som kommer til å vite hvem du er. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil kun bli benyttet opplysninger om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i

samsvar med personvernregelverket. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019, og da vil både lydopptak og kontaktinformasjon slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Prosjektnummeret er 249164, og du kan benytte deg av dette nummeret for å søke opplysninger om prosjektet. Det er også mulig å ta kontakt med NSD på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17. Personvernombud ved NTNU er Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)), som også kan kontaktes dersom du har noen spørsmål knyttet til dine rettigheter i forbindelse med denne studien. Videre kan du kontakte meg ([siribangen@hotmail.com](mailto:siribangen@hotmail.com)) eller Johan Fredrik Rye ([johan.fredrik.rye@ntnu.no](mailto:johan.fredrik.rye@ntnu.no)) dersom noe er uklart.

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig (veileder)

Johan Fredrik Rye

Student

Siri Skaret Bangen

### Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Radikalisering og identitet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, som vil være i løpet av juni 2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### A) Oppvarmingsspørsmål

1. Kan du starte med å fortelle litt om deg selv?
  - a. Alder?
  - b. Hvor er du fra?
2. Kan du fortelle litt om din bakgrunn og tid i skolen?
  - a. Når var du ferdig utdannet?
  - b. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
  - c. Hva er dine ansvarsområder ved skolen?
  - d. Hvilke undervisningsfag har du?
  - e. Har du jobbet ved flere skoler?
3. Kan du fortelle hva som fikk deg til å bli lærer, og mer spesifikt samfunnsfaglærer?

### B) Hva er radikaliserings?

Nå tenker jeg at vi kan bevege oss inn i kjernen av temaet, og dermed snakke litt om radikaliserings forstått i skolen.

4. Kan du fortelle litt kort om hva du legger i begrepet radikaliserings?
  - a. Kan du gi eksempler på hva som kan være radikale/kontroversielle holdninger (i forbindelse med radikaliseringsaspektet)?
5. Kan du komme med et eksempel eller en situasjon som kan indikere det du mener er bekymringsverdig i forbindelse med radikaliserings blant elevene?

### C) Politiske/ideologiske diskusjoner og temaer i klasserommet

Samfunnsfag er en fin arena for elevene til å kunne utforske og utfordre holdningene sine, både politisk og ideologisk.

6. Opplever du elever som politisk og/eller samfunnsmessig engasjert?
  - a. På hvilken måte/hvilke måter?
  - b. Noen temaer som engasjerer mer?
7. Har du et eksempel på en situasjon hvor du har syntes at det har vært vanskelig å diskutere saklig med elevene dine i forbindelse med politiske/ideologiske spørsmål?
  - a. Utdyp gjerne.
  - b. Har du gjort deg opp noe tanker om hvordan dine egne overbevisninger og holdninger kan påvirke diskusjoner i klasserommet?
  - c. Er dette noe dere diskuterer/reflekterer over i faggrupper/team/med andre lærere?

#### **D) Erfaringer med kontroversielle ytringer i klasserommet**

8. Har du noen gang opplevd at noen av dine elever har kommet med det du anser som kontroversielle uttalelser i klasserommet? Utdyp gjerne.

- d. Kan du fortelle om en hendelse som gjorde inntrykk på deg?
- e. Hva gjorde du da dette utspilte seg?
- f. Hvordan reagerte de andre elevene i klasserommet?
- g. Hvordan reagerte den aktuelle eleven som kom med ytringen/ytringene?

9. Se for deg dette: «Du har en elev som uttrykker at alle muslimer er terrorister, at snikislamisering er et faktum, og at Norge burde stenge grensene slik at vi ikke slipper inn flere av de» Hvordan ville du håndtert en slik situasjon?

10. Kan du beskrive en situasjon hvor du anser det som relevant for deg som lærer å gripe inn i forbindelse med en potensiell radikaliserings? (spesifisere «å gripe inn»)

- a. Hvis ikke, kan du komme med et eksempel på en slik situasjon?

11. Hvor mener du grensen går mellom forebygging av potensiell radikaliserings og voldelig ekstremisme og det å inneha kontroversielle holdninger/utforske alternative verdenssyn?

- b. Kom gjerne med et eksempel på slike situasjoner.

#### **E) Forebygging av radikaliserings forstått i skolen – lærerens rolle**

12. Hva tenker du om ditt ansvar som lærer (og spesielt samfunnsfaglærer) i forbindelse med det å håndtere, veilede og være ansvarlig i temaer knyttet til holdninger?

- a. Se dette i forbindelse med forebygging av radikaliserings?

13. Er dette et ansvar (rollen som forebygger) du reflekterer over/har reflektert over i din egen praksis?

- a. Hvis ja: Kan du utdype dette?

14. Hva tenker du rundt forventninger samfunnet har til læreres ansvar i forbindelse med dette?

#### **F) Forebygging av radikaliserings forstått i skolen – som samlet institusjon**

15. Er radikaliserings (og forebygging av det) et tema det snakkes om ved din skole?

- a. I så fall: Hva snakkes det om i forbindelse med dette?
- b. Når var sist du snakket med noen om dette temaet?

16. Hva tenker du om ditt ansvar som lærer (og spesielt samfunnsfaglærer) i forbindelse med forebygging av radikaliserings?

17. Hva kan du gjøre i forbindelse med forebygging av radikaliserings?

18. Hva er dine tanker rundt skolens ansvar i forbindelse med forebygging av radikaliserings?

19. Har du noen tanker rundt hvilke tiltak skolen som helhet kan gjøre i forbindelse med forebygging av radikaliserings?

20. Ser du noen utfordringer skolen kan ha i forbindelse med dette?

a. Utdyp gjerne.

21. Opplever du at det har skjedd en endring i fokuset rundt håndtering av elevers holdninger/ytringer i skolen?

b. Utdyp dette?

**G) Avrundingspørsmål**

22. Nå nærmer vi oss slutten av intervjuet, men før vi sier oss helt ferdig lurter jeg på om du har noe å tilføye i forbindelse med dette temaet?

Tusen takk for at du har tatt deg tid til å stille opp til intervju, det setter jeg stor pris på!

