

Synne Oline Sævik Iversen

# Forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen - betydningen av andre instanser

En kvalitativ studie av lærere og skoleansattes opplevelser med tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme

Masteroppgave i sosialpedagogikk

Veileder: Daniel Lyng

Mai 2024



Synne Oline Sævik Iversen

# **Forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen - betydningen av andre instanser**

En kvalitativ studie av lærere og skoleansattes opplevelser med tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme

Masteroppgave i sosialpedagogikk  
Veileder: Daniel Lyng  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Temaet i denne studien retter fokus på lærere og skoleansattes opplevelser med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, i sammenheng med tverrprofesjonelt samarbeid. Formålet med oppgaven har vært å bidra med innsikt i forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, og hvordan et samarbeid med andre instanser bidrar innenfor denne forebyggingen. Denne tematikken har det vært etterspurt mer fokus på, og denne undersøkelsen kan bidra til betraktninger og kunnskap om dette tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen.

Opgaven har basert seg på følgende problemstilling: *Hvordan bidrar et tverrprofesjonelt samarbeid i arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen?* For å besvare denne problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i en kvalitativ metode, hvor jeg har gjennomført semistrukturert intervju av seks informanter fra to ulike skoler. Jeg intervjuet en sosialpedagogisk rådgiver, en lærer og en avdelingsleder fra hver av de to skolene. For å få innsikt i varierte opplevelser med tematikkene hadde de to skolene ulik grad av erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid, i forbindelse med forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i Aksel Tjoras SDI-metode. I studien har spesielt Martin Sjøens perspektiver på forebygging av radikaliserings og ekstremisme, samt relasjonskompetanse og nærhetsetikk blitt tatt utgangspunkt i for å drøfte og belyse funnene.

Studiens sentrale funn kan oppsummeres i tre tematikker. I det første temaet ble det presentert informantenes perspektiver på å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme, og hvor spesielt relasjoner til elever ble fremhevet som viktig. I det andre temaet ble det fremlagt hvilken betydning informantene mener et tverrprofesjonelt samarbeid i det forebyggende arbeidet kan ha. I funnene kom det frem at kompetanse som skolene selv ikke besitter og opplevelsen av trygghet er noe av det andre instanser kan bidra med. På samme tid viste informantenes erfaringer til at et tverrprofesjonelt samarbeid ofte blir iverksatt i etterkant av avdekking av radikaliserings og ekstremisme. Det kan være et behov for hjelp tidligere i forebyggingen i skolen, for å være i forkant. Informantene viste og til manglende kunnskap til å avdekke tidlige tegn på radikaliserings og ekstremisme, noe som kan fremheve betydningen av å øke denne kompetansen. Det siste temaet rettet fokus på opplevelsen av det tverrprofesjonelle samarbeidet innenfor forebyggingen. Her kom betydningen av nærhet til instansene tydelig frem og viste at dette er sentralt i et samarbeid. Innenfor dette ble lærerrollen fremhevet, og funnene viste til at spesielt lærerne i undersøkelsen opplever mangel på nærhet og hjelp i et tverrprofesjonelt samarbeid, som kan bety at samarbeidet ikke når helt de. Lærerne fremhevet nærhet og relasjon de har til elevene, som er sentralt innenfor forebyggingen, men som også kan bidra til et stort ansvar og et behov for hjelp fra andre instanser.

Denne undersøkelsen kan gi innsikt i betydningen av et tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. I et samarbeid bidrar man med ulike perspektiver og roller, og her er skolens, og spesielt lærerens rolle, sentral ved å være nær og ha relasjon til elevene. På samme tid skal ikke en enkelt aktør stå ansvarlig for forebyggingen. Basert på funnene fra undersøkelsen er det viktig at et tverrprofesjonelt samarbeid bidrar i forebyggingen i skolen, og da tidligere og nærmere i arbeidet, for å støtte opp skolens og spesielt lærerens forebyggende arbeid.



## Abstract

The theme of this thesis is focused on teachers' and school employees' experiences with prevention of radicalization and extremism in schools, in connection with interprofessional cooperation. The purpose of the paper has been to contribute with knowledge about prevention of radicalization and extremism, and how a collaboration with other agencies contributes within this prevention. There has been a demand for more focus on this topic, and this thesis might contribute to considerations and knowledge about this interprofessional cooperation in schools.

The paper is based on the following thesis question: *How does an interprofessional cooperation contribute to the work with prevention of radicalization and extremism in schools?* To answer this question, I have based the paper on a qualitative method, where I have conducted semi-structured interviews with six informants from two different schools. I interviewed one social-pedagogical counsellor, one teacher and one head of department, from each of the schools. To gain insight in varied experiences in the subject matter, the two schools had different degrees of experience with interprofessional cooperation in connection with prevention of radicalization and extremism. The data material was analyzed based on Aksel Tjora's SDI-method. The study is especially based on perspectives on prevention of radicalization and extremism by Martin Sjøen, as well as relational competence and proximity ethics, to discuss and explain the findings.

The study's main findings can be summarized in three themes. In the first theme it was presented the informants perspectives on preventing radicalization and extremism, where especially relations to students were highlighted as important. In the second theme it was focused on the informants' meanings on what significance an interprofessional cooperation can have in the preventive work. The findings revealed that competence the schools do not possess and the experience of safety, are some of what other agencies can contribute with. Despite this, the informants' experiences indicated that an interprofessional cooperation is often initiated after uncovering radicalization and extremism. It can be a need for help at an earlier stage in the prevention in schools, to stay ahead. The informants did also show less competence in uncovering early signs of radicalization and extremism, which can emphasize the importance of increasing this competence. The last theme focused on the experience of the interprofessional cooperation within the preventive work. The meaning of proximity to the agencies was something that clearly stood out, showing that this is important in a cooperation. In connection to this, the teachers' positions were highlighted, and the findings indicated that especially the teachers in the study experience less proximity and help in an interprofessional cooperation, which may mean that the cooperation doesn't quite reach them. The teachers emphasized the proximity and relations they have to the students, which is important in the preventive work, but this can also contribute to a large responsibility and a need for help from other instances.

This can give an insight in the meaning of an interprofessional cooperation in prevention of radicalization and extremism. In a collaboration people contribute with different perspectives and roles, and the schools', especially the teachers' role, is central by being close to and having relations to the students. But this is not something one single agency is responsible for. Based on the findings from this study, it is important that interprofessional cooperation contributes to the prevention in schools, and does so earlier and more closely, to support the schools' and especially the teachers' preventive work.





## Forord

Etter fem studieår ved NTNU er lærerutdanningen min ved veis ende. Valget av utdanningen og sosialpedagogikk som masterretning har hatt stor betydning for meg og min faglige utvikling, og som jeg vet vil ha stor betydning for meg i yrket som lærer. Spesielt har dette faget gitt meg økt innsikt og bevisstgjøring av det sosiale mangfoldet som finnes og som må tas hensyn til i utdanningen, og den makten og påvirkning man dermed besitter som lærer. Denne bevisstgjøringen vil jeg ta med meg inn yrket som lærer.

Masteroppgaven har vært en lang prosess med både oppturer og nedturer. Jeg vil takke alle de som har bidratt til denne masteroppgaven og mitt prosjekt. Jeg vil først takke alle informanter som har stilt opp til intervju og delt av sine erfaringer og opplevelser. Skolehverdagen er travel og jeg er svært takknemlig for at dere tok dere tid til å stille opp for meg. I tillegg vil jeg takke den ansatte i SLT og Uteseksjonen i Trondheim kommune, for å bidra med rekruttering av informanter, og hjelp og innsikt i tematikken. Jeg vil og gi en takk til en opplæringskoordinator, ansatt i Amnesty International Norge, for tid til diskusjon og meninger om og perspektiver på temaet. Til slutt vil jeg og takke min veileder, Daniel Lyng, for tilbakemelding og hjelp, og for at du har hatt tro på oppgaven når jeg selv har hatt min tvil.

Jeg må og si tusen takk til samboeren og familien min for all støtte og hjelp gjennom denne tiden. Dere har vist enormt med støtte som jeg er uendelig takknemlig for. Jeg vil og takke mine studievenner som har fått meg gjennom denne prosessen, og for utallige støttende og oppmuntrende ord. Jeg hadde ikke klart det uten dere.

Nå står en ny epoke i livet for tur som jeg gleder meg til.

Trondheim, mai, 2024  
Synne Oline Sævik Iversen



# Innholdsfortegnelse

<b>Oversikt over tabeller .....</b>	<b>xiii</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>15</b>
1.1 Tematikk og aktualisering.....	15
1.2 Problemstilling .....	16
1.3 Tidligere forskning.....	17
1.4 Oppgavens disposisjon.....	18
<b>2. Teoretisk grunnlag.....</b>	<b>19</b>
2.1 Forebygging av radikaliserings og ekstremisme .....	19
2.1.1 Forståelse av radikaliserings og ekstremisme .....	19
2.1.2 Forebyggingsperspektiver .....	20
2.1.3 Tverrprofesjonelt samarbeid .....	22
2.2 Relasjonskompetanse .....	23
2.3 Nærhetsetikk.....	24
<b>3. Metode .....</b>	<b>27</b>
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv .....	27
3.1.1 Sosialkonstruktivistisk- og fenomenologisk perspektiv .....	27
3.2 Forskningsmetode .....	28
3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	28
3.2.2 Semistrukturert intervju .....	28
3.3 Gjennomføring av datainnsamling .....	29
3.3.1 Utvalg og rekruttering.....	29
3.3.2 Forberedelse til intervju.....	31
3.3.3 Gjennomføring av intervju .....	32
3.4 Analyse av datamaterialet .....	33
3.4.1 Transkripsjon .....	33
3.4.2 Analyse .....	33
3.5 Kvalitet i forskningen .....	34
3.5.1 Etske betraktninger .....	34
3.5.2 Forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	35
<b>4. Presentasjon av funn og drøfting .....</b>	<b>38</b>
4.1 Skolenes forebygging av radikaliserings og ekstremisme.....	38
4.1.1 Forståelse av radikaliserings og ekstremisme .....	38
4.1.2 Forebygging i skolen .....	40
4.1.3 Er relasjon tilstrekkelig? .....	42
4.2 Tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen.....	45
4.2.1 Betydningen av andre instanser.....	45
4.2.2 Kompetanse og trygghet til riktig tid?.....	47
4.3 Skolenes opplevelser av det tverrprofesjonelle samarbeidet .....	50
4.3.1 Opplevelsen av et godt samarbeid.....	50

4.3.2 Opplevelsen av mangel på hjelp .....	51
4.3.3 Betydningen av nærhet i samarbeidet .....	53
4.3.4 Lærernes opplevelser .....	55
4.3.5 Ansvar hos lærerne .....	56
<b>5. Avsluttende betraktninger og konklusjon .....</b>	<b>60</b>
5.1 Videre forskning .....	61
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>62</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>65</b>

## Oversikt over tabeller

<b>Tabell 1:</b> Skole 1 - Utvalg fra skole med erfaring fra tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme.....	30
<b>Tabell 2:</b> Skole 2 - Utvalg fra skole med lite erfaring fra tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme.....	30



# 1. Innledning

Denne studien fokuserer på forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, og tverrprofesjonelt samarbeid i sammenheng med denne forebyggingen. I denne innledningen viser jeg først til tematikk og aktualisering av oppgaven, før jeg presenterer problemstillingen, for så å trekke frem aktuell forskning innenfor feltet. Jeg avslutter innledningen med en beskrivelse av oppgavens disposisjon.

## 1.1 Tematikk og aktualisering

I *Nasjonale trusselvurderingen fra 2024*, fremlagt av PST, vurderes terrortrusselnivået i Norge på et moderat nivå (Politiets sikkerhetstjeneste, 2024, s. 29). I rapporten fremlegges og sannsynlighetsgraden for politisk motivert vold, ekstremisme, i Norge (Politiets sikkerhetstjeneste, 2024, s. 7). Her blir det presentert at det vurderes som mulig at det kan bli prøvd å gjennomføre terror fra ekstreme islamister og høyreekstremister i Norge i 2024 (Politiets sikkerhetstjeneste, 2024, s. 7). Vurderingen PST har gjort av trusselnivået i Norge viser altså til at ekstremisme og radikaliserings utgjør en grad av trussel i samfunnet vårt, noe som kan fremheve betydningen av å skulle forebygge det. *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2020*, er en nasjonal handlingsplan for forebygging av radikaliserings og ekstremisme, fra Justis- og beredskapsdepartementet. Handlingsplanen trekker frem skolen som en sentral aktør i det forebyggende arbeidet, og skolen forklares som en del av førstelinjen der man gjennomfører tiltak for å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 6-7). Skolen er et område hvor man er nært på elever og møter de daglig, dermed er det en naturlig plass hvor man kan arbeide forebyggende mot ekstremisme og radikaliserings.

*Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme* av Justis- og beredskapsdepartementet (2015), viser til forebyggende tiltak som kan gjøres i skolen. Her fremheves det blant annet et godt psykososialt miljø for elevene, og fokus på respekt, anerkjennelse, mestring, tilhørighet, trygge voksne og inkluderende læringsmiljø (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10). I tillegg vektlegges det opplærings i demokratisk kompetanse, og bruken av Dembra, Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme, et opplæringsstilbud for støtte i arbeidet mot udemokratiske holdninger (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 10-11). Forebygging av radikaliserings og ekstremisme er og noe man kan knytte til Opplæringsloven. I Opplæringslova (1998) under §1-1 står det at: «Opplæringska skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» I tillegg forklares det at: «Elevane og læringsane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, s. §1-1). Utfra dette kan man forstå at skolen skal aktivt forebygge mot utviklingen av ekstreme holdninger og opparbeide holdninger blant elevene slik at de kan delta aktivt i samfunnet. I tillegg forklares det i Opplæringslova (1998) under §9A, om elevs krav på et godt og trygt miljø på skolen, i tillegg til en nulltoleranse ovenfor krenkelser. Skolen har dermed en rolle i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme.

Dette arbeidet er derimot ikke nødvendigvis enkelt. I forskningsrapporten *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme – Hva er kommunenes rolle?*, forklares det at kommunenes førstelinjetjenester er sentrale og viktige i det forebyggende arbeidet, men

at flere av de i førstelinjen uttrykker en mangel på kunnskap innenfor tematikken og en usikkerhet rundt arbeidet (Lid et al., 2016, s. 8-9). Det kan dermed være en kompleks tematikk der det kan være vanskelig å vite hvordan man skal forebygge. I sammenheng med dette kan behovet for ressurser og andre instanser og aktører være sentralt. Den nasjonale veilederen vektlegger at: «Ved behov skal skolen mobilisere det interne og eksterne støtteapparatet.» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 11). I mars 2024 ble det avgitt en NOU av Arbeids- og inkluderingsdepartementet, knyttet til forebygging av ekstremisme (NOU 2024: 3). I denne utredningen ble det lagt vekt på et fokus på samarbeid mellom ulike aktører. «Det er ingen enkelt aktør som kan løse utfordringene med ekstremisme alene. Kommisjonen legger til grunn at samarbeid, gjensidig forståelse og god kunnskap er avgjørende for at den brede og målrettede innsatsen mot ekstremisme skal lykkes.» (NOU 2024: 3, s. 199). Dette kan vise til betydningen av samarbeid mellom ulike aktører i forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Kommisjonen viser og til en rekke anbefalinger innenfor dette arbeidet, og fremhever behovet for bedre samarbeid mellom ulike aktører, og forslår tydeligere organisering og mer forpliktende samarbeid (NOU 2024: 3, s. 364).

Dette perspektivet kan man se igjen i andre rapporter også. Justis- og beredskapsdepartementet (2020) omtaler i den nasjonale handlingsplanen viktigheten av samarbeid og koordinering, i tillegg omtaler de PST sin fremheving av tverrsektorielt samarbeid og at det er viktig å videreutvikle tverretatlige strukturer (s. 11). Rapporten *Evaluering av politiets og PSTs håndtering av terrorhendelsen i Bærum 10. august 2019*, av Dalgaard-Nielsen et al. (2020), er en evalueringsrapport om politiets og PSTs håndtering av den høyreekstreme terrorhendelsen i 2019. Her kommer det frem en anbefaling om at det må utarbeides et nærmere samarbeid mellom PST og helse- og skolevesenet (Dalgaard-Nielsen et al., 2020, s. 126). Det er altså et behov for å rette fokus på tverrprofesjonelt samarbeid mellom ulike sektorer og instanser innenfor forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Disse perspektivene har da dannet grunnlaget for min valgte tematikk. I oppgaven undersøker jeg forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, og opplevelsen og betydningen av tverrprofesjonelt samarbeid med ulike instanser innenfor dette. Dette er for å rette fokus på tverrprofesjonelt samarbeid innenfor tematikken.

## 1.2 Problemstilling

Opgaven baseres på problemstillingen: *Hvordan bidrar et tverrprofesjonelt samarbeid i arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen?* Jeg har fokusert på et skoleperspektiv, og tar utgangspunkt i semistrukturert intervju med seks skoleansatte, for få innsikt i skolens arbeid angående forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Innenfor dette har jeg vektlagt hvordan de opplever at et tverrprofesjonelt samarbeid med ulike instanser bidrar i sammenheng med forebyggingen. Jeg har tatt utgangspunkt i informanter fra to skoler med ulik grad av erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid opp mot tematikken, for å kunne sammenligne deres erfaringer. Justis- og beredskapsdepartementet, rapporten av Dalgaard-Nielsen et al. (2020), og NOU 2024: 3 viser anbefalinger om videreutvikling av og fokus på tverretatlig samarbeid i sammenheng med tematikken. Denne problemstillingen vil dermed kunne rette fokus på noe av det rapportene viser til. Problemstillingen kan gi mer forståelse av skolens rolle i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, og kan bidra til økt innsikt i tverrprofesjonelt samarbeid i forbindelse med dette.



### 1.3 Tidligere forskning

Under dette delkapittelet vil jeg presentere tidligere forskning innenfor denne tematikken, for å gi et innblikk i feltet. Noen av de nevnte forskningspublikasjonene tar jeg og utgangspunkt i under teorikapittelet og går nærmere inn på. Jeg starter med å rette blikk på forskning om skolens og lærerens forebygging av radikaliserings og ekstremisme, før jeg videre fokuserer mer på forskning om tverrprofesjonelt samarbeid. Dette er perspektiver som kan settes i forbindelse med min tematikk og problemstilling.

Innenfor forskning om hvordan skolen bør møte ekstreme holdninger og arbeide forebyggende, er Martin Sjøen en sentral stemme. Sjøen (2020) har utgitt doktorgradsavhandlingen *When counterterrorism enters the curriculum*, som tar for seg fire delstudier knyttet til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme i skolen. Avhandlingen viser til utfordringer i det forebyggende arbeidet og *counter-radicalisation* i skolen. Sjøen (2020) forklarer at forebyggingen bør bære preg av god undervisning og læring, men at sikkerhetsparadigme og en tilnærming der man slår ned på ekstreme holdninger kan påvirke til ekskludering og stigmatisering av elever. Det kan dermed være utfordrende å arbeide forebyggende i skolen, i fare for å opptre ekskluderende. Dette kan settes i sammenheng med Mattsson sin forskning på feltet. Mattsson (2018) har gitt ut doktorgradsavhandlingen *Extremisten i klassrummet*. Gjennom fire delstudier har han undersøkt utviklingen av PVE (*Prevention of violent extremism*) i Sverige og hvordan lærere oppfatter dette arbeidet. Mattsson (2018) konkluderer med at PVE står i konflikt til det tradisjonelle demokratiske samfunnsmandatet som lærere har, hvor fri tale og ytringsfrihet har vært sentralt. Dette kan også vise til utfordringer ved forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

Det er generelt lite forskning på feltet om forebygging av radikaliserings og ekstremisme i forbindelse med tverrprofesjonelt samarbeid i skolen. Dette kan bidra til å gjøre tematikken viktig å undersøke. Men som nevnt innledningsvis fremhever forskningsrapporten *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme – Hva er kommunenes rolle?*, av Lid et al. (2016), kommunenes, deriblant skolens, oppgave i forebygging av ekstreme holdninger og samarbeid med ulike aktører innad i dette. Basert på casestudier og utviklingsseminar er noen av funnene i studien at kommunen spiller en sentral rolle i det forebyggende arbeidet, og hvor spesielt relasjoner som kommunen har til innbyggere er en ressurs. Samtidig vises det til et dilemma knyttet til kommunenes doble rolle i å utøve kontroll og omsorg ovenfor innbyggerne. I tillegg fremhever Lid et al. (2016) nødvendigheten av kompetanseheving for å kunne bidra i forebyggingen, og at informantene i førstelinjetjenesten i kommunen uttrykker at det er utfordrende å kunne identifisere hva som er bekymringsfullt og ekstremt. Det fremheves hvordan kommunen trenger støtte for å bygge opp kompetanse. På samme tid forklares det om utfordringer i samarbeid med andre aktører, hvor blant annet økt bruk av politiet kan bidra til opplevelsen av kontroll og stigmatisering for de det angår (Lid et al., 2016). Som en konklusjon i rapporten vektlegger Lid et al. (2016) at det blant annet trengs mer kunnskap om og fokus på samarbeid og koordinering mellom kommune, politi, PST, andre myndigheter og sivile aktører, samt avklaring av roller og ansvar. Dette kan vise til at det trengs en utvikling på dette feltet.

Det finnes en del forskning rettet mot generelt tverrprofesjonelt samarbeid som skolen er en del av. Borg et al. (2014) har utgitt forskningsrapporten *Et lag rundt læreren*, som en innledende rapport i et større forskningsprosjekt om flerfaglig kompetanse i skolen.

Rapporten gir en kunnskapsoversikt over forskning i Norge og internasjonalt på feltet. Kunnskapsoversikten Borg et al. (2014) fremlegger viser til at flerfaglig kompetanse i skolen kan ha positiv innvirkning, men at dette ikke oppnås ved ekstra ressurser, det må også utarbeides samarbeidsmodeller og samarbeidet må preges av systematisk tenkning. Forskningsprosjektet endte i sluttrapporten *Hva lærerne ikke kan!* av Borg et al. (2015), hvor det ble presentert fem forskningsforankrede modeller knyttet til ulike yrkesgrupper skolen samarbeider med, som vektlegger enten økt ressursbruk inn i skolen eller å utnytte allerede eksisterende ressurser gjennom økt kompetanse. Dette var å fremheve en satsning på flerfaglighet i skolen. Forskningsartikkelen «Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse» av Christensen og Godø (2021), vektlegger lærerens opplevelse av tverrprofesjonelt samarbeid. Gjennom intervju av lærere ble det funnet ut av de uttrykker stolthet knyttet til egen kompetanse i et tverrprofesjonelt samarbeid, og at spesielt sosial kompetanse og det å se elevene er en sentral del av dette. I tillegg vurderer lærerne det tverrprofesjonelle samarbeid som viktig i skolen. På samme tid viser Christensen og Godø (2021) til at lærerne opplever at det tverrprofesjonelle samarbeidet er tidkrevende, og de trekker frem en rekke forutsetninger for å skape godt samarbeid, noe som blant annet innebærer relasjon, trygghet og respekt. Disse rapportene og denne forskningsartikkelen kan vise til behovet for økt innsikt i tverrprofesjonelt samarbeid i skolen, og at det er en prosess i utvikling.

## **1.4 Oppgavens disposisjon**

Denne oppgaven består av fem kapitler. Jeg har i innledningen startet med å vise til tematikken i oppgaven og aktualisering av den, samt vist til tidligere forskning i feltet. I kapittel 2 viser jeg til det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I kapittel 3 gjør jeg rede for metodiske valg som har blitt gjort, og hvor jeg begrunner metodevalg, fremgangsmåte og etiske og kvalitetsmessige vurderinger knyttet til studien. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene mine basert på analysen av datamaterialet, og underveis i dette kapittelet drøfter jeg disse funnene i egne underkapitler opp mot de teoretiske perspektivene presentert under kapittel 2. I det siste kapittelet viser jeg da til avsluttende refleksjoner og konklusjon.

## 2. Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet tar jeg for meg teoretiske begreper og perspektiver som jeg mener er relevant og sentral for å belyse og drøfte funnene mine. I første del av teoridelen viser jeg til avklaringer av begrepene radikaliserings og ekstremisme, for å vise hvilken forståelse av disse begrepene som ligger til grunn i oppgaven. Jeg retter så fokus på perspektiver innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, for å belyse informantenes erfaringer mer forebygging. Til slutt, i den første delen, viser jeg til forklaringer av tverrprofesjonelt samarbeid, som er relevant opp mot oppgavens tematikk og til å forklare informantenes erfaringer med samarbeid med andre instanser. Videre i kapitlet fokuseres det på begrepet relasjonskompetanse, for å bedre kunne forstå lærernes og de skoleansattes kompetanse i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Avslutningsvis vises det til den etiske teorien om nærhetsetikk, for å belyse opplevelsen av samarbeid mellom skolene og ulike instanser i et tverrprofesjonelt samarbeid, i tillegg til forholdet mellom lærere og elever.

### 2.1 Forebygging av radikaliserings og ekstremisme

#### 2.1.1 Forståelse av radikaliserings og ekstremisme

Det finnes ulike forklaringer til begrepene radikaliserings og ekstremisme. Gule (2018) forklarer at «Språket er ikke statisk, og i faglig sammenheng utvikles nye begreper og etablerte termer får derfor nye meninger.» (s. 233). Med dette menes det at begreper som radikaliserings og ekstremisme er dynamisk og det å få avklarte definisjoner på de kan være problematisk (Gule, 2018, s. 233). På samme tid finnes det måter å omtale de på. Gule (2012) omtaler en rekke definisjoner på ekstremisme og forklarer at: «Uttrykket kan oversettes med «det ytterste» eller «det fjerneste», eller også «det verste». «Ekstremisme» blir dermed en mer systematisk gjennomtenkt posisjon, teori eller ideologi hvor ekstreme posisjoner, standpunkter etc. er vesentlige.» (s. 15). Ekstremisme omhandler altså posisjoner, teorier eller ideologier som kan plasseres i et ytterpunkt, og som preges av ekstreme standpunkter. Videre har Gule (2012) selv valgt å definere ekstremisme ut fra deskriptive og normative kriterier, fordi ekstremisme må sees i lys av virkelighetsoppfatninger og normer i samfunnet (s. 26).

Deskriptivt ekstreme posisjoner avviker sterkt fra vår beste kunnskap om den empirisk observerbare og analyserbare virkeligheten. Deskriptiv ekstremisme dreier seg derfor om en mer eller mindre systematisk uttenkt og vedvarende, altså teoretisk og/eller ideologisk forankret, virkelighetsoppfatning som avviker sterkt fra vår beste kunnskap om virkeligheten. (Gule, 2012, s. 29).

Deskriptiv og beskrivende ekstremisme omhandler altså feilaktige virkelighetsoppfatninger, som skiller seg fra det beste man har av kunnskap om verden. Som eksempel viser Gule (2012) til at deskriptiv ekstremisme ofte i nyere tid kan forbindes med konspirasjonstenkning eller raseteorier (s. 41). «Normativ ekstremisme handler på sin side om ekstreme moralske, juridiske og/eller politiske posisjoner. Den normative ekstremismen ligger med andre ord langt fra godt begrunnende og omforente normer.» (Gule, 2012, s. 27). Gule (2012) begrunner normative ekstremisme i hovedsak som avvik mot menneskerettigheter og demokratiets styringsprinsipper, som er godt etablerte og begrunnede normer i samfunnet (s. 81). Ekstremisme kan altså omhandle et deskriptivt kriterium og en forståelse av verden som ikke er omforent med vitenskap,

ofte i dag forbundet med konspirasjoner eller raseteorier. I tillegg kan ekstremisme angå et normativt kriterium og posisjoner som er på utsiden av etablerte normer i samfunnet, og som bryter med menneskerettigheter eller demokratiske prinsipper.

Radikalisering finnes det og ulike forklaringer til, og Hafez og Mullins (2015) viser til og diskuterer begrepets betydning (s. 960). «Radicalization involves adopting an extremist worldview, one that is rejected by mainstream society and one that deems legitimate the use of violence as a method to effect societal or political change.» (Hafez & Mullins, 2015, s. 960). Her fremheves det at radikalisering handler om å adoptere et ekstremistisk verdenssyn som storsamfunnet avviser og som godtar bruken av vold som metode for forandring i samfunnet. «Radicalization is usually a (1) gradual «process» that entails socialization into an (2) extremist belief system that sets the stage for (3) violence even if it does not make it inevitable.» (Hafez & Mullins, 2015, s. 960). Det vises til at radikalisering er en tre-steps prosess, som handler om en gradvis prosess mot et ekstremistisk syn som retter seg mot bruken av vold. På samme tid som Hafez og Mullins (2015) sier seg enig i denne definisjonen, argumenter de og for at man bør gå vekk i fra at begrepet omhandler en prosess, med bakgrunn i at man ikke finner bevis på at radikalisering nødvendigvis angår en tydelig og ordnet prosess som kan komme til uttrykk gjennom avgrensede steg (s. 960). De viser overordnet til viktigheten av å distansere begrepet fra voldelig ekstremisme og terrorisme, som er mer rettet mot atferd (Hafez & Mullins, 2015, s. 961). Det fremheves av radikalisering kan angå en atferdsprosess, men at det i stor grad angår kognitive aspekter ved å tilegne seg et ekstremistisk verdenssyn som godtar bruken av vold som middel (Hafez & Mullins, 2015, s. 961). Ekstremisme og terrorisme derimot omhandler i større grad en atferdsdimensjon og aktiv deltakelse, posisjonering og handling (Hafez & Mullins, 2015, s. 961).

I sammenheng med dette kan det defineres flere tegn på radikalisering og ekstremisme. Førde et al. (2023) omtaler bekymringstegn innenfor radikalisering og ekstremisme, basert på politiets erfaringer med tematikken (s. 87). Her vises det til utløsende og kontekstuelle bekymringstegn (Førde et al., 2023, s. 91). «De utløsende bekymringstegnene var ofte handlinger, ytringer eller visuelle tegn, men kunne også være (nye) relasjoner.» (Førde et al., 2023, s. 91). Det forklares at dette kan angå konkrete utløsende bekymringer som blant annet vold eller trusler om vold eller kontakt med ekstremistiske miljøer (Førde et al., 2023, s. 91). Kontekstuelle bekymringstegn angår i større grad sårbarhetstegn (Førde et al., 2023, s. 94-95). «Mobbing, ustabile familieforhold, mislykket skolegang og/eller arbeidsdeltakelse, psykisk sykdom, rus og kriminalitet er eksempler på kontekstuelle tegn som så ut til å kunne styrke bekymring i saker der de utløsende tegnene i seg selv ikke framsto så alvorlige.» (Førde et al., 2023, s. 95). De kontekstuelle tegnene sees dermed i sammenheng med de utløsende og kan styrke mistanke. På samme tid vises det til at tegnene på bekymring ofte ikke er entydige mot at det er risiko for radikalisering eller ekstremisme, og at det dermed kan være utfordrende å kartlegge hva som er bekymringsfullt eller ikke (Førde et al., 2023, s. 89).

### **2.1.2 Forebyggingsperspektiver**

Sjøen og Jore (2019) forklarer i en forskningsartikkel, som inkluderes i Sjøens doktorgradsavhandling, forebyggingsperspektiver i utdanning i sammenheng med radikalisering og ekstremisme (s. 269). De viser til begrepene PVE (*Preventing violent extremism*) og CVE (*Countering violent extremism*) (Sjøen & Jore, 2019, s. 271). Disse

perspektivene kan knyttes til tre nivåer, hvor det laveste nivået forbindes med PVE og angår forebygging av radikaliserings gjennom å bygge opp motstandskraft blant elever (Sjøen & Jore, 2019, s. 271-272). Det andre nivået kalles *Intervening extremism* og handler om å redusere risikoen mot radikaliserings for sårbare elever, mens det øverste nivået angår CVE og det å motvirke voldelig ekstremisme gjennom å løsrive elever fra det (Sjøen & Jore, 2019, s. 271-272). Modellen viser til arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme gjennom ulike nivåer og tiltak. Her fremheves det at skolens pedagogiske rolle i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme kan i hovedsak knyttes til PVE og å bygge opp motstandsdyktighet mot ekstreme holdninger blant alle elever, selv om de andre nivåene også kan få betydning for lærerrollen ved at skolen kan møte elever som uttrykker ekstreme holdninger (Sjøen & Jore, 2019, s. 271-272). Som konklusjon fremhever Sjøen og Jore (2019) viktigheten av sosiale og relasjonelle tilnærminger i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme i skolen, og fokus på inkludering og støtte av elevene (s. 280).

For å utdype dette mer viser Sjøen (2019) til skolens rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og trekker frem at elevsentrert holdningsarbeid og læring, inkluderende miljø og lærer-elev-relasjon er sentrale faktorer i skolens arbeid med å forebygge mot det (s. 71). Innenfor dette forklares det at holdningsskapende arbeid og normdanning bør være de viktigste tiltakene til skolen innenfor forebyggingen (Sjøen, 2019, s. 72-73). Bjørgo (2015) fremhever og betydningen av normdanning (s. 210). «Den forebyggende mekanismen består her i å forsterke motforestillinger og normative barrierer mot bruk av vold og terrorisme, og å fjerne unnskyldninger og påskudd for å bruke vold.» (Bjørgo, 2015, s. 210). Han fremhever at blant annet skolen spiller en viktig rolle for å opparbeide moralske holdninger blant barn og unge (Bjørgo, 2015, s. 210). Det er dermed sentralt å rette fokus på holdningsarbeid og normdanning innenfor forebyggingen. Sjøen (2019) forklarer på samme tid om viktigheten av at dette arbeidet er elevsentrert, at man tar i bruk elevers erfaringer i undervisningen, og at det er sammenhenger mellom kunnskap og erfaringer elevene sitter inne med, slik at det oppleves relevant og meningsfullt (s. 74-75). Det er altså sentralt at holdningsarbeidet og normdanningen er elevsentrert og tar utgangspunkt i elevene.

I tillegg til dette omtaler Sjøen (2019) viktigheten av inkluderende miljø og positive relasjoner, og det trekkes frem at den mellommenneskelige dimensjonen er svært viktig når elever står i fare for å radikaliseres eller trekkes mot ekstremisme (s. 76). Innenfor dette fremheves det at elever må oppleve sosiale miljøer for å utvikle samarbeidsevner og toleranse for hverandre (Sjøen, 2019, s. 77). Det er viktig at man tar del i ulike fellesskap hvor man utvikler seg sammen og lærer å utøve respekt ovenfor andre. I tillegg forklares det at det kan være fare for å møte ekstreme synspunkter med å fordømme de, men at det er viktig at alle elever opplever anerkjennelse og å bli inkludert i et fellesskap, og ikke opplever å bli avvist eller skjovet vekk (Sjøen, 2019, s. 80-81). Det er viktig at elever opplever å være en del av skolen og føle seg inkludert. Dette kan sees i sammenheng med at Sjøen og Jore (2019) viser til at elever som uttrykker ekstreme synspunkter, ofte rapporterer om å oppleve former for ekskludering i skolen (s. 278). I tillegg til dette fremheves viktigheten av en god lærer-elev-relasjon innenfor forebyggingen (Sjøen, 2019, s. 79). Det forklares om viktigheten av å møte elever med emosjonell omsorg, støtte, oppmuntring og tålmodighet (Sjøen, 2019, s. 81). Sjøen (2019) forklarer at god relasjon mellom lærer og elev er avgjørende i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, og at det kan være det mest virkningsfulle tiltaket også (s. 81-82).

Sjøen (2019) omtaler skolens forebygging i sammenheng med nivåene universell, selektiv og indikativ forebygging (s. 82-83). Disse nivåene kan da sees i sammenheng med de tre nivåene omtalt av Sjøen og Jore (2019, s. 271-272). Universell forebygging er rettet mot alle elever, mens selektiv forebygging er fokusert mot elever som er spesielt utsatt for radikaliserings (Sjøen, 2019, s. 82-83). Indikativ forebygging er tiltak rettet mot elever som er identifisert som ekstreme (Sjøen, 2019, s. 83). Sjøen (2019) forklarer at den universelle forebyggingen krever i stor grad elevsentrert undervisning og inkludering i skolen (s. 82-83). Etterhvert som forebyggingen angår selektiv og spesielt indikativ forebygging, er man i større grad avhengig av inkluderende miljø og positive relasjoner, hvor man møter elevene med omsorg og tålmodighet (Sjøen, 2019, s. 83).

I tillegg til dette utdyper Sjøen (2019) skolens ansvar med å oppdage tidlige tegn på radikaliserings blant elever, og i sammenheng med dette å formidle det videre til riktig instanser (s. 72). Det er altså sentralt å trekke inn andre aktører i det forebyggende arbeidet. Lid og Heierstad (2019) forklarer at aktører slik som skolen har hovedsakelig i oppgave å drive universelt forebyggende arbeid, ved å skape trygge og gode miljøer og det å utvikle demokratiske holdninger og normer (s. 176). Det fremheves at de kommunale virksomhetene har som hovedansvar å drive universell forebygging rettet mot alle (Lid & Heierstad, 2019, s. 180). «Hovedmålet til politi, PST, kriminalomsorgen, helsetjenestene og NAV er hovedsakelig rettet mot å oppdage og iverksette tiltak overfor individer og grupper i risikozonen (selektiv forebygging) eller dem som allerede besitter ekstreme posisjoner (indikativ forebygging).» (Lid & Heierstad, 2019, s. 176). I sammenheng med tiltak direkte rettet mot individer i risikogrupper eller som har vært gjennom en radikaliserings og er ekstrem, er det altså andre instanser utenfor skolen som skal innblandes og som også skal arbeide forebyggende. På samme tid fremhever Lid og Heierstad (2019) at de ulike aktørene overlapper hverandres arbeid og kan bidra på samme forebyggingsnivå, og at det dermed ikke er avgrensede arbeidsområder for de ulike instansene (s. 182). Det fremheves at skillelinjene kan være uklare, og at det er behov for tydelig ansvarsfordeling, og at det må hele tiden drøftes åpent om hva som er god og hensiktsmessig arbeidsfordeling (Lid & Heierstad, 2019, s. 196). Det utdypes på samme tid at: «De ulike aktørene er gjensidig avhengig av hverandre for å gjøre godt forebyggende arbeid.» (Lid & Heierstad, 2019, s. 195-196). Det er dermed et samarbeid som bedrives innenfor forebyggingen.

### 2.1.3 Tverrprofesjonelt samarbeid

Det er flere begreper som brukes om og kan knyttes til tverrprofesjonelt samarbeid, og Johannessen og Skotheim (2018) omtaler blant annet flerfaglighet og tverrfaglighet i sine forklaringer om laget rundt eleven og læreren (s. 20-21). Flerfaglighet forklares at: «[...] omfatter en kombinasjon av *ulike fags* tilnærminger til *samme problem* eller fenomen, enten parallelt (samtidig) eller serielt (der fagene avløser hverandre etter tur) – uten nevneverdig samordning eller overordnet integrasjon (flerfaglige antologier er typiske produkter).» (Nenseth et al., 2010, s. 25). Flerfaglighet handler altså ulike fag sine tilnærminger til problemer, men uten et overordnet samarbeid mellom disse.

Tverrfaglighet omtales at: «[...] innebærer en *integrasjon* av begreper, perspektiver, teorier, metoder, metodeverktøy, fra to eller flere disipliner – for å løse problemer som ikke lar seg løse innenfor rammene av en enkeltdisiplin.» (Nenseth et al., 2010, s. 26).

Tverrfaglighet viser til et overordnet samarbeid mellom disipliner, i motsetning til flerfaglighet. Dette kan settes i sammenheng med begrepet om tverrprofesjonelt samarbeid, noe som Furunes og Brataas (2014) omtaler skiller seg fra flerfaglighet (s.

99). «Tverrprofesjonelt teamarbeid innebærer derimot at flere yrkesgrupper arbeider interaktivt i team hvor de sammen identifiserer problemer og kommer frem til en felles målsetting.» (Furunes & Brataas, 2014, s. 99). Tverrfaglighet og tverrprofesjonelt samarbeid viser dermed til overordnet integrasjon eller samarbeid mellom disipliner eller profesjoner, for å sammen finne felles løsninger på problemer. Borg et al. (2015) gir innsikt i kunnskap om tverrfaglig samarbeid i skolen og skiller mellom et indre primærlag på skolen og et ytre sekundærlag med aktører utenfor (s. 21). «Tverrfaglig arbeid i skolen kan være en ressurs som bidrar til å se sammenhenger og finne nye og kanskje uventede løsninger på komplekse utfordringer.» (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22). Konkret forklarer Glavin og Erdal (2007) at dette kan blant annet bidra til helhetlig inntrykk av barn og deres oppvekstmiljø, faglig støtte og korrigerende av feil, økt kompetanse hos de i samarbeidet, samt tidligere og mer effektivt arbeid og tiltak (s. 22-24).

## 2.2 Relasjonskompetanse

Det er flere måter å definere begrepet om relasjonskompetanse, og jeg har valgt å fremheve Spurkeland (2020) sin forståelse av begrepet. I sin definisjon forklarer han at dette angår «[...] ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.» (Spurkeland, 2020, s. 19). Relasjonskompetanse er dermed kompetanse for å kunne samhandle med andre mennesker og utvikle relasjon. Her forklarer Spurkeland (2020) at dette er sentralt og avgjørende i alle jobber i møte med andre mennesker (s. 19). Fallmyr (2020) forklarer om relasjonsbygging i skolen og betydningen av dette (s. 37). «En lærer som skaper en følelse av tilknytning og tilhørighet mellom seg og elevene og mellom elevene, har lagt fundamentet for vekst og trivsel.» (Fallmyr, 2020, s. 37). En sentral del av læreryrket er å bidra med at elevene opplever relasjon, tilknytning og tilhørighet i skolen. «Relasjonens viktigste funksjon er at den skaper følelser vi trenger for læring og utvikling: trygghet, glede, iver/interesse, stolthet og mening.» (Fallmyr, 2020, s. 38). Relasjonen er dermed avgjørende for læring og utvikling i skolen.

Fallmyr (2020) presenterer en ny teoretisk modell knyttet til relasjon mellom lærer og elev, og viser til ni egenskaper ved en lærer som skaper gode relasjoner til elevene (s. 39). Han retter kritikk til tidligere relasjonsmodeller som har mest rettet fokus på barnets atferd og lite på hvordan læreren opptrer, og dermed presenterer en modell med egenskaper som i større grad angår lærerens atferd opp mot behov elevene har (Fallmyr, 2020, s. 38-39). Modellen omhandler fokus på struktur og krav, gjennom egenskapene pålitelighet, tydelighet og forutsigbarhet (Fallmyr, 2020, s. 39-40). I tillegg trekkes det frem anerkjennelse og støtte, gjennom å være åpen, involvert og skape gjensidig samhandling, være anerkjennende og sette pris på elevene, samtidig som man kan vise humor og skape positive følelser (Fallmyr, 2020, s. 40-41). Til slutt fremheves empati og følelsesbevissthet som sentralt, hvor en lærer må kunne håndtere konflikt og følelser gjennom nysgjerrighet og undersøkelse, samt fremvise empati for elevens væremåte (Fallmyr, 2020, s. 41). I relasjon med elever er det altså sentralt å skape struktur og tydelighet, samtidig som man er anerkjennende og støttende, og kan fremvise empati og forståelse ovenfor elevene.

Spurkeland (2020) viser også til sentrale dimensjoner som utgjør relasjonskompetanse, og innenfor dette fremheves tillit som bærebjelken og en avgjørende faktor for relasjon (s. 37). «Den er en følelse som utvikles gjennom interpersonlig erfaringer og bygges ved

repeterte tillitsvekkende handlinger.» (Spurkeland, 2020, s. 37). Tillit er altså noe som må bygges opp gjennom gjentakende handlinger. Innenfor dette omtaler Spurkeland (2020) at dette angår atferd som forutsigbarhet som skaper trygghet, atferd som gir positive opplevelser, samt at man viser ærlighet og redelighet, men ikke nødvendigvis at det er en felles enighet mellom partene (s. 38). Det er altså ulik atferd man må fremvise for å bygge opp et tillitsforhold. Spurkeland (2020) forklarer at alle relasjoner starter og stopper med tillit (s. 41). Tillit er dermed helt avgjørende i en relasjon.

For å knytte begrepet mot kompetanse i større grad, kan man sette det i sammenheng med begrepet profesjonell kompetanse. Skau (2024) forklarer dette som følgende: «Profesjonell kompetanse består av nødvendige og hensiktsmessige kvalifikasjoner i utøvelsen av et yrke.» (s. 80). Skau (2024) har valgt å dele inn profesjonell kompetanse i tre sentrale elementer: *Teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse* (s. 80). Det forklares hvordan disse tre komponentene er avgjørende for læreryrket, og det vises til at teoretisk kunnskap omhandler både fagkompetanse og pedagogikk og didaktikk blant annet, mens yrkesspesifikke ferdigheter angår i større grad ferdigheter knyttet til tilrettelegging av undervisning (Skau, 2024, s. 85-86). Den personlige kompetanse derimot er blant annet mer rettet mot verdier, holdninger, karaktertrekk, og kontakt med elever og foresatte (Skau, 2024, s. 86). Her forklares det at alle tre elementene er sentrale i profesjonsutøvelsen som lærer (Skau, 2024, s. 86). «Det er ikke snakk om noe enten- eller: En god lærer trenger både solide fagkunnskaper, bestemte yrkesspesifikke ferdigheter og godt utviklet personlig kompetanse.» (Skau, 2024, s. 86).

Sett i sammenheng med begrepet om relasjonskompetanse, forklarer Skau (2024) at relasjonskompetanse kan settes spesielt i forbindelse med begrepet om personlig kompetanse (s. 67). «I alle yrker der samspill mellom mennesker er viktig, er personlig kompetanse en nødvendig, noen ganger helt avgjørende, del av den samlede kompetansen.» (Skau, 2024, s. 74). I møte med andre mennesker er altså personlig kompetanse sentralt. «Personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i vårt samspill med andre.» (Skau, 2024, s. 83). Skau (2024) forklarer at personlig kompetanse tar tid å utvikle og baserer seg på erfaringer og opplevelser gjennom livet, og at det er en kompetanse som det ikke er en direkte fasit til (s. 99).

## 2.3 Nærhetsetikk

Ohnstad (2012) omtaler begrepene etikk og moral, hvor moral forklares at kommer til uttrykk gjennom handlinger, mens etikk angår moralens bakgrunn og grunnlag (s. 217). Ohnstad (2018) forklarer om profesjonsetikk og viser til at dette er en underkategori av etikk som angår et avgrenset yrke eller en profesjon (s. 21-22). Dette angår da profesjoners måter å handle på. «For å oppnå yrkets eller profesjonens mål, for eksempel innen helse eller opplæring/utdanning, har den profesjonelle rett til å gjøre andre etiske overveielser og valg enn vi gjør i våre hverdagslige relasjoner.» (Ohnstad, 2012, s. 217). I sammenheng med dette kan man trekke inn teorien om nærhetsetikk, som er etikk og moral knyttet til mellommenneskelig relasjoner (Ohnstad, 2018, s. 30). Vetlesen (1996b) omtaler utgangspunktet for refleksjon som ligger i nærhetsetikken (s. 7). «Utgangspunktet er at menneskets grunnleggende erfaring av seg selv som moralsk subjekt og som moralsk adressat finner sted i jeg-du-forholdet, det vil si innenfor en ramme av nærhet mellom partene.» (s. 7). Nærhetsetikken omhandler dermed moralen



som oppstår i nærheten og relasjonen mellom to parter. I sammenheng med dette forklarer Vetlesen om hvordan dette kommer til uttrykk i nærhetsetikken på følgende måte:

En sentral tanke i nærhetsetikken er at de sterkeste moralske føringer i vårt handlingsliv springer ut av det konkrete møtet med Den andre. Det er i møtet med Den andre at vårt – mitt – ansvar for Den andre gjør seg gjeldende – ikke som et fritt valg jeg påtar eller ikke påtar meg, men snarere som en absolutt fordring som hviler på mine skuldre. (Vetlesen, 1996b, s. 8).

Nærhetsetikken omhandler altså et møte med Den andre og hvor det oppstår et ansvar som blir gjeldende ut ifra dette møtet. Henriksen og Vetlesen (2006) forklarer at dette angår den moralske fordringen, et moralsk krav, som møter oss i det man møter et annet menneske (s. 219). Emaunel Levinas og Knud E. Løgstrup er spesielt sentrale navn innenfor nærhetsetikken (Ohnstad, 2018, s. 30). Levinas har uttrykt at dette ansvaret som oppstår i møte med et annet menneske, kommer til uttrykk gjennom ansiktet (Vetlesen, 1996a, s. 33). «Ansvar mottas i den ordløse appell som utgår fra Den andre som *ansikt*.» (Vetlesen, 1996a, s. 33). Det er altså i møtet med den andres ansikt at ansvaret oppstår. Innenfor dette fremhever Henriksen og Vetlesen (2006) at ansiktet ikke er objektivt, men gir uttrykk for en appell om omsorg og ivaretagelse (s. 222). «Moralens fordring vokser frem av avhengige og sårbare veseners behov for ivaretagelse.» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 222). Det er en appell om å bli ivaretatt og oppleve omsorg, som kommer til uttrykk gjennom ansiktet. Det utdypes også at ansvaret som oppstår for Den andre ikke er et fritt valg eller selvvalgt (Vetlesen, 1996b, s. 8). «For *ansvar* forstås i nærhetsetikken som en *erfart idealitet*: som subjektets erfaring av noe ideelt og absolutt i møtet med Den andre. Møtet med Den andre er møtet med ansvar, med ansvar som mitt, ikke ditt eller hvermanns.» (Vetlesen, 1996b, s. 10). Det fremheves at man blir gitt et ansvar, som ikke er valgt selv, men som oppstår i møte med Den andre og ikke kan bli noen andres ansvar.

Det ansvaret man blir pålagt innebærer en form for svar. Vetlesen (1996b) forklarer at nærhetsetikken innebærer at man svarer ovenfor den man står ansvarlig for, og dette angår da en moralsk handling som viser til konkrete fenomener og som handlingen baserer seg på (s. 8). Ansvaret omhandler altså handling ovenfor den man utøver ansvar for, knyttet mot bestemte fenomener. Nyeng (1999) omtaler nærhetsetikken og viser til at Løgstrup fokuserte på enkelte fenomener eller betingelser som er sentrale innenfor det sosiale livet (s. 113). «Disse er *barmhjertighet, åpenhet og ærlighet (talens åpenhet), tillit* og en ordløs appell om ikke-vold.» (Nyeng, 1999, s. 113). Dette forklares som elementer som moralen baseres på og som kjennetegner møter med andre mennesker, men som ikke nødvendigvis betyr at man handler etter de, men at de ligger som et krav i møtet med Den andre (Nyeng, 1999, s. 113). Nærhetsetikken omhandler altså enkelte sosiale fenomener som ligger som krav i nærheten til andre.

I forbindelse med relasjoner som oppstår i møtet med andre, har Levinas uttrykt at dette angår en form for asymmetri (Vetlesen, 1996a, s. 32-33). Møtet mellom jeget og Den andre er ikke likestilt eller likeverdig, gjennom at det overføres et ansvar for Den andre over på jeget, utfra Den andre som ansikt (Vetlesen, 1996a, s. 32-33). Ansvaret skaper dermed asymmetri og ulikhet mellom jeget og Den andre. Levinas viste til at subjektet blir underlagt Den andre gjennom å bli tildelt et ansvar ovenfor Den andre, og at jeget dermed ikke eier seg selv (Vetlesen, 1996a, s. 32-33). Forholdet mellom jeget og Den

andre består altså ikke av likestilte roller, for jeget blir overført og underlagt et ansvar. På samme tid forklarer Henriksen og Vetlesen (2006) at det ikke utdypes hvordan dette ansvaret skal utøves. (s. 226). «Moralsk ansvar kommer til oss ubedt, uten begrunnelser, uten løfter, uten utsikt til fordeler og belønninger – ja uten engang å instruere om hva jeg skal gjøre eller hvordan. Ansvaret er gitt meg, men det er også alt.» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 226). Dette viser til at det ikke er noen føringer i ansvaret, utenom at man stilles ansvarlig overfor Den andre. Det er som sagt sosiale fenomener som ligger som krav i møtet, men ansvaret kommer uten tydelige føringer til hvordan det skal praktiseres. Henriksen og Vetlesen (2006) viser til utfordringer i forbindelse med dette og fremhever dermed at nærhetsetikken skiller seg fra mer kontraktsbundet forpliktelser som er mer regulert og kontrollert (s. 226). I dette kan man forstå at nærhetsetikken og ansvaret som blir pålagt jeget er mer åpent og ukontrollert.

I sammenheng kan man se at et maktperspektiv kan være gjeldende innenfor nærhetsetikken (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 224-225). Løgstrup fremhevet begrepet *interdependensen* i sammenheng med det ansvaret som oppstår i møtet mellom jeget og Den andre (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 224). Dette forklares som at det ligger en gjensidig avhengighet og påvirkning i nærheten av hverandre (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 224). Man blir altså gitt en kontroll over andre gjennom nærhet. «Makt er en dimensjon i ethvert forhold mellom mennesker, mest direkte og følbart i ansikt-til-ansikt-møtet mellom to personer.» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 225). Løgstrup fremhevet altså maktdimensjonen som eksisterer i nærhetsetikken, og ved at man er ansvarlig overfor Den andre, har man også makt over Den andre. «Ved at en annen henvender seg til oss, holder vi straks noe av den andres skjebne i vår hånd.» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 225). Et kritisk blikk på nærhetsetikken er dermed at det kan innebære en type makt og kontroll som kan oppstå i nærheten til og i ivaretagelsen av Den andre.

### 3. Metode

I dette kapitlet viser jeg til de metodiske valgene som er gjort i forskningsprosjektet, hvor valgene baseres på besvarelse av problemstillingen. Jeg starter med en forklaring på det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn i studien min. Videre viser jeg til valg av kvalitativ forskningsmetode i mitt prosjekt og argumentere for dette valget. Etter dette forklarer jeg prosessen ved innsamling av data og analysering av materialet. Til slutt gjør jeg rede for etiske betraktninger jeg har gjort og refleksjoner rundt kvaliteten på studien.

#### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

##### 3.1.1 Sosialkonstruktivistisk- og fenomenologisk perspektiv

Sosialkonstruktivistisk perspektiv ligger som vitenskapsteoretisk kunnskapssyn i min oppgave. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer perspektivet på følgende måte: «Sosialkonstruktivisme er navnet på teorier som bryter ned den kartesianske veggen, eller skillet mellom sinn og verden («mind-world».)» (s. 49). Videre utdypes det at: «Alle de konstruktivistiske epistemologiene har et felles utgangspunkt, nemlig at verden ikke er objektiv, men heller noe som vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Sosialkonstruktivismen bærer altså preg av at verden konstrueres og skapes av mennesker og vårt sinn, og ikke kan oppfattes objektivt. «Vår forståelse av virkeligheten vil da være en oppfatning av virkeligheten, ikke virkeligheten i seg selv.» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette perspektivet har jeg vurdert som relevant for mitt forskningsprosjekt basert på at jeg retter fokus på skoleansattes opplevelser, oppfattelser og konstruksjoner av virkeligheten innenfor min valgte tematikk.

I sammenheng med dette har jeg opplevd det relevant å ta utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv også. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer.» (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologien tar utgangspunkt i subjektive opplevelser og erfaringer, i likhet med sosialkonstruktivismen som retter fokus på virkelighetsoppfatninger til mennesker. I tillegg til dette vektlegger fenomenologien betydningen av fenomener:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Fenomenologien tar utgangspunkt i et sosialt fenomen i verden og hvordan dette oppfattes og erfares av mennesker. Jeg undersøker et sosialt fenomen, tverrprofesjonelt samarbeid i forbindelse med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, og jeg ønsker å forstå dette utfra ansatte i skolen sine egne perspektiver.

Innenfor sosialkonstruktivismen er det også sentralt å rette fokus på at kunnskap baseres på den forståelsen som er formet i sosiale interaksjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Forståelse av verden skapes gjennom at mennesker er i interaksjon med

hverandre. «Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at interaksjonen mellom forskeren og de personene vi studerer, preger de resultatene forskningen kommer frem til. Forskeren og personer i feltet bidrar i fellesskap til å utforme kunnskap.» (Thagaard, 2018, s. 40). De sosiale prosessene mellom forskeren og personer som studeres er også noen som vektlegges innenfor sosialkonstruktivismen. Kunnskap skapes altså i samspill, og dette har jeg vurdert som relevant gjennom at jeg i mitt prosjekt retter fokus på kunnskap som har oppstått i samhandling mellom meg og personer i feltet.

## **3.2 Forskningsmetode**

### **3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode**

I mitt masterprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode. Tjora (2021) omtaler dette som en metode der man søker etter forståelse av fenomener man undersøker, er tett på informanter og har en åpen interaksjon med de, i tillegg til at det vektlegges tekstdata fremfor talldata (s. 27). «En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener.» (Thagaard, 2018, s. 11). Dette gjorde at en kvalitativ metode opplevdes mest relevant for mitt masterprosjekt, for å komme nært på informantene å få vid innsikt i deres opplevelser og forståelser av fenomenet jeg undersøker. Oppgaven har og bakgrunn i en induktiv metode. «Med *induktiv* menes at man antar (eller utvikler) noen generelle sammenhenger ut fra observasjonen av enkelttilfeller.» (Tjora, 2021, s. 40). Her er det et ideal at forskningen ikke skal styres av teorier og perspektiver, og at man til en viss grad har en teoretisk åpenhet (Tjora, 2021, s. 42-43). Jeg har tatt utgangspunkt i enkelttilfeller jeg undersøker, og med en teoretisk åpenhet prøvd å finne sammenhenger i dem. Jeg har tatt utgangspunkt i SDI-metoden (Stegvis-deduktiv induktiv metode), som Tjora (2021) omtaler, og som er en prosess som arbeide stegvis mot teori (s. 20). Dette utdyper jeg under *Analyse*. Men jeg har tatt utgangspunkt i data jeg har samlet inn og ut fra disse tilfellene knyttet det til teoretiske perspektiv, og dermed har oppgaven utgangspunkt i en induktiv metode.

### **3.2.2 Semistrukturert intervju**

For datainnsamling har jeg brukt semistrukturert intervju eller dybdeintervju som metode. «Målet med dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd.» (Tjora, 2021, s. 127). Et slikt intervju er altså en åpen og fleksibel samtale som formes underveis, på samme tid som det fokuseres på enkelte tematikker. «Som hovedregel kan vi si at man bruker dybdeintervjuer der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer.» (Tjora, 2021, s. 128). Intervjuet kan bidra til at man kan få innsikt i oppfatninger, erfaringer og opplevelser som informantene kan sitte med. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at et kvalitativt forskningsintervju prøver å innhente fordomsfri informasjon om informantenes hverdagsverden, deres livsverden slik de møter og opplever den (s. 46). Man undersøker personers hverdagsverden eller livsverden, deres opplevelser og erfaringer. Jeg vurderte dermed denne metoden som relevant for mitt prosjekt, for å kunne utforske ansatte i skolen sine livsverdener knyttet til hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid bidrar i arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen. I tillegg til dette kretser som sagt metoden rundt spesifikke

temaer, noe som kunne danne grunnlag for å kunne sammenligne funn på tvers av informanter og skoler, siden det er gjentakende tematikker.

På samme tid er det sentralt å vurdere subjektiviteten som kommer til uttrykk i slike intervju. Tjora (2021) forklarer at dybdeintervju undersøker fenomener i forbindelse med informantene som subjekt eller deres subjektivitet (s. 128). Det er dermed sentralt å være klar over at det er informantenes subjektivitet som ligger til grunn i slike studier. Dette vil derimot ikke bety at det ikke vil gi innsikt i fenomenet. «En erkjent ensidighet eller et subjektivt perspektiv vil imidlertid kunne belyse spesielle aspekter av de undersøkte fenomenene og få frem nye dimensjoner og dermed bidrar til en multiperspektivistisk konstruksjon av kunnskap.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199). Jeg er bevisst over at valg av intervju som metode har bidratt til innsikt i informantenes subjektive opplevelser. På samme tid kan det ha bidratt til utvidet kunnskap og bragt inn nye dimensjoner til tematikken. Dette kan forbindes med overførbarhet, som jeg omtaler mer under *Forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet*.

Et annet aspekt ved metoden jeg reflekterte over var trygghet. Tjora (2021) forklarer at dybdeintervju krever tillit mellom informant og intervjuer, og at denne metoden har en viss lengde og gir mulighet for å snakke utenom tematikk, noe som kan bidra til å skape trygghet i situasjonen (s. 130). Dermed kan dette være en metode hvor man opparbeider tillit og trygghet. I tillegg forklares det at slike intervju legger til rette for at intervjueren kan stille spørsmål og gi tilbakemeldinger for å oppmuntre til respons og refleksjon (Thagaard, 2018, s. 95-96). Det er et samspill hvor man kan trygge informanten gjennom tilbakemeldinger underveis. Dette kan knyttes til at Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at forskningsintervju er en *Mellommenneskelig (interpersonell) situasjon* (s. 49). «Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom mennesker.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Et semistrukturert intervju legger opp til et samspill og en interaksjon mellom de deltakende, noe som kan bidra til en trygg intervjusituasjon og til å dele erfaringer. I sammenheng med dette er som sagt et semistrukturert intervju ikke helt åpent heller og tar i bruk forhåndsformulerte spørsmål, som kan opprettholde forventninger om en asymmetrisk intervjusituasjon (Tjora, 2021, s. 172). Dette vil si at man ikke nødvendigvis fjerner forventede roller i et intervju, som og kan bidra å skape trygghet i intervjuet.

### **3.3 Gjennomføring av datainnsamling**

#### **3.3.1 Utvalg og rekruttering**

Utvalget mitt av informanter bestod av to strategisk utvalgte skoler i Trondheimsområdet, og enkelte ansatte på disse to skolene. Skolene plasserte jeg under hver sin kategori, der den ene skolen hadde erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, mens den andre skole hadde lite erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid i sammenheng med denne forebyggingen. Dette var for å kunne sammenligne ulike erfaringer. Det var tre informanter fra hver skole, som ga totalt seks informanter.

Informantkode	Stilling	Kjønn	Antall år i stillingen
SP1 (Sosialpedagogisk rådgiver 1)	Sosialpedagogisk rådgiver	Mann	Over 20 år
L1 (Lærer 1)	Faglærer	Kvinne	Mellom 5 og 10 år
AL1 (Avdelingsleder 1)	Avdelingsleder	Kvinne	Mellom 5 og 10 år

**Tabell 1:** Skole 1 - Utvalg fra skole med erfaring fra tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

Informantkode	Stilling	Kjønn	Antall år i stillingen
SP2 (Sosialpedagogisk rådgiver 2)	Sosialpedagogisk rådgiver	Kvinne	Mellom 15 og 20 år
L2 (Lærer 2)	Kontaktlærer og faglærer	Mann	Mellom 10 og 15 år
AL2 (Avdelingsleder 2)	Avdelingsleder	Kvinne	Mellom 10 og 15 år

**Tabell 2:** Skole 2 - Utvalg fra skole med lite erfaring fra tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

I prosessen med utvalg og rekruttering av informanter, fokuserte jeg på strategisk utvalg. «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Vi kaller slike utvalg for strategiske eller teoretiske.» (Tjora, 2021, s. 145). For å strategisk velge ut informanter hadde jeg kontakt med en ansatt i SLT (Samordning av Lokale rus- og kriminalitetsforebyggende Tiltak) i Trondheim kommune (Trondheim kommune, 2024b). Hen hadde også tilhørighet til Uteseksjonen, et lavterskel rus- og kriminalitetsforebyggende tiltak for ungdom (Trondheim kommune, 2024c). Den ansatte arbeider med forebygging og veiledning opp mot radikaliserings og ekstremisme, blant annet i sammenheng med skoler, samt sitter i ulike fora i Trøndelag for å fange opp og forebygge ekstremisme, og har dermed innsikt i tematikken.

Den ansatte bidro med forslag til skoler som hen mente kunne være relevant til mitt prosjekt, innenfor begge kategoriene, og som jeg videre opprettet kontakt med. Dette kan forklares som en form for snøballmetode, som forklares som en metode hvor man starter med noen kontakter, for så å gradvis få utvidet antall informanter gjennom de (Tjora, 2021, s. 150). Personen oppga og satte meg i kontakt med ungdomsskoler, for det er på disse trinnene hen har hatt mest erfaring med tematikken. Skolene hadde en sosialpedagogisk rådgiver, en avdelingsleder og en lærer som de mente kunne være aktuelle at jeg snakket med. Dette kan ha sikret at informantene på kryss av skoler hadde, til en viss grad, lik erfaring og tilknytning til skolene. På samme tid er de tre stillingene ulike, noe som kan ha bidratt til å fange opp variasjoner innad på skolene. Antallet informanter var en vurdering både på forhånd og underveis i prosessen, utfra en opplevelse av metning av informasjon fra informantene på hver av skolene. Thagaard (2018) omtaler metningspunkt som at utvalget bidrar til å gi en forståelse av fenomenet, og at det dermed ikke er behov for flere informanter (s. 59). Jeg tok utgangspunkt i et antall informanter hvor jeg trodde jeg kunne oppleve metning og jeg gjorde vurderinger av dette underveis også.

Jeg gjorde vurderinger på å inkludere mer variasjon innad i utvalget gjennom å få informanter fra flere skoler, men jeg var bevisst på at jeg måtte oppleve metning på

datamaterialet mitt. «Metning som kriterium for at man har nok empiriske data kan være problematisk dersom man har en større bredde i forskningen eller stor variasjon innenfor gruppa av informanter [...]» (Tjora, 2021, s. 158). Jeg vurderte også å inkludere informanter fra andre instanser og yrkesgrupper i utvalget mitt, som kunne gitt større innsikt i tematikken. Dette ville derimot ikke gitt et like tydelig skoleperspektiv på oppgaven, og i tillegg kunne dette også bidra til mangel på metning i datamaterialet.

Underveis i prosessen gjorde jeg vurderinger på om utvalget kunne kategoriseres på måten jeg gjorde. Selv om jeg fikk dette bekreftet fra skolene på forhånd, er det ikke nødvendigvis at slikt samarbeid kan avgrenses så tydelig. I tillegg reflekterte jeg over om informantene fra skolen med mindre erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, generelt manglet erfaring med ekstreme holdninger i skolen. På samme tid skal skoler uansett arbeide forebyggende med tematikken, som nevnt innledningsvis, og dermed skal ha innsikt i temaet. I tillegg vurderte jeg det relevant å undersøke nærmere hvorfor de i så fall hadde mindre erfaringer med tematikken. Disse vurderingene angår forskningsmetoden jeg har valgt, og der Kvale og Brinkmann (2015) forklarer om viktigheten av intervjuerens *bevisste naivitet* (s. 48). «Intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig av viktige temaer i den intervjuedes livsverden.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Det er altså sentralt å være åpen for alle fenomener som potensielt kan dukke opp.

### 3.3.2 Forberedelse til intervju

I sammenheng med forberedelse til datainnsamlingen forberedte jeg intervjuguide (vedlegg 3). Dette visste jeg kunne bli utgangspunktet til intervjuet, men at jeg og måtte være forberedt på å tilpasse intervjusituasjonen. «Dybdeintervjuet kan formes på mange måter, men i grove trekk går det gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning – som preges av ulike typer spørsmål og ulik grad av forventet refleksjon fra informantens side [...]» (Tjora, 2021, s. 159). Jeg lagde en intervjuguide som innledningsvis bestod av oppvarmingsspørsmål, som forklares som viktig for å få bakgrunnsinformasjon om informantene og slik at de blir trygge på situasjonen (Tjora, 2021, s. 159-160).

Videre i intervjuguiden rettet jeg fokus på refleksjonsspørsmål, som er spørsmål for å få informanten til å reflektere, undersøke og dele erfaringer innenfor forskningstematikken (Tjora, 2021, s. 160). Denne delen delte jeg inn i to kategorier: «Radikaliserings og ekstremisme» og «Tverrprofesjonelt samarbeid». Innenfor den første kategorien startet jeg med å be om avklaring av begrepene radikaliserings og ekstremisme. «I noen tilfeller kan det være aktuelt å be informanter definere og legge sin egen mening i begreper som er sentrale i casen eller forskningen [...]» (Tjora, 2021, s. 164). Dette gjorde jeg for å få innsikt i informantenes forståelse om fenomenet. Ellers var jeg opptatt av å stille åpne spørsmål for å få mest mulig innsikt i erfaringene til informantene, noe som kan bidra til at intervjupersoner står fritt i formuleringer og besvarer ut fra sine synspunkter (Thagaard, 2018, s. 97). Til slutt formulerte jeg avrundingsspørsmål, der jeg rettet fokus på om informanten hadde noe mer hun eller han ønsket å dele. Jeg lagde to intervjuguides for å passe til de to kategoriene av informanter (vedlegg 3). Disse intervjuguidene er ganske like, og det er kun spørsmålene under tematikken om tverrprofesjonelt samarbeid at det er variasjon. I den andre intervjuguiden er det da

spørsmål som er formulert mer hypotetisk og inkluderer spørsmål om fordeler med mangel på tverrprofesjonelt samarbeid.

Jeg gjennomførte et prøveintervju for å teste intervjusituasjonen, og hvordan formuleringen av spørsmålene ville høres ut. I tillegg sendte jeg på forhånd ut informasjon til informantene om tematikk og problemstilling. Dette var for at informantene kunne gjøre seg opp noen tanker på forhånd, for å få mest mulig innsikt og utfyllende svar i intervjuene. På samme tid kan det ha påvirket innholdet i intervjuene. Et kvalitativt forskningsintervju prøver som sagt å innhente fordomsfri informasjon om informantens livsverden og slik den oppleves for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det å gi informanter mulighet til å forberede svar kan potensielt påvirke den innsikten i personers livsverden man får, noe jeg har vært bevisst over.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Jeg besøkte de to skolene og gjennomførte intervjuene der. Det gjorde det enklere for informantene å sette av tid til å delta, i tillegg skapte det muligens en trygg atmosfære. Tjora (2021) fremhever at å gjennomføre intervju på arbeidsplasser kan bidra til trygghet hos informantene (s. 135). På samme tid erfarte jeg, under enkelte av intervjuene, at man ble forstyrret av andre ansatte på skolen. Dette var i liten grad, men det kan ha hatt påvirkning på intervjusituasjonene. Jeg brukte lydopptaker under intervjuene, og brukte både ekstern lydopptaker og Nettskjema-Diktafon-app, for å sikre datamaterialet. Jeg prøvde å unngå for mye fokus rundt lydopptaket slik at dette ikke ville påvirke informantene, og jeg opplevde det heller ikke som distraherende for dem. Jeg startet intervjuet med en introduksjon til oppgaven og prosjektet mitt, slik at det skulle være friskt i minne. Jeg forklarte og min forståelse av tverrprofesjonelt samarbeid, slik at både jeg og informantene hadde en felles forståelse av dette. Underveis i intervjuet var jeg bevisst på å prøve å få svar på spørsmålene i intervjuguiden, og å tilføye oppfølgingsspørsmål eller inngående spørsmål der det oppleves naturlig, noe som handler om stille spørsmål til informantens ytringer og for å utforske innholdet mer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Jeg brukte og flere prober i intervjuene for å oppmuntre til svar. «Prober er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt til intervjupersonens utsagn.» (Thagaard, 2018, s. 96).

En intervjusituasjon var relativt nytt for meg og som jeg hadde lite erfaring med tidligere. Dette kan ha hatt påvirkning på datainnsamlingen og funn, men jeg erfarte at jeg fikk mer erfaring og ble tryggere på situasjonen underveis i prosessen. I tillegg erfarte jeg at enkelte av intervjuene bar preg av at informantene var veldig engasjerte og hadde mye å si. Noen av intervjuene ble ganske lange, og jeg opplevde at de hadde mye de ønsket å fortelle. Dette angår det Tjora (2021) forklarer om innsnevring i sammenheng med dybdeintervju, og forklarer at slike intervjuer kan bidra til at informanten utvider intervjuet og tar opp andre temaer enn planlagt (s. 144). Jeg prøvde å stille flere strukturerende og fortolkende spørsmål, noe som kan bidra til å skape retning i intervjuet og omformulere eller tolke svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Dette gjorde jeg for å strukturere og innsnevre intervjuene mer, men jeg erfarte at enkelte av intervjuene ble fylt med mer informasjon enn forutsett. Dette ga mye data for analyse og som krevde en utvelgelsesprosess, noe som kan ha hatt påvirkning på resultatene. Dette forklarer jeg mer under *Analyse*. På samme tid har det skapt mer material, som kan ha bidratt til større innsikt i tematikken.



## 3.4 Analyse av datamaterialet

### 3.4.1 Transkripsjon

Rett etter jeg hadde gjennomført intervjuene skrev jeg ned refleksjoner jeg hadde, noe som jeg vurderte kunne være nyttig til analyseprosessen. Videre transkriberte jeg intervjuene, og jeg tok i bruk Nettskjema sitt transkriberingsverktøy. Da ble innholdet i lydopptakene gjort om til tekst. Jeg lyttet til intervjuene og endret transkriberingene til å stemme korrekt. Jeg hadde fokus på å gjengi ytringene til informantene så presist som mulig, og jeg transkriberte på bokmål ordrett hva informantene sa. I tillegg noterte jeg ned pauser i ytringene, følelsesuttrykk som latter, ord som ble fremhevet, og ytringer hvor informantene virket spesielt sikker eller usikker. Dette vurderte jeg kunne være nyttig informasjon, men jeg hadde størst fokus på å gjengi innholdet i ytringene så presist som mulig. I tillegg anonymiserte jeg transkripsjonene gjennom å gi informantene kodenavn og ved å fjerne identifiserende innhold. Dette vurderte jeg spesielt med tanke på at flere informanter var fra samme skole, og at informasjon fra hverandres intervju i kombinasjon kunne være identifiserende. Jeg sendte transkripsjonene tilbake til informantene, slik at de fikk mulighet for sitatsjekk og eventuelt rette opp i sitater de ønsket endret.

### 3.4.2 Analyse

Videre i prosessen gikk jeg over til å analysere datamaterialet. Jeg tok da utgangspunkt i stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Tjora (2021) forklarer at metoden handler om å jobbe med utgangspunkt i datamaterialet og beveger seg mot teori, og gjør deduktive tilbakekoblinger underveis fra teoretiske utgangspunkt (s. 20).

Den stegvis-deduktive induktive (SDI) strategien som danner grunnlaget for denne boka, skal redusere panikken som kan oppstå foran analysen, blant annet ved å utvikle en tiltro til empirien, å ta steg for steg, å unngå *premature konklusjoner* («jumping to conclusions») eller forhastede slutninger, og ikke minst å opprettholde en god systematikk gjennomgående. (Tjora, 2021, s. 217)

Metoden fremhever altså å ta utgangspunkt i dataen, slik at man ikke låser seg til teoretiske innfallsvinkler på forhånd. I tillegg bidrar det til system av analysen og at man tar for seg steg for steg i prosessen. Jeg har ikke fulgt alle stegene i denne prosessen, men valgt ut de momentene som var relevant til bearbeidelse av min empiri, i tillegg til å fokusere på en induktiv tilnærming. Jeg startet analysen med å lese analytisk. Thagaard (2018) omtaler viktigheten av å lese datamaterialet flere ganger for å få en økt forståelse av innholdet og oppdage hva det kan gi uttrykk for (s. 152). Jeg leste gjennom transkripsjonene i sin helhet og notatene mine etter intervjuene. Dette kan knyttes til det det Tjora (2021) omtaler som empirisk-analytiske referansepunkter (EAR), som handler om at man observerer og oppdager analytiske ideer underveis i analyseprosessen (s. 225). Jeg noterte meg da spontane ideer og tolkninger jeg oppfattet underveis. På samme tid var jeg bevisst over at dette ikke skulle påvirke for mye av analysen. Det er viktig at slike referansepunkt ikke skal styre analysen, men være poenger man kan returnere til (Tjora, 2021, s. 228).

Videre kodet jeg datamaterialet. Innenfor SDI-metoden tar man utgangspunkt i en induktiv empirinær koding, der man former koder nært datamaterialet, og ikke tar utgangspunkt i teori, hypoteser eller tematikker på forhånd (Tjora, 2021, s. 218-219). Jeg

lagde koder fra alle ytringene i transkripsjonene mine og gjorde de empirinære, samtidig som jeg prøvde å forenkle innholdet i ytringene. Videre i denne prosessen gikk jeg over til kodegruppering, noe som i sammenheng med SDI-metoden handler om å induktivt strukturere kodene tematisk og plassere koder som hører sammen under et felles tema (Tjora, 2021, s. 229-230). Her startet jeg med 11 kodergrupper, som jeg etter hvert reduserte til 5 hovedtemaer med tilhørende kodegrupper under. Jeg sorterte vekk flere av kodegruppene som jeg opplevde var utenfor tematikken til oppgaven min eller som opplevdes mindre relevant. Temaene jeg endte med var: «Forståelse av radikaliserings og ekstremisme», «Skolens forebyggende arbeid mot radikaliserings og ekstremisme», «Struktur på det tverrprofesjonelle samarbeidet og positive erfaringer», «Utfordringer i tverrprofesjonelle samarbeid», og «Behov i tverrprofesjonelle samarbeid». Dette var tematikker som jeg så var gjentakende hos informantene og som jeg opplevde jeg hadde mye datamaterialet på, og som jeg koblet opp mot min problemstilling. Disse tematikkene har dannet grunnlaget for presentasjon av funn senere i oppgaven.

I sammenhengen med kodegrupperingen var jeg bevisst over at å strukturere kodene bidro til at jeg løst informantenes ytringer fra konteksten sin. Thagaard (2018) forklarer i sammenheng med temaanalyse at informantenes forståelse blir mindre synlig når konteksten forsvinner (s. 179). Dette reflekterte jeg mye over, og jeg prøvde å være bevisst på at kodene jeg samlet hadde konkret betydning for kodegruppene, samtidig som at informantenes forståelse fortsatt var til stede. Jeg brukte og lang tid på plassering av koder i kodegrupper og jeg gjorde flere endringer underveis. Dette skapte mye refleksjoner, og basert på denne prosessen og de tematikkene jeg kom frem til, begynte teoretiske begreper og betydning av datamaterialet å vise seg. Det var i denne prosessen at jeg opplevde å finne sammenhenger i datamaterialet.

## 3.5 Kvalitet i forskningen

### 3.5.1 Ethiske betraktninger

I sammenheng med etiske betraktning i studien meldte jeg forskningsoppgaven og datainnsamlingen til Sikt gjennom «Meldeskjema for personopplysninger i forskning» (vedlegg 1). Dette var på bakgrunn av behandling av personopplysninger, på grunn av bruk av lydopptak i intervjuene. Jeg ba om og samtykke fra informantene til deltakelse i prosjektet. «Informert samtykke er et grunnprinsipp i all forskning. Kravene til samtykke er at det skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart.» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Jeg skrev et informasjonsskriv til informantene om formålet med prosjektet, hva deltakelsen innebar, samt oppbevaring, behandling og sletting av personopplysninger knyttet til lydopptak (vedlegg 2). Her informerte jeg også om at det var frivillig å delta, og at man kunne trekke samtykket på et senere tidspunkt. Informantene ble også invitert til å spørre om det var noe som de lurte på angående dette. Jeg fikk skriftlig samtykke til deltakelse fra informantene før intervjuene startet. I tillegg til dette sendte jeg på forhånd ut en forespørsel om datainnsamlingen til rektorene ved skolene der jeg samlet inn data.

I tillegg var jeg bevisst rundt sårbarhet for informantene. «I forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuet er forskningsetikken først og fremst knyttet til kravet om at informanten ikke skal *komme til skade*.» (Tjora, 2021, s. 187). Jeg reflekterte over om tematikken kunne være sårbar for informantene å uttale seg om. Ekstreme holdninger og radikaliserings kan være et følsomt tema, men i mitt prosjekt er det i sammenheng med

elevers holdninger, noe som kan ha bidratt til å fjerne sårbarhet. På samme tid har jeg undersøkt en tematikk i forbindelse med uttalelser om egen arbeidsplass og samarbeidspartnere til arbeidsplassen, noe som potensielt kan ha opplevdes vanskelig å uttale seg negativt om. «Forskeren må klarlegge intervjurapportens konfidensialitet og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene – for eksempel stressopplevelser og endret selvbilde.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Intervjusituasjonen kan altså ha opplevdes stressende med tanke på uttalelser om arbeidsplassen og samarbeidspartnere. I sammenheng med dette vurderte jeg anonymitet som spesielt viktig gjennom prosessen. «Når det er følsomme temaer som tas opp, blir anonymisering svært viktig.» (Tjora, 2021, s. 190).

Jeg reflektere også over om de ansatte på skolen med lite erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid i forbindelse med tematikken, kunne oppleve ekstra sårbarhet i deltakelsen av intervjuet. Det kunne hende at de fikk en opplevelse av å gjennomføre feil praksis, siden de ikke nødvendigvis hadde så mye erfaring med samarbeid med andre instanser innenfor tematikken. Her prøvde jeg å være bekreftende ovenfor informantene om at jeg var på utkikk etter alle relevante opplevelser de kunne ha, for å kunne drøfte opplevelsen av tverrprofesjonelt samarbeid. I tillegg presiserte jeg anonymiteten til de som informanter og som skole. Utenom dette ga jeg også en påminnelse til alle informantene om å opprettholde taushetsplikten sin som ansatt i skolen, selv om intervjuet ville være anonymt.

### **3.5.2 Forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet**

I sammenheng med kvalitet i forskningen, har jeg reflektert over forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet. «Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Vi knytter reliabilitet til at vi gjør rede for hvordan vi utvikler data.» (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg har detaljert beskrevet prosessen og strategien i forskningen, valg jeg har gjort og begrunnelser for dem, samt refleksjoner. Dette angår det Tjora (2021) forklarer om åpen forskning og transparens eller gjennomsiktighet, som forklares som tydelig redegjørelse for forskningen og en grundig formidling av den (s. 264). Det er viktig at forskningen er tydelig kommunisert og gir innsikt i prosessen.

En annen del av reliabilitet handler om selvrefleksivitet og egen posisjon eller rolle i forskningen. «Vi argumenterer for reliabilitet ved å reflektere over hvordan forskernes egenskaper og posisjon har betydning for utvikling av dataene.» (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har vært bevisst og reflektert over min posisjon som forsker og valg jeg har gjort gjennom prosessen. Dette utdyper Tjora (2021) i sammenheng med induktiv metode og teoretisk åpenhet, og forklarer at egen fagdisiplin, bakgrunn og forforståelse alltid vil påvirke forskningen (s. 43). Min faglige bakgrunn som lærerstudent med masterretning i sosialpedagogikk, i tillegg til erfaringer, kunnskaper og personlig engasjement vil ikke være nøytralt, noe jeg har vært bevisst over at kan ha påvirket oppgaven. Spesielt har utenforskap, marginalisering og maktperspektiv i skolesystemet vært gjentakende tematikker i sosialpedagogikk og som har engasjert meg, noe som kan ha hatt innvirkning på min undersøkelse. Jeg har dermed prøvd å være transparent i hele forskningsprosessen. Derimot har jeg svært lite personlige opplevelser eller erfaringer med tematikken, noe som kan ha bidratt til en distanse i sammenheng med min posisjon som forsker.

I tillegg til dette er det relevant å reflektere over relasjoner til deltakere i forskningsfeltet. «Argumentasjonen for reliabilitet innebærer altså at vi reflekterer over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakere i felten har betydning for utvikling av data.» (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg var bevisst over å velge informanter jeg selv ikke hadde tilknytning til, for å skape distanse og uavhengighet. På samme tid har jeg reflektert over hvordan utvalget ble dannet og påvirkningen som hjelpen til rekruttering av informanter kan ha hatt. Utvalget ble til gjennom hjelp av en potensiell samarbeidspartner til informantene, og dette samarbeidet inkluderes i tematikken for oppgaven min, noe som kan ha hatt påvirkning på utvalgets objektivitet eller nøytralitet.

I tillegg angår refleksjon over validitet kvalitet i forskningen. «Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, og hvordan vi tolker disse.» (Thagaard, 2018, s. 181). Innenfor dette har jeg gjort begrunnelser på hvordan valg av semistrukturert intervju med utvalgte informanter kan ha bidratt i besvarelsen av problemstillingen min, og reflektert og begrunnet valg jeg har gjort i forskningsprosessen for å besvare problemstillingen best mulig. Jeg har også reflektert over størrelsen på utvalget mitt, utfra hvor godt det ville besvare problemstillingen min, og på samme tid bidra til en metning i datamaterialet. I tillegg er det sentralt å vurdere hvordan man har forstått og tolket datamaterialet. «Vi styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen.» (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har vært spesielt bevisst over validitet i analysen av data, fordi analyseprosessen baseres i stor grad på hvordan jeg tolker og ser betydninger i datamaterialet. Tjora (2021) omtaler at i en kvalitativ analysen vil forskersubjektivitet ha stor påvirkning og at teoretiske inspirerte tolkninger kommer tidlig inn (s. 38). Jeg har dermed forklart analyseprosessen min slik at dette skal være transparent for andre. Jeg har også vært bevisst rundt at all tolkning jeg har gjort av datamaterialet er dokumentert. «I prinsippet skal det finnes dokumentasjon for enhver tolkning av dataen.» (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har rettet fokus på å begrunne alle tolkningene mine med funn fra datamaterialet og relevant teori.

Overførbarhet er og sentralt å reflektere over innenfor kvalitet i forskningen. «Overførbarhet er knyttet til om den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner.» (Thagaard, 2018, s. 182). Jeg er bevisst over at utvalget mitt er et begrenset utvalg. I utgangspunktet kan funnene kun si noe om dette utvalget, og jeg har prøvd å være detaljert i beskrivelsen av utvalget, uten at det har gått på bekostning av anonymitet. På samme tid kan forskningen være overførbar, gjennom det Gleiss og Sæther (2021) omtaler som analytisk generalisering, som forklares som at man skaper kategorier som kan være relevant og overføres utenfor undersøkelsens kontekst (s. 207). Funnene i forskningen jeg har gjort kan dermed være overførbare og man kan se tendensene være gjeldende utover utvalget og gjelde andre skoler og skoleansatte. I tillegg har jeg reflektert over at tendensene i forskningen potensielt kan overføres til generelt forebyggende arbeid mot radikaliserings og ekstremisme i skolen, eller generelt tverrprofesjonelt samarbeid som skolen er en del av. På samme tid fremhever Kvale og Brinkmann (2015) at generalisering kan være et utfordrende begrep:

Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Generalisering kan bidra til en antakelse om at kunnskapen man utvikler må være universell. De fremhever et skifte fra krav om generalisering til kontekstualisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). «Pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger oppfatter derimot sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289-290). I dette kan man forstå at tendensene jeg har forsket på og kunnskapen som jeg har produsert, ikke må være tidløs og universelt overførbart, men at det kan gi måter å oppfatte verden på i enkelte kontekster.

## 4. Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet presenterer jeg funnene og det som har kommet frem gjennom analysen min. Jeg har inndelt kapittelet i tre underkapitler, som baseres på de fem kodetemaene jeg kom frem til under analysen min. Her trekker jeg frem de mest sentrale funnene fra temaene, som jeg opplever har vært mest gjentakende og fremtredende, og aktuell ut fra min problemstilling. I kapittelet retter jeg først fokus på skolens forståelse av forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og hva informantene fremhever som viktig innenfor forebyggingen. Videre viser jeg til informantenes forståelse av det tverrprofesjonelle samarbeidet og hvordan dette samarbeidet kan ha betydning for forebyggingen i skolen. Til slutt vises det til informantenes opplevelser med det tverrprofesjonelle samarbeidet, og hvor spesielt lærerens rolle kommer tydelig frem. Dette skal dermed besvare problemstillingen min: *Hvordan bidrar et tverrprofesjonelt samarbeid i arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen?*

Hvert av underkapitlene starter med å presentere funn fra analysen, og underveis i dette viser jeg til mine tolkninger av dem. Dette gjør jeg i bakgrunn av at jeg tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk inngang, som baseres på at mennesker konstruerer verden (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). I tillegg fremhever dette perspektivet at forskeren og informantene bidrar sammen for å utforme kunnskap (Thagaard, 2018, s. 40). Jeg retter fokus på informantenes forståelse og konstruksjon av virkeligheten, men setter dette også i en kontekst av min forståelse og kunnskap som har blitt produsert i samspillet mellom meg og informantene. Jeg presenterer funn fra begge skolene samtidig, fordi jeg opplever at samsvar eller uenigheter mellom dem kommer tydeligere frem slik. Jeg drøfter betydningen av funnene i relevant teori i egne underkapitler under hvert av temaene, for å fremheve de ulike funnene og for å opprettholde skiller mellom tematikkene.

### 4.1 Skolens forebygging av radikaliserings og ekstremisme

#### 4.1.1 Forståelse av radikaliserings og ekstremisme

Det første jeg har valgt å trekke frem blant funn fra analysen er forståelsen av begrepene radikaliserings og ekstremisme. De fleste av informantene trakk frem de samme momentene i sine forklaringer. De forklarte det i sammenheng med ytterpunkter knyttet til blant annet politikk, religion, etnisitet og kjønn, og at dette angår følelser og tanker som utfordrer normalen. De forklarte også at det handler om en oppfatning av verden som skiller seg ut. Sitat fra avdelingsleder 1 og lærer 2 viser til dette:

[...] Radikaliserings handler jo om et ekstremt ytterpunkt for meg. Altså uansett. Altså det kan handle om politikk, det kan handle om religion. Og da tenker jeg langt, langt ut av det vi ser innenfor et... som vi har toleranse for da. (AL1)

Så jeg tenker på det som at elevenes tankesett blir på en måte forsterket og ensrettet i en retning. Og der det samtidig på en måte bygges opp et slags sårn skille mellom det eleven har som oppfatning og det resten av verden har som oppfatning, at det blir et slags skall der da som er vanskelig å komme gjennom. (L2)

Det kan forstås som at det er stor konsensus i forståelsen av radikaliserings og ekstremisme mellom informantene. Det kan tolkes at de har i stor grad felles forståelse av begrepene, og forbinder det med ytterpunkter som utfordrer normen, og et verdenssyn som skiller seg ut fra resten av verden. En annen betraktning er at informantene skiller lite mellom begrepene ekstremisme og radikaliserings i sine forklaringer. De omtalte begrepene om hverandre og i sammenheng, og viste ikke til ulikheter mellom dem.

Når det angår forståelse av årsaker til radikaliserings og ekstremisme, var det og stor samstemthet mellom informantene. Alle informantene uttrykte at utenforskap og manglende tilhørighet er en stor årsak. Det var flest antall koder om utenforskap knyttet til årsaken til radikaliserings og ekstremisme, dermed kan man tolke at informantene mener at dette kan være en stor bakgrunn for at radikaliserings og ekstremisme oppstår. De trakk frem at opplevelsen av utenforskap og at man ikke finner sin plass, kan bidra til at man tyr til ekstreme miljøer hvor man opplever en tilhørighet. Dette ser man blir uttrykket blant annet i et sitat fra avdelingsleder 1:

Jeg tror du blir ønsket velkommen inn i noen ting. Altså jeg tror det handler om utrygghet. Det tror jeg. Jeg tror det handler om kanskje, i noen tilfeller, så tror jeg det handler om du ikke, du finner ingen å høre til. Du har ikke relasjoner som er sterke nok. Du har kanskje ikke familiebånd som er sterke nok, og så trekkes du mot et miljø der de sier 'Her, nå får du en oppgave her, og den her får du til'. Det tror jeg. At du på en måte finner ditt samfunn da, hvis man kan kalle det det. (AL1)

Alle informantene uttrykte at de ikke opplever at det er tendenser til radikaliserings og ekstremisme på skolene per dags dato, og at barn og unge trekkes i lite grad mot det. Sosialpedagogisk rådgiver 1 omtalte hyppigheten av radikaliserings og ekstremisme på skolen slik: «Men om det er så ekstremt nå, det tror jeg ikke at jeg vil si, det er ikke noe problemer på skolen her nå. Men vi er oppmerksomme på det. [...]» (SP1). Informanter fra begge skolene fremhevet at de er tett på og følger med så godt de kan, og at de driver kartlegging av elevene. På samme tid fremhevet enkelte av informantene på begge skolene at det kan være vanskelig å svare på hvor store tendenser det er. Avdelingsleder 1 svarte dette til spørsmålet om i hvor stor grad hun mener at barn og unge trekkes mot radikaliserings og ekstremisme: «Det er et veldig vanskelig spørsmål å svare på. For jeg tror det er mye mer av det enn vi vet. [...]» (AL1). Dette vises også i en formulering av lærer 2: «[...] Og sånn ekstremisme og radikaliserings er jo vanskelig å klassifisere, for vi ser jo bare sånn glimt av det.» (L2). I tillegg utdypet lærer 2 også at det kan være mangel på kompetanse til å gjenkjenne det: «[...] Men også kan det være at vi har det uten av vi vet det, fordi vi ikke har kompetanse til å kjenne igjen det.» (L2).

Basert på dette kan det tolkes som det er en usikkerhet knyttet til hvor store tendensene faktisk er, selv om informantene er tett på for å avdekke. Man kan forstå det som at informantene mener at de ikke har full innsikt i tendensene av radikaliserings og ekstremisme på skolene, på bakgrunn av dette kan være et utfordrende tema å ha full oversikt over. I tillegg forklares det om en manglende kompetanse til å gjenkjenne det, og dette kan da ha betydning på oppfattelsen av tendenser til radikaliserings og ekstremisme på skolene.

### 4.1.2 Forebygging i skolen

I sammenheng med forståelsen av radikaliserings og ekstremisme hadde alle informantene meninger om hvordan man som skole bør arbeide forebyggende mot det. Innenfor dette ytret informantene mye i forbindelse med hvordan man burde møte elevene. Her vektla informantene at man bør møte elever med nysgjerrighet, forståelse og omsorg, og at man bør prøve å finne årsaken bak adferden fremfor å fordømme den. Lærer 1 forklarte at det var viktig å møte en elev som ga uttrykk for slike holdninger på denne måten: «[...] Men likevel å klare å møte den eleven med en nysgjerrighet, og med omsorg, og ny sjansse hver dag, og se. [...]» (L1). Dette forklarte lærer 2 og at er viktig og fremhevet at man ikke må avvise elevene:

At vi som voksne må nødt å ta det som de sier på alvor og lytte til hva de sier, og være litt nysgjerrig på hva det er. Fordi jeg tror at det å avvise og føye vekk og gjøre narr av, kan risikere å segmentere de en plass der de egentlig ikke hører hjemme. (L2)

Innenfor dette kom og relasjon mellom lærer og elev frem hos informantene. Her mente alle informantene at relasjon er viktig for å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme blant elever. Sosialpedagogisk rådgiver 1 uttrykte dette i sammenheng med sin rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og spørsmål om betydningen av å være nært elevene: «Ja, det er ingen tvil. Nødt til å ha relasjoner.» (SP1). Informantene forklarte at i sammenheng med hvordan man møter elever og deres holdninger er det viktig at relasjonen mellom de og elevene er der. Dette viste avdelingsleder 2 til:

[...] Og vi må ha den der, holdt på å si gode relasjonen i bunnen for at disse samtalene skal ha noen kraft. For har du ikke den relasjonen, så har det ikke noen betydning for det barnet at du utfordrer dem på meningene de har eller tankesettet de viser, sant? (AL2)

I dette kan man tolke at relasjon og relasjonsarbeid er viktig for å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme, og at lærerens eller skoleansattes relasjon til elevene er sentralt i forebyggingen. Det er viktig hvordan man møter elevene og viser forståelse, og at relasjon er til stede da. Et annet sentralt perspektiv på forebyggingen som informantene trakk frem var inkludering og fellesskap i skolen. Informantene fremhevet at elevene må oppleve å være deltakende og inkludert i skolen, og at dette er en viktig faktor for å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme. Her kom det frem at elever må oppleve trygge miljøer og tilhørighet, at de finner et fellesskap. Dette uttrykte blant annet avdelingsleder 2 til spørsmålet om hva som er viktig i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme:

Jeg tenker alt handler om relasjon, alt handler om tilhørighet. Det å sørge for at unge som kommer på skolen og det fellesskapet som skolen tross alt er, at alle kjenner at de har en plass der, at alle ønsker seg dit og at alle blir tatt godt vare på når de kommer dit. Det tror jeg kanskje er grunnleggende. (AL2)

En tredje faktor som informantene spesielt trakk frem i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, var holdningsarbeid. Her forklarte begge skolene at arbeid med holdninger er sentralt for å forebygge. Innenfor dette ble det blant annet fremhevet et fokus på mangfold og fellesskap. Dette uttrykte blant annet sosialpedagogisk rådgiver 2: «[...] Tenk at klasse 8B er et slags samfunn som skal virke sammen og være sammen og



ha det bra sammen. [...]» (SP2). Dette ble utdypet videre med: «[...] så må vi få frem det der med at vi er forskjellige, vi skal få være hvem vi er, vi er et mangfold, det er bra å være et mangfold.» (SP2). Det ble og forklart om menneskeverd innenfor holdningsarbeid, noe lærer 1 trakk frem:

[...] så føler jeg at når vi på en måte jobber med det holdningsarbeidet i klasserommet, så snur på en måte det veldig. Og at man kan i hvert fall bli enig om at alle mennesker har et menneskeverd og at ingen har lov til å være voldelig eller true andre, eller og så videre. (L1)

Basert på disse funnene kan det forstås at informantene mener det er sentralt å drive holdningsarbeid ved å rette fokus på mangfold og menneskeverd, og at å opparbeide toleranse og aksept for hverandre er viktig i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. I tillegg til dette forklarte informantene om å rette fokus på holdninger gjennom tematikker i undervisningsfag og ved bruk av nettressursen Dembra. Dette trakk blant annet sosialpedagogisk rådgiver 2 frem:

[...] så har vi og laget til et opplegg som lærerne kan gå inn og hente ut og gjennomføre fra Dembra, som går på språkbruk. [...] Som er egentlig veldig sånn ok, hvor elevene også får være med og definere hva er greit i denne klassen her å si og ikke si. (SP2)

Ja, og så er det å ta tak i temaene du har i faget ditt, og løfte opp det. Og det er noe som vi og har snakket om. I hvert fall mitt mantra er at hvis du har KRLE eller samfunnsfag, snakk om temaet og legg det på elevene sitt nivå. (SP2)

Dette kan tolkes som at det er sentralt å drive undervisning som retter fokus på holdninger, innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Gjennom disse sitatene kan man også tolke at det er sentralt at elevene er delaktig og blir tatt utgangspunkt i, gjennom at elevene får delta i å definere holdninger og at det er fokus på samtaler i klasserommene hvor det legges på elevenes nivå. På samme tid forklarte informantene og om en nulltoleranse innenfor holdningsarbeidet. Sosialpedagogisk rådgiver 2 forklarte at: «[...] da har vi gått rundt i klassen og tatt opp sånne ting, og vært veldig sånn tydelig på at vi har nulltoleranse i forhold til sånne ord og uttrykk da.» (SP2). I tillegg forklarte avdelingsleder 2 om viktigheten av å svare tilbake på holdninger og våge å si ifra slik at tankesettene ikke vokser seg større. I dette kan man forstå at informantene opplever det også viktig å være tydelig.

Basert på funnene kan man tolke at det er spesielt tre aspekter som blir fremhevet i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Informantene rettet fokus på å møte elever med nysgjerrighet og åpenhet, og med bakgrunn i relasjoner til elevene, samt inkludering og fellesskap i skolen, i tillegg til å drive holdningsarbeid opp mot elevene. Det var spesielt gjentakende at relasjon med elever er sentralt, noe som kan tolkes som at relasjonsarbeid er viktig i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Innenfor dette kan man og se antydninger til ulikheter mellom skolene. Skole 2, som er skolen med mindre erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, hadde en stor andel flere sitater angående relasjoner enn skole 1. De fremhevet spesielt at de jobber mye med relasjoner og vektlegger dette i deres forebyggende arbeid. Dette forklarte også avdelingsleder 2 at kan ha påvirkning på at de erfarer lite radikaliserings og ekstremisme på skolen:

Og jeg tror at en av suksessfaktorene her er at vi jobber veldig mye med relasjon. Vi jobber veldig mye for å se enkelteleven og lete etter suksesser og talenter i hvert enkelt barn. Som gjør at ungene forhåpentligvis opplever både mestring og tilhørighet og det å bli anerkjent som dem de er. (AL2)

#### **4.1.3 Er relasjon tilstrekkelig?**

I sammenheng med det jeg har presentert om informantenes forståelse av forebygging av radikalisering og ekstremisme, kan dette drøftes betydningen av og settes i sammenheng med relevant teori. Informantene fra skolene jeg intervjuet forklarte blant annet om betydningen av holdningsarbeid i skolen. Bjørgero (2015) fremhever betydningen av normdanning og skolens rolle i å forsterke motforestillinger mot ekstremisme og å bygge opp moralske holdninger (s. 210). Informantene vektla og et arbeid der man driver undervisning i fag hvor man legger tematikkene på elevenes nivå og der elevene får ta del i å definere hva som er lov å si. Dette kan tolkes som at man skal drive holdningsarbeid som tar utgangspunkt i elevene og hvor de er delaktige, noe Sjøen (2019) fremhever som viktig innenfor forebygging av radikalisering og ekstremisme, og forklarer at det er sentralt å ha fokus på elevsentrert holdningsarbeid og å ta i bruk elevers erfaringer (s. 74-75). Informantene forklarte og om et fokus på mangfoldig fellesskap og viktigheten av menneskeverd, noe som kan forstås som å opparbeide toleranse og respekt for hverandre. Sjøen (2019) forklarer og om viktigheten av å ta del i sosiale miljøer for å opparbeide toleranse for hverandre (s. 77).

Informantene fremhevet også betydningen av inkludering. De forklarte at det er viktig at elevene opplever det fellesskapet som skolen er og at alle opplever en tilhørighet der. Dette kan sees i lys av at Sjøen (2019) fremhever betydningen av det å bli inkludert i et fellesskap og ikke bli avvist, innenfor forebygging av radikalisering og ekstremisme (s. 80-81). I de første funnene som ble presentert trakk også informantene frem utenforskap som en sentral årsak til hvorfor noen trekker mot ekstremisme, noe som kan bidra til å tydeliggjøre behovet for inkludering i skolen. Dette stemmer overens med at Sjøen og Jore (2019) forklarer om at en del elever som gir uttrykk for ekstreme meninger, har opplevd former for ekskludering (s. 278). Dette kan fremheve viktigheten av inkludering i skolen innenfor forebygging av radikalisering og ekstremisme. Det som kan tolkes som mest fremtreende blant informantene i forebyggingen av radikalisering og ekstremisme, er som sagt relasjoner og hvordan å imøtekomme elever. De forklarte at det er sentralt å møte elever med nysgjerrighet, forståelse og omsorg, og at relasjon er sentralt og nødvendig. I dette kan man forstå at relasjoner er en avgjørende faktor i forebyggingen og det som informantene fremhever som viktigst, spesielt skole 2. Sjøen (2019) viser til at relasjon mellom lærer og elev kan være det mest virkningsfulle tiltaket i forebyggingen, og at dette handler om å møte elever med omsorg, støtte, oppmuntring og tålmodighet (s. 81-82). Relasjonsarbeid kan dermed være spesielt sentralt i forebyggingen av radikalisering og ekstremisme.

Dette kan sees i sammenheng med begrepet relasjonskompetanse. Spurkeland (2020) definerer relasjonskompetanse som avgjørende ferdigheter eller kunnskaper for å samhandle og arbeid med andre mennesker og utvikle relasjoner (s. 19). Fallmyr (2020) retter fokus på/mot egenskaper for å danne gode relasjoner, noe som angår struktur og tydelighet, samtidig som man skal vise anerkjennelse og støtte, i tillegg til empati og forståelse (s. 39-41). Disse momentene kan man finne igjen i informantenes forklaringer av forebyggingen av radikalisering og ekstremisme. De vektla å møte elever med

nysgjerrighet, forståelse og omsorg, og det å lytte til og anerkjenne elever for det de sitter inne med, i stedet for å avvise. I tillegg forklarte informantene om inkludering og tilhørighet i skolen, noe som kan angå former for anerkjennelse og støtte av elever. Dette kan og sees i lys av holdningsarbeidet som informantene omtalte, hvor det ble vektlagt å ta utgangspunkt i elevene, noe som og kan forstås som anerkjennelse eller forståelse av dem. I tillegg forklarte informantene om en nulltoleranse for ord og uttrykk som kan oppfattes ekstreme, som kan oppfattes som tydelighet ovenfor elevene. Man kan altså identifisere mange av egenskapene som fremheves for å skape gode relasjoner i måten informantene forklarer om forebygging. Innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme, kan altså fokus på relasjoner og relasjonskompetanse være sentralt.

På samme tid kan funnene som ble presentert i første del vise til en mangel på kompetanse hos informantene angående forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Informantene forklarte om tendensene til radikaliserings og ekstremisme på skolene, hvor de forklarte at de tror det er lite av det. Til tross for dette fremhevet de at det er mye som de sikkert ikke ser. Dette kan vise til en usikkerhet i omfanget og avdekking av det. Lærer 2 fremhevet og at det kan være manglende kompetanse hos ansatte i skolen for å kunne klare å avdekke det. Dette kan bety at det er en mangel på kompetanse hos informantene innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme, gjennom mangel på kunnskap innenfor å kunne avdekke og kjenne igjen faresignaler innenfor tematikken. Dette kan knyttes til at Førde et al. (2023) forklarer at tegnene på bekymring for radikaliserings og ekstremisme ofte ikke er entydige, og at det dermed kan være utfordrende å kartlegge hva som er bekymringsfullt (s. 89).

Dette kan videre sees i lys av måten informantene omtalte begrepene radikaliserings og ekstremisme. Informantene forklarte om begrepene i sammenheng med sterke ytterpunkter som utfordrer normer, og virkelighetsoppfatninger som står i kontrast til resten av verden. Dette kan stemme overens med hvordan Gule (2012) omtaler begrepet ekstremisme og at dette angår posisjoner, teorier eller standpunkt som kan plasseres i et ytterpunkt (s. 15). I tillegg kan det forklares utfra deskriptive og normative kriterier, som innebærer at ekstremisme er avvikende virkelighetsoppfatninger eller moralske, juridiske eller politiske posisjoner som bryter med omforente normer i samfunnet (Gule, 2012, s. 26-29). Informantene har dermed en samstemt forståelse av ekstremisme som i stor grad samstemmer med teoretiske forklaringer av begrepet, noe som kan vise til innsikt i tematikken. Derimot skiller som sagt ikke informantene mellom begrepene radikaliserings og ekstremisme i sine forklaringer. Hafez og Mullins (2015) viser til forklaring av begrepet radikaliserings, og vektlegger at dette kan angå en gradvis «prosess» mot et ekstremistisk verdenssyn som storsamfunnet avviser og som godtar bruk av vold som metode (s. 960). Det utdypes også at dette skiller seg fra ekstremisme, vet at radikaliserings angår i stor grad kognitive aspekter ved tilegnelse av ekstreme synspunkter, fremfor en atferdsdimensjon og aktiv posisjonering slik som ekstremisme (Hafez & Mullins, 2015, s. 961). Det er dermed sentralt å skille radikaliserings fra ekstremisme. I dette kan man også forstå at radikaliserings angår aspekter hvor man trekker mot ekstremisme, og ved å forebygge og avdekke radikaliserings, kan man hindre ekstremisme som kan være utfallet av radikaliserings.

Det at informantene ikke skiller mellom begrepene og viser i større grad til innsikt i begrepet om ekstremisme, kan vise til manglende forståelse av radikaliserings og avdekking av dette. Begrepets definisjon vektlegger som sagt at dette i stor grad angår kognitive aspekter, noe som også kan tolkes som mer utfordrende å oppdage.

Informantene fremhevet som sagt at de tror det er lite tendenser til radikalisering og ekstremisme på skolene, men at det kan være mye de ikke ser. Basert på dette kan det være mulig at informantene ikke er bevisst over pågående radikalisering på skolene. Dette angår da en del av skolens forebygging. Sjøen (2019) fremhever at skolen har ansvar med å oppdage tidlige tegn på radikalisering blant elever (s. 72). Basert på funnene kan det tolkes som at informantene har flere refleksjoner angående å motvirke og sette inn tiltak blant elever for å forebygge mot radikalisering og ekstremisme, spesielt i forbindelse med relasjonsarbeid. Men på samme tid kan det virke som at de ikke nødvendigvis har innsikt i å avdekke faresignaler knyttet til dette og det å være i forkant spesielt med tidlig avdekking av radikalisering, som også er en del av forebyggingen. Dette kan muligens påvirke iverksetting av flere forebyggende tiltak. Dette kan man også se at er tendenser til i forskningsrapporten til Lid et al. (2016), hvor det forklares at kommuneansattes nære relasjon til innbyggere er en viktig ressurs, men at det er mangel på kompetanse til å identifisere hva som er bekymringsfullt innenfor tematikken.

Disse funnene angående mangel på kompetanse til å avdekke, kan settes i forbindelse med det Skau (2024) omtaler som profesjonell kompetanse, som angår: *Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse* (s. 80). Her forklares personlig kompetanse som verdier, holdninger og karaktertrekk, og kan blant annet forbindes med kontakt med elever (Skau, 2024, s. 86). Det fremheves at personlig kompetanse kan kobles til relasjoner og at det er avgjørende i yrker med samspill mellom mennesker (Skau, 2024, s. 74). Informantene fremhevet som sagt spesielt relasjoner til elevene i forebygging av radikalisering og ekstremisme, og lærer-elevrelasjon mener Sjøen (2019) også er spesielt sentralt i forebyggingen (s. 79). Dette kan tolkes at spesielt baserer seg på personlig kompetanse hos lærere og skoleansatte, og at dette er sentralt innenfor forebygging av radikalisering og ekstremisme. På samme tid fremhever Skau (2024) at man trenger alle de tre komponentene innenfor profesjonell kompetanse i en profesjonsutøvelse (s. 86). Dette kan forbindes med tolkningene av at informantene mangler kompetanse innenfor tematikken, og da spesielt knyttet til avdekking av tidlige bekymringstegn. Dette kan vise til en mangel på enkelte ferdigheter og kunnskaper som er viktig for en helhetlig profesjonsutøvelse, innenfor forebygging av radikalisering og ekstremisme. Det kan vise til et behov for økt kompetanse innenfor tematikken.

Dette kan videre forbindes til et annet sentralt funn som man kan tolke fra informantenes uttalelser. De forklarte om en nulltoleranse innenfor ekstreme holdninger og å slå ned på slike tendenser, noe som kan tolkes som en tydelighet i sammenheng med relasjonskompetanse. Sjøen (2020) omtaler i sin avhandling at forebygging i skolen antyder et sikkerhetsparadigme hvor man slår ned på ekstreme holdninger, noe som kan bidra til ekskludering. I tillegg fremhever Mattsson (2018) i sin avhandling at det er en fare for at PVE (*Prevention of violent extremism*) kan komme i konflikt med ytringsfrihet og fri tale i et klasserom. Tydeligheten som man kan tolke at informantene gir uttrykk for i forebyggingen, kan være noe av det Sjøen og Mattsson fremhever som problemer med skolens forebygging av radikalisering og ekstremisme, og som kan føre til ekskludering av elever eller mangel på ytringsfrihet. Dette kan vise til en håndtering av radikalisering og ekstremisme i skolen som potensielt kan føre til mer uheldige konsekvenser enn å bidra til forebygging. Dette kan også bidra til å vise behovet for økt kompetanse hos lærere og skoleansatte, for å bidra til en balansegang i forebyggingen.

## 4.2 Tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen

### 4.2.1 Betydningen av andre instanser

Når det angår tverrprofesjonelt samarbeid innenfor tematikken, uttrykte alle informantene erfaringer knyttet til dette. Men det er et skille mellom skolene gjennom at de forklarte om ulik grad av erfaringer med det. Skole 1 forklarte at de arbeidet i stor grad tverrprofesjonelt med andre instanser i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Skole 2 derimot forklarte at de ikke arbeidet i stor grad og hadde ikke så mye erfaringer med dette. Skole 2 uttrykte som sagt at de har lite tendenser til radikaliserings og ekstremisme, og forklarte at de ikke har behov for å arbeide mer tverrprofesjonelt med tematikken på grunn av dette. De fremhevet at om det hadde blitt en økning av elever som ga uttrykk for ekstreme holdninger, så hadde det kunne blitt opprettet et samarbeid, men de opplever ikke behov for det slik det er nå. Sosialpedagogisk rådgiver 2 forklarte dette i det følgende sitatet:

Ja, men hadde vi jo fått en oppblomstring i forhold til holdninger her, så kunne vi jo ha fått hjelp fra enten politiet, altså forebyggende, eller Trondheimshjelpa, til å komme inn og gjort et stykke arbeid, enten veiledet oss voksne i forhold til hvordan vi jobber med elevene. Eller at vi hadde hentet dem inn, og de hadde kommet og gjort et stykke arbeid her da. (SP2)

I sammenheng med å samarbeide tverrprofesjonelt fremhevet begge skolene at det starter på lavest mulig nivå. Det ble forklart om et samarbeid med ulike yrkesgrupper ansatt på skolen. Det ble blant annet trukket frem rektor, sosialpedagogisk rådgiver, spesialpedagogisk rådgiver, avdelingsledere, aktuelle lærere og helsesykepleiere. Sosialpedagogisk rådgiver 1 omtalte dette som «sosped-forum», mens lærer 2 omtalte det som «internt ressursteam». Informantene viste så til at man utvider dette ved å få hjelp utenifra når man har behov for det. Dette forklarte avdelingsleder 1 i dette sitatet:

Vi starter nå på lavest mulig nivå og hvis vi ser og avdekker at det her er så alvorlig som vi tenkte, eller at det her er ikke så alvorlig, da avsluttes det jo. Men hvis vi ser at dette er en ungdom som er radikaliseret, så går vi jo videre, og kontakter hjelp utenifra, hvis ikke vi får det til selv. Så jeg synes at... og det er en del av forebyggingen. (AL1)

Når samarbeidet blir utvidet ble det trukket frem flere ulike instanser som informantene fra begge skolene trakk frem som bistår eller kan bistå i et tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Spesielt ble det trukket frem bistand fra SLT (Samordning av Lokale kriminalitetsforebyggende tiltak), BFT (Barne- og familietjeneste) og politiet (forebyggende gruppe). Dette er instanser som begge skolene la frem at er eller kan være deltakende i et slikt samarbeid. I tillegg ble det fremhevet instanser innenfor BFT som BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste), Barnevernstjenesten, helsesykepleiere, samt lavterskeltilbudene Uteseksjonen og Trondheimshjelpa også (Trondheim kommune, 2024a). Skole 1 fremhevet også radikaliseringskontakt i kommunen som de har erfart hjelp fra. I måten de arbeider tverrprofesjonelt på ble det forklart, basert på sitatet nevnt over og sitatene under, at det trekkes inn samarbeid ved avdekking av elever som er radikaliseret, ved enkeltsaker og når man har mistanke:

Vi har hatt noen erfaringer med enkeltsaker. Blant annet i [x] hadde vi det, og jeg har jo vært på møter sammen med [x], som er vår radikaliserings... vår kontakt i Trondheim kommune. Og der har vi jo også jobbet med politiet, nærpoltiet, og har vært med på en del av de møtene. [...] (AL1)

Ja, og konkret her så er det jo klart at hvis vi er mistenksomme eller altså hvis vi er urolige for det, så trekker vi inn støtteapparater rundt, som jeg nevnte. I forhold til SLT-koordinator og i forhold til kommunen, og har jo fått en som liksom har fått spesialkompetanse på det. [...] (SP1)

I tillegg omtalte begge skolene at man kan erfare tverrprofesjonelt samarbeid gjennom ulike møter og nettverk hvor tematikken drøftes. Sosialpedagogisk rådgiver 1 forklarte om erfaringsutveksling med andre instanser og yrkesgrupper. Det ble og forklart at det brukes ulike instanser i temamøter eller fellestid for å holde foredrag, hvor avdelingsleder 1 forklarte om besøk av både nærkontakter i politiet og radikaliseringskontakt i kommunen. Informantene fortalte at dette bidrar til at man får økt innsikt i tematikken og hva som rører seg i området, og hvordan man bør jobbe forebyggende. Dette viser situatene fra sosialpedagogisk rådgiver 2 og avdelingsleder 2 til:

Men så har vi jo de SLT-møtene da, som vi er en del av. Det blir jo systemnivå egentlig, hvor vi får veldig god info om hva som rører seg i Trondheim. Og hvor det også fanges opp elever som kan gå til oss, sant? (SP2)

[...] Det er jo et nettverk i Trondheim kommune der det er med personer fra alle skolene som har det her ansvaret, sammen med politi, forebyggende gruppe, og personer fra Trondheim kommune som har ansvaret for det her. Og det er ganske fint, fordi da får vi vite litt om strømningene i ungdomsgruppen, selv om den ikke er så tett på oss da. [...] (AL2)

I spørsmålet knyttet til betydningen av å arbeide tverrprofesjonelt med tematikken, var alle informantene samstemte om at det er viktig med tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Dette uttrykte blant annet sosialpedagogisk rådgiver 1: «Det er veldig viktig. Det er helt opplagt at det her kan ikke en etat gjøre. Det er umulig. [...]» (SP1). Alle informantene fremhevet at det er behov for andre instanser i det forebyggende arbeidet. Innenfor dette fremhevet informantene spesielt at andre instanser kan bistå med kompetanse innenfor tematikken. Sosialpedagogisk rådgiver 2 fremhevet behov for økt kompetanse når man har elever som er ekstrem eller radikaliseret:

Kjempestort behov. Det tenker jeg, for det her er liksom, når vi har elever som har, enten er ekstrem eller radikaliseret, så er det noe med at, da er det viktig for oss å innse at dette ligger langt over hva vi har kompetanse på, og hva som egentlig er ansvarsområdet vårt. (SP2)

Det ble altså forklart at forebygging av radikaliserings og ekstremisme angår en kompetanse som skolen ikke har, og at dette er utenfor ansvarsområdet til skolen. Det kan forstås som at skolen har en manglende kompetanse innenfor forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, og at det dermed er behov for tverrprofesjonelt samarbeid på bakgrunn av dette. Avdelingsleder 2 viste til faren ved å gjøre feil innenfor forebyggingen, i sammenheng med spørsmål om behov for tverrprofesjonelt samarbeid

innenfor tematikken, og fremhevet at det er spesielt viktig med ressurser når tendenser er avdekt:

[...] For vi er gode på mye, men akkurat dette er vi ikke gode på. Og når vi da trenger hjelp, så er vi avhengig av hjelp, for hvis ikke så er jeg redd for... for det her er et såpass betent tema, man kan gå inn i det med så mye menneskelighet og medmenneskelig og omsorg som man bare vil, men hvis man går inn i det og trår feil, så kan det få ganske store følger da. Så derfor tenker jeg at det er kjempeviktig å ha ressurser utenfor skolen som kan trekkes inn, spesielt når ting er avdekt. (AL2)

Dette kan og vise til manglende kompetanse som skolen kan ha innenfor tematikken og at man kan trå feil i forbindelse med håndtering av det. I tillegg til dette fremhevet informantene, i sammenheng med hvilken effekt et tverrprofesjonelt samarbeid innenfor tematikken kan ha, at samarbeid kan bidra til en trygghet hos lærere og ansatte i skolen, noe avdelingsleder 1 forklarte:

[...] Også tror jeg det også skaper en trygghet for den som står nærmest, altså lærer, eller den voksne som står nærmest eleven. For det er noe med å skape trygghet og vite at, jo du får hjelp, vi skal bistå deg, og det her er ikke noe du skal gjøre alene. Det tror jeg er veldig viktig, for man skal jo ikke stå i slike saker alene. (AL1)

Informantene forklarte om en trygghet de erfarer ved at andre instanser bidrar i forebyggingen, gjennom at man vet at man får hjelp og ikke står i sakene alene. Dette kan og vise til en påvirkning som tverrprofesjonelt samarbeid innenfor tematikken kan ha. Et siste moment som informantene også trakk frem er at tverrprofesjonelt samarbeid kan bidra til at man blir mer våken selv, og oppmerksom på tendenser og varselamper. Avdelingsleder 2 forklarer at: «[...] Så det at det kommer inn folk litt fra siden, og har noen slike økter med oss der vi får snakket litt om sånt, det gjør oss mer våken da.» (AL2). I dette kan man få en forståelse av at samarbeid med andre instanser kan bidra til hvordan informantene selv ser på tematikken og bidra til at ansatte i skolen er mer observant rundt tematikken fordi det rettes fokus på det.

#### **4.2.2 Kompetanse og trygghet til riktig tid?**

Disse funnene kan forbindes med teori for å belyse og drøfte betydningen av dem. Informantene viste til erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid med ulike instanser opp imot tematikken. Nenseth et al. (2010) omtaler at tverrfaglighet omhandler en integrering av ulike fagdisipliner sine begreper, perspektiver og metoder, slik at problemer blir løst i samspill med hverandre (s. 26). Furunes og Brataas (2014) omtaler begrepet tverrprofesjonelt samarbeid, som innebærer at ulike yrkesgrupper jobber sammen for å finne en felles målsetting (s. 99). Informantene forklarte om å trekke inn ulike instanser i møte med tematikken og at dette ikke er noe en etat kan gjøre alene, som kan tolkes som at det er behov for å finne felles løsninger i fellesskapet med andre aktører. Informantene uttrykte at de starter på lavest nivå med ulike yrkesgrupper internt på skolen for å finne løsninger innenfor problematikken, noe som kan vise til begrepet om et indre primærslag innenfor tverrfaglighet (Borg et al., 2015, s. 21). Informantene forklarte og at de trekker inn eller kan trekke inn eksterne yrkesgrupper

utenfor skolen for å prøve å løse problematikken, som og kan forklares som et sekundærlag (Borg et al., 2015, s. 21).

Slike samarbeid, hvor ulike yrkesgrupper jobber sammen for å finne løsninger felles, uttrykte alle informantene at det er behov for i sammenheng med tematikken. Spesielt fremhevet informantene at tverrprofesjonelle samarbeid kan bidra med en kompetanse som skolen ikke besitter. Utfra sitatene kan det tolkes som at skoleansattes kompetanse ikke nødvendigvis er tilstrekkelig i møte med denne tematikken, og at det er et behov for tverrprofesjonelt samarbeid i forbindelse med dette. Dette kan vise til at Glavin og Erdal (2007) forklarer at et tverrfaglig samarbeid kan bidra til helhetlig vurdering, faglig støtte og korrigerende (s. 22-23). Sjøen og Jore (2019) omtaler tre nivåer innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme, hvor man på det laveste nivået jobber med *countering violent extremism* gjennom å bygge opp motstandskraft blant elever (s. 271-272). Det andre nivået innebærer *intervening extremism* og omhandler å redusere risikoen for sårbare elever, mens det øverste nivået angår *countering violent extremism* og løsrivelse fra ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019, s. 271-272). Dette kan forbindes med det Sjøen (2019) forklarer om universelt, selektivt og indikativt forebyggingsnivå (s. 82-83). Lid og Heierstad (2019) omtaler at aktører som skolen har som hovedoppgave å drive universell forebygging rettet mot alle, mens andre aktuelle instanser utenfor som PST, politi og helsetjenester skal i hovedsak drive selektiv og indikativ forebygging rettet mot sårbare individer eller de som besitter ekstreme posisjoner (s. 176-180). Det er dermed sentralt å inkludere flere yrkesgrupper inn i samarbeidet knyttet til forebygging av radikaliserings og ekstremisme, gjennom at utenfor skolen bedrives det i større grad selektiv og indikativ forebygging, og at de dermed kan besitte en annen kompetanse enn skolen.

Dette kan videre sees i sammenheng med opplevelsen av trygghet. Informantene trakk frem en følelse av trygghet gjennom at andre instanser bistår i arbeidet og at man ikke står alene. Det kan tolkes som trygt for skolene å vite at andre instanser skal bidra, spesielt i en selektiv og indikativ forebygging, og at det er hjelp å få utenfor skolen. Dette kan sees i sammenheng med fenomener knyttet til nærhetsetikk, som omhandler etikk knyttet til mellommenneskelig relasjoner (Ohnstad, 2018, s. 30). I forbindelse med nærhetsetikk kan man rette fokus på Levinas sin forståelse av ansvar som oppstår i møtet med Den andre som ansikt (Vetlesen, 1996a, s. 33). I dette kan man forstå at i instansenes møter med skolen, gjennom et tverrprofesjonelt samarbeid, oppstår det et ansvar de må ta stilling til. Henriksen og Vetlesen (2006) fremhever at ansiktet uttrykker en appell om omsorg og et behov for ivaretagelse (s. 222). Skolens samarbeid med andre instanser kan føre til at de ser et behov for ivaretagelse av Den andre og skolens behov for hjelp og kompetanse. Dette kan da oppleves som en trygghet, gjennom at skolene vet at andre instanser skal bidra med kompetanse og at de selv ikke står alene i dette arbeidet.

Til tross for dette kan samarbeidet diskuteres. I sitatene som er nevnt over er det flere eksempler på at et samarbeid med ulike instanser oppstår etter avdekking av elever som radikaliseres eller er ekstrem. Informantene beskrev også at de kontakter hjelp utenfra og trekker inn støtteapparat rundt når de uttrykker bekymringer eller er mistenksomme. Dette kan da vise til at instansene i et tverrprofesjonelt samarbeid ofte blir innblandet når radikaliserings eller ekstremisme har blitt avdekket eller man er bekymret for at det kan oppstå. Dette stemmer da overens med at Sjøen (2019) fremhever at skolen har et ansvar med å formidle bekymringer til andre instanser utenfor skolen (s. 72). I tillegg til at det stemmer overens med at instanser utenfor skolen skal som sagt bedrive selektiv



og indikativ forebygging (Lid & Heierstad, 2019, s. 176). På samme tid fremhever Lid og Heierstad (2019) at ulike aktører i et samarbeid, i forbindelse med forebygging av radikaliserings og ekstremisme, kan overlape hverandres arbeid og forebygge på samme nivåer (s. 182). Dette forklares at kan skape uklare skiller mellom ansvaret i rollene deres (Lid & Heierstad, 2019, s. 196). Til tross for dette fremheves det at ulike instanser er gjensidig avhengige av hverandre i forebyggingen, og at det må drøftes åpent hva som er hensiktsmessig arbeidsfordeling (Lid & Heierstad, 2019, s. 195-196). Basert på dette kan det drøftes om instansene kan samarbeide med skolen gjennom å bidra forebyggende på flere måter, og ikke nødvendigvis kun ved mistanker eller bekymringer på selektivt og indikativt nivå.

Som sagt viser selektivt og indikativt nivå til forebygging knyttet til elever som er spesielt utsatt for radikaliserings eller som er identifisert som ekstreme (Sjøen, 2019, s. 82-83). Dette kan bety tiltak rettet mot at radikaliserings eller ekstremisme allerede har oppstått eller at det er fare for at vil kunne oppstå, som dermed kan tolkes som tiltak som iverksettes i etterkant i stedet for i forkant for å forhindre faren. Et universelt nivå vil som sagt vise til forebygging rettet mot alle elever, for å forhindre at radikaliserings og ekstremisme oppstår (Sjøen, 2019, s. 82-83). Basert på dette kan man tolke at ved å bidra til forebygging på dette nivået vil man kunne minske behovet for å arbeide på høyere nivå i etterkant. Dette vil da kunne fremheve behovet for tverrprofesjonelt samarbeid før avdekking av mistanker om radikaliserings og ekstremisme, og ikke kun ved selektivt og indikativt nivå, slik som informantene uttrykte flere erfaringer med. Det forklares at tverrfaglig samarbeid kan bidra med tidlig støtte og effektivt arbeid (Glavin & Erdal, 2007, s. 24). Basert på noen av funnene fra denne undersøkelsen kan man se at dette tverrfaglige samarbeidet ikke nødvendigvis bidrar med dette, med tanke på at det iverksettes i etterkant av avdekking.

På samme tid forklarte informantene om tilfeller av tverrprofesjonelt samarbeid gjennom møter, nettverk og fellestid, hvor tematikken blir satt fokus på. De forklarte da om å få økt innsikt i og opplever en våkenhet rundt temaet. Informantene utdypet at de får innsikt i hva som rører seg i området og strømninger i ungdomsgruppen. Dette kan dermed bidra til former for tverrprofesjonelt samarbeid som ikke nødvendigvis er knyttet til etter avdekking av radikaliserings og ekstremisme, men mer i forkant av slike situasjoner. Dette kan tolkes bidra spesielt til økt kompetanse rundt bekymringstegn som Førde et al. (2023) omtaler, som utløsende bekymringstegn som enkelte handlinger, ytringer, tegn eller relasjoner, eller kontekstuelle bekymringstegn som forhold rundt som kan styrke mistanker (s. 91-95). Dette kan sees i sammenheng med funnene fra forrige delkapittel, hvor man kan tolke at informantene mangler kunnskap på å avdekke tidlige tegn på spesielt radikaliserings. Gjennom disse tilfellene kan man forstå at samarbeid med andre instanser kan bidra som en ressurs til økt fokus og årvåkenhet knyttet til problematikken, noe som kan være nødvendig ved at informantene kan sitte på en mangel på kompetanse til å avdekke tendenser til radikaliserings og ekstremisme. Dette kan knyttes til at Glavin og Erdal (2007) forklarer at et tverrfaglig samarbeid kan bidra til å bygge opp kompetanse og kunnskap til de i samarbeidet (s. 23).

I forbindelse med disse funnene uttrykte som sagt skole 2 at de ikke har behov for å arbeide tverrprofesjonelt med tematikken, presentert i starten av delkapittelet. Informanter fra skolen forklarte også at om de hadde hatt en oppblomstring i tematikken kunne de fått hjelp fra andre instanser. Basert på momentene nevnt over kan det hende at skolen har et behov for tverrprofesjonelt samarbeid, men at de ikke har innsikt i dette

på bakgrunn av manglende kompetanse innenfor avdekking av radikaliserings og ekstremisme. I tillegg kan det som sagt være behov for bistand fra ulike instanser i forkant av avdekking på universelt nivå, for å forebygge tidligere. Dette kan igjen knyttes til forskningsrapporten av Lid et al. (2016), hvor det forklares om et behov for kompetanseheving hos kommunenes ansatte, og hvor rapporten vektlegger da at kommunen trenger støtte for å bygge opp denne kompetansen. Dette kan fremheve betydningen av et tidlig tverrprofesjonelt samarbeid.

I tillegg til dette kan det og diskuteres hvor stort utbytte skolene har av at ulike instanser bidrar til å forebygge på indikativt og selektivt nivå. Sjøen og Jore (2019) forklarer ut fra modellen om PVE og CVE, at skolens rolle kan i hovedsak knyttes opp mot *Preventing violent extremism*, men at nivåene over rettet mer mot *Countering violent extremism* kan og få betydning for læreren (s. 271-272). Det fremheves og betydningen av sosiale og relasjonelle tilnæringer innenfor forebyggingen (Sjøen & Jore, 2019, s. 280). Sjøen (2019) omtaler og at innenfor en selektiv og indikativ forebygging av radikaliserings og ekstremisme, er man avhengig av inkludering og positive relasjoner (s. 83). Dette kan forbindes med funnene fra forrige delkapittel hvor informantene forklarte om et stort fokus på relasjoner, inkludering og hvordan man skal imøtekomme elever. Dette kan vise til lærerens og skolens betydning i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, og at de har stor innsikt i tiltak som kan iverksettes på selektivt og indikativt nivå. Dette kan vise til at det heller er et økt behov for hjelp fra andre instanser i forkant av dette.

## **4.3 Skolenes opplevelser av det tverrprofesjonelle samarbeidet**

### **4.3.1 Opplevelsen av et godt samarbeid**

Det er flere av informantene som forklarte at de har positive erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Skole 1 forklarte om en rekke positive opplevelser. Sosialpedagogisk rådgiver 1 og avdelingsleder 1 mente at de har opplevelser av at andre instanser stiller opp raskt, er behjelpelig, og at det er kort vei til å få hjelp. Avdelingsleder 1 forklarte at de får raskt svar, instansene stiller opp og man føler seg ivaretatt av dem. Sosialpedagogisk rådgiver 1 og avdelingsleder 1 forklarte at de ikke opplever noen utfordringer knyttet til dette samarbeidet. Sosialpedagogisk rådgiver 1 sa: «Nei, jeg synes ikke det er utfordrende. Jeg synes det bare er en berikelse [...]» (SP1). Man kan altså forstå at de to informantene på skole 1 er samstemte i svarene sine om at opplevelsen av tverrprofesjonelt samarbeid, knyttet til tematikken, er positivt og at dette er et samarbeid hvor man føler seg ivaretatt. Når det gjelder et generelt samarbeid med andre instanser kan man også se tendenser til dette. Avdelingsleder 1 forklarte at det er kjente mennesker hun møter i samarbeidet, og at det er faste mennesker som man har kjennskap til. Sosialpedagogisk rådgiver 1 uttrykte og at han er kjent med systemet:

Nei, jeg har jo jobbet ganske mye sammen med faste som har vært med i gamet i mange år. Og det er jo en fordel at jeg har vært her så lenge at jeg kjenner godt retningslinjene og kanalene jeg skal bruke. (SP1)

I tillegg til dette trakk avdelingsleder 1 frem at kjennskapet til instansene har påvirkning på elevene også. Hun trakk frem at nærpolitiet og uteseksjonen har god kontakt med

elevene: «[...] Og nærpoltiet, nevnte jeg jo tidligere, og de er veldig ok. De kommer innom, både i sivil og har god kontakt med elever.» (AL1). I dette kan man forstå at sosialpedagogisk rådgiver 1 og avdelingsleder 1 opplever er nært og godt samarbeid med andre instanser, og at de opplever å få hjelp og støtte i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Man kan tolke at de har erfaringer av at instansene er nære og kjente for dem, noe som kan ha betydning for et positivt samarbeid, i tillegg til at instansene er kjent for elevene også, som kan bidra positivt.

Skole 2 omtalte og at de har erfaringer av at samarbeidet er godt, til tross for manglende erfaringer med tverrprofesjonelt samarbeid innenfor tematikken. Sosialpedagogisk rådgiver 2 forklarte at hun tror at de hadde hatt et kjempesamarbeid. Avdelingsleder 2 nevnte også positive erfaringer og sa at: «Nei, men som sagt, vi har ikke så mye erfaring med det, og alle mine møter med de nettverkene og med de eksterne som vi har brukt, de har stort sett vært positivt betinget altså.» (AL2). Lærer 2 utdypet positive erfaringer knyttet til det interne primærlaget på skolen. Lærer 2 forklarte at: «De som er på huset, de oppleves som både relevant og som viktig. [...]» (L2). Dette ble uttrykket i sammenheng med erfaringer med generelt tverrprofesjonelt samarbeid også, hvor lærer 2 omtalte samarbeidet på huset som godt:

På skolen her så opplever jeg det som godt på huset. Vi har spespedrådgiver og vi har sosiallærer som vi snakker med i forhold til veiledning av utfordringer vi møter da. Og det er dem som på en måte formidler kontakt også videre til riktig instans når det er utfordringer som går utover oss da. [...] (L2)

Lærer 2 viser dermed til at samarbeidet med andre instanser innad på skolen oppleves godt og at de bidrar til formidling av kontakt videre utenfor skolen. Dette kan sees i sammenheng med at sosialpedagogisk rådgiver 2 forklarte, i forbindelse med generelt tverrprofesjonelt samarbeid, at hun er opptatt av at man aldri står alene i elevsaker: «[...] Jeg er med lærere inn i møter. Vi er organisert litt slik at vi er opptatt av at enkeltlærerne, eller kontaktlærerne, skal slippe å møte systemet i vanskelig elevsaker alene. [...]» (SP2). Dette forklarte informanten i sammenheng med samarbeid innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme også. Basert på disse uttalelsene kan man tolke at skole 2 fremhever spesielt et godt samarbeid innad på skolen, og at man får støtte og veiledning internt på huset, og at dette er en ressurs for å møte instanser utenfor skolen. Dette kan og sees i sammenheng med at sosialpedagogisk rådgiver 2 forklarte i sitatet under, om viktigheten av instansenes tilstedeværelse på skolen innenfor et generelt tverrprofesjonelt samarbeid. Det kan tolkes som at fysisk nærhet i et samarbeid kan ha positiv påvirkning.

[...] Men sånn i forhold til helsesykepleier, det fungerer veldig godt. Men hun er jo her. [...] Ja, og hun i PPT, hun er jo her en dag i uka. Og vi ser jo det, at tilstedeværelse det hjelper jo på. Så vi, i den ideelle verden, så kunne jo vi ha tenkt oss å ha det eksterne teamet på skolen. (SP2)

#### **4.3.2 Opplevelsen av mangel på hjelp**

I sammenheng med opplevelser av det tverrprofesjonelle samarbeidet innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme, uttrykte informantene også utfordringer. Informantene fra skole 2 hadde også enkelte uttalelser hvor samarbeidet ikke ble fremhevet som positivt. Lærer 2 forklarte at han opplever at de eksterne instansene er

langt unna: «[...] Men de eksterne, spesielt, de som ikke hører til på huset her, de er veldig perifere.» (L2). Sosialpedagogisk rådgiver 2 forklarte og om en følelse av å bli sittende på hver sine tuer og at man må etterspør samarbeid:

[...] man blir sittende på hver sin tue på en måte. Altså 'Vi er barnevern', 'Vi er BUP', 'Vi er skole', 'Vi er PPT', eller 'Trondheimshjelpa' eller... Også har vi på skolen en litt sånn følelse av at vi kan bli litt avglemt i arbeidet. BUP, for eksempel. Så vi må etterspørre samarbeid. (SP2)

Ut fra disse sitatene kan man tolke at samarbeidet med eksterne instanser ikke oppleves nært nok for skole 2. Det kan virke som at instansene jobber mer adskilt. Dette kan sees i sammenheng med sitater angående et generelt tverrprofesjonelt samarbeid som skole 2 opplever. Lærer 2 forklarte at instansene spør hva skolen har prøvd: «[...] Altså, fordi det blir en slik setting der man sitter i et møte, og så diskuterer man elevens utfordringer for dem, og så får man litt sånn, 'Ja, har dere prøvd sånn?', 'Ja, det har vi prøvd' [...]» (L2). Avdelingsleder 2 ga uttrykk for at i et samarbeid pekes det tilbake på skolen:

Nei, oftest så ender alle slike samarbeid, så ender folk med å peke tilbake på skolen. Det er skolen som på en måte skal løse problemet, hvis man tenker det. Det er her eleven er, forhåpentligvis. Det er her eleven skal lære å utvikle seg, både faglig, emosjonelt og sosialt. Det er vi som står i på en måte strevet sammen med eleven. Så konklusjonene blir ofte at det er her det også skal løses, sant? (AL2)

Basert på dette kan det virke som at informantene fra skole 2 opplever at ansvaret overføres på de som skole og ansatte på skolen, fordi de er nærmest eleven. I forbindelse med erfaringer av tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme forklarte informanter fra skole 2 og om en opplevelse av at det er lite kontroll utenfra. Sosialpedagogisk rådgiver 2 forklarte at: «[...] Det kommer ikke noe fra kommunalt hold eller sentralt hold, hvordan hver enkelt skole skal jobbe forebyggende. Så det er veldig tilfeldig. [...]» (SP2). Lærer 2 forklarte i sammenheng med hva andre instanser kan bidra med at: «[...] Vi opptre jo litt som frie agenter her, hvordan vi prater sant? Jeg hadde jo kunne vært radikal selv [...]» (L2). I disse sitatene kan det tolkes som at det er en mangel på styring fra andre instanser og aktører innenfor tematikken, og at skolen står på egenhånd.

En annen uttalelse, knyttet til generelt tverrprofesjonelt samarbeid, er at avdelingsleder 2 fremhevet at det er et stort antall mennesker og instanser å forholde seg til, med ulike funksjoner og roller. Avdelingsleder 2 forklarte også at: «Ja, det er et hav av mennesker, og et hav av instanser. Og jeg kunne virkelig ønsket meg at det hadde vært litt færre folk inn, men som kunne ha delegert ansvaret videre, på et vis. [...]» (AL2). Dette kan forstås som at det er en utfordring at det er mange å forholde seg til i tverrprofesjonelle samarbeid. I tillegg til det forklarer sosialpedagogisk rådgiver 2, i forbindelse med tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, at de som skole liker å ta tak i ting selv i stedet for at andre kommer inn:

Men vi prøver å jobbe på et lavest mulig nivå egentlig, når vi ser sånne trender da. Vi prøver å gå så fort inn som mulig, å sette inn enten selv, og nå er denne skolen her egentlig litt glad i å gjøre det selv da, å ta tak i ting selv, i stedet for at folk kommer utenfra. (SP2)

Avdelingsleder 2 uttrykte også i forbindelse med samme tematikk at de har valgt et litt annet fokus, rettet mot elevsyn og at det er en plass for alle, og forklarte at fokuset deres er i andre enden av skalaen. I dette kan man tolke at skole 2 har valgt å håndtere en del av problematikken på egenhånd, på lavest mulig nivå med fokus på elevsyn, og ved å ikke trekke inn andre instanser gjennom et tverrprofesjonelt samarbeid.

I hovedsak uttrykte skole 1 lite utfordringer knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Sosialpedagogisk rådgiver 1 forklarte at det ikke er utfordrende og mente at det kun er en berikelse. Avdelingsleder 1 kunne heller ikke presisere noen utfordringer i sammenheng med tverrprofesjonelt samarbeid i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Lærer 1 viste derimot til flere utfordringer med dette, og forklarte at: «Det skjer ingenting før det er så drøyt at det må på en måte. Hvis det må akutt plasseres, da er det greit. [...]» (L1). Lærer 1 forklarte og at hun opplever at man peker fingre på hverandre, i samarbeid når det gjelder elever man er bekymret for:

Men så tenker jeg at når vi først er bekymret, så tar jo det veldig lang tid. Det er en ting at vi kan ha tverrprofesjonelt samarbeid når vi skal løfte det på en fellestid eller på en planleggingsdag og skal ha utviklingsarbeid. Men når det gjelder den ene eleven man er bekymret for, og man kanskje trenger veiledning gjennom barnevern, så er det et hurra-meg-rundt-sirkus med å sitte rundt langbordet, med hvor mange som blir betalt for en time å sitte rundt bordet for å peke fingre på hverandre. [...] (L1)

Basert på disse sitatene kan man tolke at lærer 1 mener at hjelpen fra andre instanser ikke kommer før det må, og at det er mange å forholde seg til som peker på hverandre for å ta ansvar, innenfor enkeltsaker hvor man opplever bekymringer. Innenfor dette kan man forstå det som at informanten mener at hjelpen fra andre instanser i et samarbeid ikke er tilstrekkelig. Dette kan da vise til noen av de samme tendensene som skole 2 viser til, og at dette samstemmer mellom dem. På samme tid er det kun en informant på skole 1 som viser til dette og ikke alle, som kan forstås som at utfordringene er mindre på denne skolen enn det skole 2 opplever.

### **4.3.3 Betydningen av nærhet i samarbeidet**

Disse funnene kan man drøfte betydningen av. Informanter på skole 1 fremhevet som sagt opplevelsen av å få føle seg ivaretatt og få hjelp innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme i samarbeid med andre instanser. Sosialpedagogisk rådgiver og avdelingsleder på skolen forklarte også om hjelp fra faste og kjente mennesker innenfor generelt tverrprofesjonelt samarbeid, i tillegg til at enkelte av instansene er kjente ansikter for elevene også. I dette kan man forstå at instansene er nære for informantene og at dette har betydning for samarbeidet. Dette kan forbindes med begrepet om nærhetsetikk. Vetlesen (1996b) forklarer at nærhetsetikken angår moralen som oppstår i nærheten mellom jeg og du (s. 7). Det omhandler et moralsk krav som oppstår i møte med et annet menneske (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 219). Man kan se antydninger til at nærhetsetikken kan være gjeldende og fremtredende i et tverrprofesjonelt samarbeid. Opplevelsen av nærhet og kontakt mellom instanser og ulike profesjoner kan bidra til et moralsk krav som oppstår, og som kan føre til ivaretagelse og bistand. Nærheten som instansene har til skolen kan være en årsak til opplevelsen av et godt samarbeid.

Dette kan forbindes med andre funn også. Skole 2 forklarte om lite erfaringer knyttet til tematikken, men at de tror at det tverrprofesjonelle samarbeidet hadde vært bra. I tillegg ble det skoleinterne samarbeidet fremhevet som godt og relevant, og at de er opptatt av at man på skolen ikke står alene i enkeltsaker. Det ble og vist til, innenfor et generelt tverrprofesjonelt samarbeid, behovet for tilstedeværelse fra instansene. Dette kan forstås som at et internt samarbeid hvor man jobber nært sammen, og opplevelsen av fysisk tilstedeværelse, er viktig i et samarbeid. Levinas forklarte om ansvar som oppstår i møtet med Den andre (Vetlesen, 1996a, s. 33). «Ansvar mottas i den ordløse appell som utgår fra Den andre som *ansikt*.» (Vetlesen, 1996a, s. 33). Det vil si at nærhet og møte med Den andre som ansikt påvirker opplevelsen av ansvar. Dette kan man se kan være gjeldende i opplevelsen skole 2 har med nærhet og fysisk tilstedeværelse. Dette kan da bidra til økt ansvar overfor andre yrkesgrupper og opplevelsen av hjelp og støtte. Dette kan støttes opp av at Christensen og Godø (2021) forklarer i sin forskningsartikkel at lærere mener et godt samarbeid krever relasjon, trygghet og respekt. Nærhet og relasjon til de ulike yrkesgruppene er dermed viktig i et samarbeid.

På samme tid viste enkelte av informantene på skole 2 til at instansene oppleves «perifer» og at man jobber adskilt innenfor tematikken. Det ble og gitt forklaringer fra avdelingsleder 2, angående et generelt tverrprofesjonelt samarbeid, om at det er mange mennesker å forholde seg til i et samarbeid. Disse informantene forklarte også om at det ofte pekes tilbake mot skolen i generelle samarbeid. Basert på dette kan det tolkes som at skole 2 ikke opplever instansene nære nok skolen og de ansatte, og at det arbeides mer adskilt med problematikken. Dette er tendenser som lærer 1 også forklarte om. Hun viste til at hjelp fra andre instanser ikke kommer før det må i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, og at ved møter ved bekymringer peker instansene på hverandre. Dette kan også sees i forbindelsene med funnene fra andre delkapittel, om at samarbeid ofte settes i gang etter avdekking av bekymring. Disse funnene kan vise til manglende tilstedeværelse av nærhet, og det er dermed mindre av det Henriksen og Vetlesen (2006) omtaler som moralsk krav i møte med et annet menneske (s. 219). Det informantene fremhevet kan tolkes som mangel på nærhet og ansvar som oppstår i møte med hverandre. Disse funnene kan også forbindes med begrepet om flerfaglighet. Flerfaglighet forklares som en kombinasjon av tilnærminger fra forskjellige fag, men uten en samordning og et arbeid i fellesskap (Nenseth et al., 2010, s. 25). Funnene kan vise til at enkelte av informantene opplever større grad av flerfaglighet enn tverrprofesjonelt samarbeid knyttet til tematikken. Dette kan da vise til en mangel på tverrfaglig arbeid, som kan være en ressurs for å finne løsninger på komplekse utfordringer man står ovenfor (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22).

I tillegg til dette forklarte sosialpedagogisk rådgiver 2 og avdelingsleder 2 at de har valgt å ta tak i problematikken på egenhånd med fokus på elevsyn, og har valgt et litt annet fokus enn tverrprofesjonelt samarbeid. Man kan forstå dette som at skole 2 har valgt en annen vinkling i forebyggingen, hvor de retter fokus på arbeidet opp mot elevene på egenhånd. Dette kan sees i lys av funnene fra første delkapittel, hvor skolen fremhevet et fokus på relasjonsarbeid for å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme, og de forklarte at dette kan være en årsak til at de erfarer mindre tendenser til radikaliserings og ekstremisme. Dette kan vise til vektlegging av inkluderende miljøer, positive relasjoner og fokus på den mellommenneskelige dimensjonen, som Sjøen (2019) fremhever som svært viktig i forebygging av radikaliserings og ekstremisme (s. 76). I tillegg til dette fremhever Fallmyr (2020) at relasjon bidrar som et fundament for vekst

og trivsel hos elever, og at den viktigste funksjonen som relasjon har er at det bidrar til læring og utvikling (s. 37-38). Det er dermed avgjørende å rette fokus på relasjon i skolen, for dette bidrar til utvikling og vekst. Dette har betydning innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme også, noe som kan bidra til å fremheve viktigheten av relasjonsarbeid i skolen. Dette kan tolkes opp mot de utfordringene som informantene på skole 2 fremhevet, om at de erfarer mangel på nærhet til andre instanser, noe som kan forstås som viktig i et samarbeid. Dette kan gjøre at de i større grad har valgt et fokus på å løse problematikken innad på skolen med fokus på relasjoner, og i tillegg opplever at dette har effekt, og som også vises er sentralt i forebyggingen og i skolen generelt.

På samme tid kan årsaken til at skole 2 besitter disse erfaringene med tverrprofesjonelt samarbeid og i tillegg velger å arbeide mindre slik, tolkes på ulike måter. Det kan være at årsaken grunner i de manglende erfaringene innenfor tverrprofesjonelt samarbeid, og at de hadde hatt en annen opplevelse av samarbeidet om de hadde hatt dette fokuset. Dette kan fremheve nærhetsetikken og dens betydning. Vetlesen (1996b) forklarer at den moralske føringen oppstår i det konkrete møtet med Den andre (s. 8). Dette kan forstås som at de moralske føringene og ansvaret ikke kan oppstå om møtet ikke finner sted, som kan bety at informantene kunne hatt en annen oppfatning om de hadde hatt større fokus på samarbeid.

#### **4.3.4 Lærernes opplevelser**

Som vist over er det altså enkelte utfordringer knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid, og som kan vise noen ulikheter mellom skolene. Et annet sentralt funn er ulikheter mellom informantene innad på skolene, og hvor en tolkning er at lærerne skiller seg ut. Basert på sitatene fra informantene kan man tolke at lærer 1 har en annen oppfatning av det tverrprofesjonelle samarbeidet på skolen, enn det de to andre informantene på skolen har, basert på at hun uttrykte en rekke utfordringer med det. Lærer 2 viste også som sagt til flere utfordringer med det eksterne samarbeidet, og fremhevet også kun det interne samarbeidet som positivt. Basert på dette kan det oppfattes som at lærerne opplever spesielt utfordringer knyttet til det tverrprofesjonelle samarbeidet i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Lærer 1 viste også til andre utfordringer innenfor et tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, i sammenheng med å være tillitsperson:

Men jeg synes at det, og det har jo med underbudsjettering å gjøre. Skolen har ikke anledning til å fikse det her, vi har en sosialpedagog på [x] elever. Det er bare lykke til med det. Så hvis ikke kontaktlærere eller den tillitspersonen i klasserommet, og det trenger ikke være kontaktlærer, det kan være meg som ikke er kontaktlærer, det kan være [x] som er barne- og ungdomsarbeider, eller noen som er inne som vernepleier eller sosionom. Men hvis ikke den tillitspersonen i klassen, som er nærmest på, klarer å fikse det, så opplever jeg i veldig liten grad at vi har funksjonell støtte. [...] (L1)

[...] Si den saken her med hen, som jeg er bekymret for, som jeg tenkte at her kan vi være inne i noen radikaliseringsprosess. Jeg kunne ikke ha gått til helsesøster og sagt, 'Jeg er bekymret for det her, kan du ta over den saken?', for eleven hadde ikke har tillit til helsesøster skulle hjelpe med det. [...] (L1)

I disse to sitatene viser lærer 1 til at det er tillitspersonen i klasserommet som må klare å løse problemene som oppstår, på bakgrunn av underbudsjettering og for få ansatte, og at hun opplever at hun ikke kan henvise elever videre på grunn av elevens manglende tillit til andre. I sitatet under omtaler lærer 2 begrepet lojalitet og at han opplever en lojalitetskonflikt ved å henvise elever videre, i sammenheng med spørsmål om tverrprofesjonelt samarbeid i forbindelse med forebygging av radikalisering og ekstremisme:

Ja, og det er jo sånn det vil nok være en terskel, og en lojalitetskonflikt, og kanskje også en slags profesjons... altså liksom hvis jeg har en elev jeg er usikker på, eller jeg mener hvis jeg er nær eleven og føler at jeg har relasjon til den, og jobber på en måte med det her, altså vi jobber med mye ting. Altså det er jo det faglige og det sosiale og det er liksom alt annet her, også oppdager man på en måte at her er det en gjørmete greie. Da på en måte å melde eleven videre, kan for læreren oppleves som et slags svik eller betrayal da, mot eleven. [...] (L2)

Lærer 2 forklarte om relasjoner til elevene og at det kan oppleves som et svik mot eleven hvis man melder videre. I disse sitatene kan man tolke at lærerne opplever å ha tillit og relasjon til elevene, og at andre instanser eller yrkesgrupper ikke har den samme tilliten ovenfor elevene, noe som kan påvirke opplevelsen av det tverrprofesjonelle samarbeidet. Det kan forstås som at lærerne opplever å sitte med mye ansvar knyttet opp mot elevene, på bakgrunn av tillit fra dem.

I sammenheng med generelt tverrprofesjonelt samarbeid, uttrykte lærerne på skolene også en opplevelse av ansvar. Lærer 1 forklarte om en opplevelse av å føle på et stort ansvar for man ser elevene hver dag: «[...] Mens vi ser dem hver dag, og føler det ansvaret så tett på kroppen, at dagene går, ukene går, månedene går, og eleven har det ikke bedre.» (L1). I dette kan man forstå at lærerne opplever å være nært elevene og se dem daglig og dermed oppleve å stå ansvarlig for dem. Lærer 2 forklarte også i et sitat om en usikkerhet knyttet til hvem som egentlig har ansvaret i elevsaker, og at lærerne prøver å få det til å fungere, men at det er svært mange ansvarsoppgaver innenfor lærerrollen. Avdelingsleder 2 forklarte også om et økt ansvar som lærerrollen innebærer:

[...] Og det betyr jo at lærere får flere og flere arbeidsoppgaver knyttet til det her da, og større og større ansvar overfor elevene og det som de står i. Mye mer oppdrager- og omsorgsansvar enn det vi noen gang har hatt. Så undervisning, det kommer litt på siden. (AL2)

Disse sitatene kan vise til utfordringer som lærerne kan oppleve, ved at det er mange arbeidsoppgaver og et stort ansvar, og hvor lærerne opplever å stå i mye av det alene. I forbindelse med behov innenfor et generelt tverrprofesjonelt samarbeid uttrykte lærer 1 at: «Ja, og da må vi ha et lag som er mye sterkere, og mye mer tett innpå. [...]» (L1). I dette kan man forstå at læreren ønsker et lag som stiller nærmere lærerrollen, og som kan bidra til å overføre noe av det ansvaret som lærerne opplever å sitte med.

#### **4.3.5 Ansvar hos lærerne**

For å drøfte betydningen av dette, viser som sagt lærerne i utvalget til utfordringer ved det tverrprofesjonelle samarbeidet. Dette kan vise til at lærerne skiller seg ut fra de andre informantene. I tillegg ble det forklart om lærernes mange oppgaver knyttet opp



mot elevene, og at de opplever å føle et ansvar nært på kroppen ved å se elevene hver dag. Basert på de andre informantenes positive uttalelser om tverrprofesjonelt samarbeid, kan det tolkes som at andre instanser i et tverrprofesjonelt samarbeid i skolen ikke nødvendigvis kommer nært nok til å bistå lærerne i deres arbeid opp mot elevene, men i større grad påvirker andre roller i skolen. Dette kan forbindes med nærhetsetikk i sammenheng med lærer-elev-relasjon. Vetlesen (1996b) forklarer at det oppstår et ansvar i møte med den andre, som ikke er et fritt valg man påtar seg, men som oppstår i møte med Den andre (s. 8). Det fremheves at ansvaret ikke kan være hvem som helst sitt, men kun sitt eget ansvar i møte med Den andre (Vetlesen, 1996b, s. 10). I dette kan man forstå at lærerne opplever å få dette ansvaret pålagt seg i møte med eleven som Den andre, og at det er lærerne som opplever dette fordi de er nærmest elevgruppen, og at andre instanser ikke blir pålagt dette ansvaret. Henriksen og Vetlesen (2006) forklarer i sammenheng med nærhetsetikk at Den andres ansikt gir et uttrykk for appell om omsorg og har behov for ivaretagelse (s. 222). Nærhetsetikken viser til et uttrykk for ønske om ivaretagelse. Dette kan knyttes til lærernes opplevelser av å føle ansvaret nært på kroppen og de opplever elevenes behov for ivaretagelse, og at dette faller på de som lærere. Dette kan vise til betydningen av et tverrprofesjonelt samarbeid, slik at det ansvaret som oppstår i møte med eleven ikke kun skal falle på læreren. Dette er og noe som kan forbindes med at lærer 1 uttrykte et ønske om et sterkere lag som er tettere inn på.

På samme tid utdypet lærerne at de kan være en tillitsperson i klasserommet og at elevene mangler tillit til andre. De forklarte og at det kan oppleves som en lojalitetskonflikt å melde elevene videre. Det kan tolkes som at lærerne er nærmest elevene og har relasjon og tillit, mens andre instanser mangler tillit fra elevene. Dette kan forstås i sammenheng med sentrale dimensjoner innenfor relasjonskompetanse som Spurkeland (2020) fremhever, hvor han viser til tillit som bærebjelken i en relasjon (s. 37). Dette forklares som et sentralt element som alle relasjoner starter med (Spurkeland, 2020, s. 41). Tillit er dermed grunnleggende i relasjoner, og basert på uttalelsene til informantene kan man forstå at dette er til stede i relasjoner mellom lærere og elever. Tillit omhandler repeterende tillitsvekkende handlinger, som handler å skape trygghet, positive opplevelser og vise ærlighet og redelighet (Spurkeland, 2020, s. 37-38). Man kan tolke at lærerne og de som er nærmest elevene, er de som har vist gjentakende handlinger for å bygge opp tillit. Dette kan også knyttes til at Vetlesen (1996b) forklarer om moralske handlinger innenfor nærhetsetikken og at dette handler om å svare til den man står ansvarlig for (s. 8). Dette kan settes i forbindelse med at Løgstrup vektla fenomener som er sentrale innenfor det sosiale livet, og en av disse omhandler tillit, og at dette ligger som et krav i møtet med Den andre (Nyeng, 1999, s. 113). Utfra dette kan man forstå at informantene viser til at kravet om tillit er viktig og til stede i relasjoner med elever, og at lærerne opplever å måtte handle ut fra og svare til dette kravet.

Dette kan fremheve lærerens rolle innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme, gjennom at de erfarer nærhet og tillit ovenfor elevene. Sjøen (2019) fremhever som sagt betydningen av god relasjon mellom lærer og elev som tiltak innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme (s. 81). Dette kan fremheve betydningen av lærerens rolle opp mot elevene, innenfor forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Dette kan sees i forbindelse med lærerinformantene i Christensen og Godø (2021) sin undersøkelse også, hvor de uttrykte stolthet knyttet til egen kompetanse i et tverrprofesjonelt samarbeid, og da spesielt sosial kompetanse. Lærerinformantene i

denne oppgaven forklarte som sagt om tilfeller hvor elevene ikke har tillit til andre instanser og det kan oppleve som et svik og en lojalitetskonflikt om man tar kontakt med andre instanser. Dette kan vise til at elever kan ha manglende nærhet, relasjon og tillit til ulike instanser og aktører. Dette kan forbindes med funn fra rapporten av Lid et al. (2016), hvor det fremheves av økt bruk av politiet i saker angående radikaliserings og ekstremisme, kan bidra til en opplevelse av stigmatisering. Det kan og sees i lys av funnene om konflikten mellom kontroll og omsorg som ansatte i kommunen kan oppleve (Lid et al., 2016). Det kan være tendenser til at elevene opplever utrygghet og stigmatisering gjennom at andre instanser som skal innblandes, og at det kan oppfattes som en form for kontrollering på bakgrunn av mangel på tillit. Dette kan igjen tolkes i sammenheng med doktorgraden til Sjøen (2020), hvor det forklares om en fare for at sikkerhetsperspektivet og tydelighet i møte med ekstreme holdninger kan være stigmatiserende. Dette kan være en risiko ved å samarbeide med andre instanser, hvis elevene ikke erfarer tillit og relasjon til dem. Dette kan fremheve betydningen av skolen og lærerens rolle og tillit i forebyggingen.

Til tross for dette er det sentralt å rette fokus på hvilken betydning det å være nærmest kan ha. Basert på funnene kan det forstås som at lærerne er nærmest elevene i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Levinas omtalte at det er en asymmetri mellom jeget og Den andre innenfor nærhetsetikken, gjennom at det overføres et ansvar over på jeget fra Den andre (Vetlesen, 1996a, s. 32-33). Innenfor nærhetsetikken er det dermed ikke et symmetrisk forhold mellom to parter. Dette kan knyttes til at Løgstrup fremhevet begrepet *interdependensen*, som angår en gjensidig avhengighet og påvirkning i nærheten av hverandre (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 224-225). Det bidrar altså til fenomener om påvirkning og avhengighet når man er nær Den andre, noe som kan innebære makt. «Makt er en dimensjon i ethvert forhold mellom mennesker, mest direkte og følbart i ansikt-til-ansikt-møtet mellom to personer.» (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 225). Basert på dette kan det oppstå et maktforhold mellom lærer og elev, og hvor læreren kan stå med en makt i sammenheng med den nærheten og ansvaret den har over eleven, innenfor å forebygge mot radikaliserings og ekstremisme.

Det rettes kritikk mot nærhetsetikken ved at det moralske ansvaret innenfor nærhetsetikk kommer uten begrunnelser og føringer, som kan vise til en mangel på kontroll (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 226). Dette kan vise til at man får tildelt et ansvar ut fra Den andre, men uten føringer for hvordan man skal handle, som kan bidra til økt makt og mangel på kontroll. Dette kan man se i sammenheng med tolkningen av at lærerne opplever mangelfull hjelp i et tverrprofesjonelt samarbeid, og opplevelsen av ansvaret ved å være nærmest elevene. Enkelte av informantene fra skole 2 fremhevet også mangel på kontroll fra kommunalt eller sentralt hold, og i tillegg til opplevelsen av å opptre som frie agenter innenfor forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Dette kan tolkes som at det er tilfeller hvor skolen, og lærerne spesielt, er nært elevgruppen og har stort handlingsrom innenfor dette, på grunn av manglende nærhet og kontroll fra andre instanser og den påvirkningen de kan ha. I dette kan det ligge makt i hvordan man påvirker elevene. Henriksen og Vetlesen (2006) viser til at man har kontroll over skjebnen til andre gjennom å være nær de (s. 225). Basert på funn fra det første delkapittelet vises det som sagt til at det kan være manglende kompetanse til å avdekke radikaliserings og ekstremisme hos informantene. Sett i sammenheng med disse funnene kan den makten og ansvaret som kan oppstå i nærheten mellom skoleansatte og elevene, og ved at ulike instanser ikke er nære nok, utgjør en risiko innenfor forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme i skolen.

Dette kan fremheve betydningen av et tverrprofesjonelt samarbeid og at andre instanser også er nær for å bidra til forebygging av radikaliserings og ekstremisme. I dette behøver det ikke å bety at instanser må inn for å ta over den jobben skolene og lærerne gjør. De bidrar som sagt med relasjon, nærhet og tillit til elevene, som er sentralt i forebyggingen. Men instanser utenom skolen kan bidra med kompetanse slik at skolene opplever å kunne forebygge bedre, avdekke tidlige bekymringstegn og ikke stå alene i dette arbeidet. Dette kan oppsummerende knyttes opp mot rapporten fra Borg et al. (2014), som forklarer at effekten av flerfaglig kompetanse ikke kan oppnås ved ekstra ressurser, men at det må utarbeides samarbeidsmodeller innenfor det. Forskningsrapporten til Lid et al. (2016) fremhever også behovet for mer kunnskap om samarbeid og koordinering mellom ulike instanser. Basert på funnene i denne masteroppgaven kan det tolkes som at det er et behov for å opparbeide mer nærhet mellom instansene og skolen. Dette kan da bidra til at ansvaret og makten ikke kun havner på skolene, og da spesielt lærerne som er nært elevene, men at de får bistand gjennom ulike instanser og opparbeidet en kompetanse til å kunne forebygge godt.

## 5. Avsluttende betraktninger og konklusjon

Med denne oppgaven har jeg rettet fokus på lærere og skoleansattes opplevelser med forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og samarbeid med andre instanser i et tverrprofesjonelt samarbeid innenfor dette. I studien har jeg gjennomført kvalitativt semistrukturert intervju av seks skoleansatte på to ulike skoler med ulik erfaring med tematikken, og jeg har tatt utgangspunkt i SDI-metoden for analyse av datamaterialet. Dette var for å besvare problemstillingen: *Hvordan bidrar et tverrprofesjonelt samarbeid i arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen?*

Dette resulterte i spesielt tre tematikker som jeg har rettet fokus på og drøftet betydningen til. I det første temaet kom det spesielt frem at informantene arbeider med relasjoner opp mot elevene i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som kan vise til betydningen av relasjoner og relasjonskompetanse innenfor forebyggingen. På samme tid viste informantene til noe manglende innsikt i avdekking av radikaliserings og ekstremisme, og det å avdekke tidlige tegn til noe som kan utvikle seg til ekstremisme, noe som dermed kan påvirke iverksetting av forebyggende tiltak. I det andre temaet ble det rettet fokus på betydningen av ulike instanser i det forebyggende arbeidet, og hvor opplevelsen av kompetanse som skolene ikke har og trygghet var fremtredende som et samarbeid kan bidra med. Til tross for dette viste erfaringene hos informantene til at samarbeidet ofte blir iverksatt i etterkant av avdekking av radikaliserings og ekstremisme, på det som kan omtales som selektivt og indikativt nivå. Dette ble da diskutert om er forebyggende, i tillegg ble det belyst betydningen av hjelp tidligere og behovet for kompetanse innenfor bekymringstegn og avdekking. Det siste temaet rettet fokus på opplevelsen av samarbeidet med andre instanser innenfor tematikken, noe som viste til viktigheten av nærhet til instansene, som kan begrunnes i prinsippet om nærhetsetikk. Dette kunne man se spesielt opp mot lærerens rolle, og at de opplever mangel på nærhet til instansene og å sitte med mye av ansvaret. Dette kan vise til at bistand fra instanser stopper opp og ikke nødvendigvis kommer til læreren. Som sagt er lærerens og skolens rolle sentral i forebyggingen, basert på relasjon, nærhet og tillit som de har opp mot elevene. På samme tid ligger det en makt og et ansvar i å skulle forebygge på egenhånd.

For å oppsummere hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid bidrar i arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, har skolen og lærerne selv en sentral rolle med utgangspunkt i relasjoner til elevene. På samme tid bidrar andre instanser med kunnskap som skolene selv ikke besitter og en trygghet i forebyggingen. Til tross for dette kan funnene vise at samarbeidet ikke nødvendigvis bidrar tidlig nok i forebyggingen, og heller ikke alltid nært nok skolen, og da spesielt lærerne. Dermed kan det være et behov for at instansene bidrar før og nærmere, for å støtte opp skolens og lærernes forebyggende arbeid. Som sagt forklarer NOU 2024: 3 betydningen av samarbeid innenfor tematikken (s. 199). «Det er ingen enkelt aktør som kan løse utfordringene med ekstremisme alene. Kommisjonen legger til grunn at samarbeid, gjensidig forståelse og god kunnskap er avgjørende for at den brede og målrettede innsatsen mot ekstremisme skal lykkes.» (NOU 2024: 3, s. 199). Dermed er det sentralt å rette fokus på at ulike instanser og aktører bør sammen samarbeide godt for å bidra i forebyggingen mot radikaliserings og ekstremisme. Dette er kun et perspektiv på tematikken, og i tillegg er dette basert på et fåtall av informanter og deres opplevelser av fenomenet, samt mine tolkninger av disse opplevelsene. Det er dermed ikke nødvendigvis slik at funnene er tidløse og universelle. Men undersøkelsen er basert på en

konstruktivistisk tilnærming og kan bidra til sosial kunnskap og oppfattelse av verden. Det kan dermed bidra til kunnskap og oppfattelse av tematikken og praksis i skolen. Det kan gi økt innsikt i forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen, og hvordan et tverrprofesjonelt samarbeid kan ha betydning innenfor dette.

## **5.1 Videre forskning**

Disse betraktningene kan danne grunnlag for videre forskning innenfor feltet. Perspektivene på forebygging av radikaliserings og ekstremisme og samarbeid med andre instanser innenfor dette, er basert på lærere og skoleansattes erfaringer og opplevelser i denne undersøkelsen. Basert på dette hadde det vært interessant å utvide datamaterialet til å angå andre instansers opplevelser med tematikken. Det kunne vært nyttig å inkludere perspektiver og erfaringer fra andre yrkesgrupper og profesjoner for å få deres innsikt i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme og utvidet forståelse av hvordan samarbeidet fungerer. I tillegg angår min undersøkelse tverrprofesjonelt samarbeid med flere instanser, og der det ikke har kommet frem tydelige skiller mellom instansene. Det kunne også vært et nyttig perspektiv til videre forskning å få større innsikt i skolers oppfattelse av enkelte instanser og om det er variasjoner mellom hvordan de bidrar i det forebyggende arbeidet.

## Litteraturliste

- Bjørge, T. (2015). *Forebygging av kriminalitet*. Universitetsforlaget.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!: Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (AFI-rapport 6/2015). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6261>
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren: En kunnskapsoversikt* (AFI-rapport 8/2014). Arbeidsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6234>
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt Pedagogisk Tidsskrift*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalgaard-Nielsen, A., Ravndal, J. A., Renå, H., Ilum, J., Eriksen, J. R., Hansen, M. L. & Ishaq, B. (2020). *Evaluering av politiets og PSTs håndtering av terrorhendelsen i Bærum 10. august 2019*. Evalueringsutvalget. [https://research.fak.dk/esploro/outputs/report/Evaluering-av-politiets-og-PSTs-handtering/991815908503741?institution=45FBI\\_INST&skipUsageReporting=true&recordUsage=false#filer\\_og\\_links\\_\(2\)](https://research.fak.dk/esploro/outputs/report/Evaluering-av-politiets-og-PSTs-handtering/991815908503741?institution=45FBI_INST&skipUsageReporting=true&recordUsage=false#filer_og_links_(2))
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Furunes, K. A. & Brataas, H. V. (2014). Nyutdannede sykepleieres oppfatninger om tverrprofesjonell og tradisjonell studentpraksis som arena for tilegnelse av trygghet på rolle og ansvar. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 9(2), 98-111. <https://doi.org/10.7557/14.2824>
- Førde, K. E., Andersen, A. J. & Hellevik, P. M. (2023). *Bekymringsarbeidet: Politiets forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/185>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (2. rev. utg.). Kommuneforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenteter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar*. Spartacus.
- Gule, L. (2018). De «ekstreme» i vår tid - fra radikalisme til ekstremisme: En skisse av ekstremismens nyere historie i Norge. I B. Seland (Red.), *Opprør og opposisjon: under enevelde og demokrati* (s. 225-256). NOASP/Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.46>
- Hafez, M. & Mullins, C. (2015). The Radicalization Puzzle: A Theoretical Synthesis of Empirical Approaches to Homegrown Extremism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 38(11), 958-975. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2015.1051375>
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-43). Gyldendal Akademisk.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015, 27. april). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme-pdf-versjon/id2405821/>

- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020, 17. juni). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lid, S. & Heierstad, G. (2019). Samhandling og samrøre, eller kunsten å kjenne sin plass. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: Norske handlemåter i møtet med terror* (s. 175-197). Gyldendal.
- Lid, S., Winsvold, M., Søholt, S., Hansen, S. J., Heierstad, G. & Klausen, J. E. (2016). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme - Hva er kommunenes rolle?* (NIBR-rapport 2016:12). By- og regionsforskningsinstituttet NIBR.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5804>
- Mattsson, C. (2018). *Extremisten i klassrummet: Perspektiv på skolans förväntade ansvar att förhindra framtida terrorism* [Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet]. GUPEA. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/54795>
- Nenseth, V., Thaulow, H., Vogt, R. D. & Orderud, G. (2010). *Tverrfaglig miljøforskning - en kunnskapsstatus* (CIENS-rapport 2-2010). CIENS Forskningscenter for miljø og samfunn. <https://toi.brage.unit.no/toi-xmlui/handle/11250/2670121>
- NOU 2024: 3. (2024). *Felles innsats mot ekstremisme: Bedre vilkår for det forebyggende arbeidet*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2024-3/id3027182/>
- Nyeng, F. (1999). *Etske teorier - en systematisk fremstilling av syv etske teoriretninger*. Fagbokforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2012). Lærerprofesjon og profesjonsetikk. I M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 209-242). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærings* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2024). *Nasjonal trusselvurdering 2024* (NTV-2024). Politiets sikkerhetstjeneste. <https://www.pst.no/alle-artikler/artikler/ntv-2024/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm Akademisk.
- Sjøen, M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. I S. Lid & G. Heierstad (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: Norske handlemåter i møtet med terror* (s. 69-88). Gyldendal.
- Sjøen, M. M. (2020). *When counterterrorism enters the curriculum: Exploring risks and practices of the securitisation of education* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2657067>
- Sjøen, M. M. & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of Beliefs & Values*, 40(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Skau, G. M. (2024). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Trondheim kommune. (2024a, 15. mai). *Barne-og familietjenesten (BFT)*. Trondheim kommune. Hentet 21. mai 2024 fra <https://www.trondheim.kommune.no/org/oppvekst/bft/>
- Trondheim kommune. (2024b, 25. april). *Samordning av lokale kriminalitetsforebyggende tiltak (SLT)*. Trondheim kommune. Hentet 21. mai 2024 fra <https://www.trondheim.kommune.no/aktuelt/om-kommunen/annet/prosjekter-fra-a-a-slt/>
- Trondheim kommune. (2024c, 3. mai). *Uteseksjonen i Trondheim*. Trondheim kommune. Hentet 21. mai 2024 fra <https://www.trondheim.kommune.no/tema/sosiale-tjenester/barnevern/uteseksjonen/>
- Vetlesen, A. J. (1996a). Emmanuel Levinas. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (s. 15-49). Ad Notam Gyldendal.
- Vetlesen, A. J. (1996b). Innledning. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (s. 7-14). Ad Notam Gyldendal.



## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

# Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt



Norsk ▾ Synne Oline Sævik Iversen ▾

Meldeskjema / Lærers forebygging mot radikaliserings og ekstremisme gjenno... / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 14.12.2023 ▾

**Referansenummer**  
332982

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
14.12.2023

### Tittel

Lærers forebygging mot radikaliserings og ekstremisme gjennom tverrprofesjonelt samarbeid

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Daniel Lyng

### Student

Synne Oline Sævik Iversen

### Prosjektperiode

02.01.2024 - 27.05.2024

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5.1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

b2e10a108



## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

# **Vil du delta i forskningsprosjektet «Lærerens forebygging mot radikaliserings og ekstremisme gjennom tverrprofesjonelt samarbeid»?**

Det er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke tverrprofesjonelt samarbeid i skolen, og hvordan det kan påvirke forebygging av radikaliserings og ekstremisme blant barn og unge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Det er et prosjekt som er en masteroppgave ved Grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn, i emnet Sosialpedagogikk. I dette prosjektet skal jeg intervju lærere for å få svar på hvordan lærere opplever et tverrprofesjonelt samarbeid med ulike instanser, og hvordan det kan påvirke lærerens og skolens arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Jeg ønsker innblikk hos lærere som har erfaring med slik forebygging gjennom tverrprofesjonelt samarbeid, og lærere som har arbeidet mindre tverrfaglig med tematikken. Dette er for å få økt innsikt og forståelse i forebyggende arbeid mot radikaliserings og ekstremisme i skolen, samt hvilken påvirkning tverrprofesjonelt samarbeid kan ha på dette.

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

Instituttet for lærerutdanning (ILU) ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta gjennom at [x] i Trondheim kommune, [x], har gitt informasjon om mitt prosjekt til aktuelle skoler/lærere som kan stille som informanter. Hen har funnet aktuelle skoler som har erfart tverrprofesjonelt samarbeid i forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Hen har fått tillatelse fra skolene som hen har samarbeidet med om å dele kontaktopplysninger til meg, og dermed har jeg opprettet kontakt og henvendt meg for å spørre om å delta i mitt prosjekt. I tillegg har hen gitt meg informasjon om skoler som hen har erfart har arbeidet mindre tverrfaglig med tematikken, og disse har jeg selv opprettet kontakt med for å spørre om deltakelse i mitt prosjekt. Dermed får du spørsmål om å delta i mitt masterprosjekt. Dere er totalt seks ansatte fordelt på to skoler som blir deltakende.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet mitt, innebærer dette at jeg samler inn informasjon gjennom et semistrukturert intervju. Dette er et intervju som er til en viss grad en fri samtale med åpne spørsmål med fokus rundt relevante temaer. Spørsmålene handler blant annet om

forståelsen av radikaliserings og ekstremisme, forebygging av det blant barn og unge, og opplevelser av tverrprofesjonelt samarbeid i denne forebyggingen. Jeg kommer til å bruke lydopptaker ved intervjuene som lagres elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dine uttalelser om tematikken vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller skoleeksterne instanser som du som lærer samarbeider med.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student, Synne Sævik Iversen, og min veileder ved NTNU, Daniel Lyng, som vil ha tilgang til opplysningene. Det vil bli tatt i bruk Nettskjema for opptak av datamaterialet, som er en sikker innsamlingsmetode og lagringsløsning for lyd-data. Dette har brukertilgangskontroll og tofaktorautentisering. I tillegg vil det for sikring av lydopptak bli brukt en ekstern lydopptaker hvor innholdet vil lagres elektronisk på en sikker skylagring med totrinnsautentisering. Behandlingen av datamaterialet vil og bli samlet på en sikker skylagring med tofaktorautentisering, samt at navn og kontaktopplysninger knyttet til datamaterialet bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir slettet når forskningsprosjektet avsluttes. Datamaterialet vil anonymiseres og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Det vil potensielt kun være ansettelsestittel og antall år i yrket, samt erfaringer og opplevelser knyttet til tematikken som deltaker selv trekker frem som blir publisert.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 27. mai 2024. Gjennom prosjektet vil datamaterialet med dine personopplysninger oppbevares sikkert. Informasjonen som blir publisert anonymiseres og du vil ikke kunne gjenkjennes. Etter prosjektet vil opplysninger og datamaterialet bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra instituttet for lærerutdanning (ILU) ved NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Instituttet for lærerutdanning (ILU) ved NTNU, Daniel Lyng ([daniel.lyng@ntnu.no](mailto:daniel.lyng@ntnu.no)), eller masterstudent Synne Sævik Iversen, [soiverse@stud.ntnu.no](mailto:soiverse@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Tomas Ørnulf Helgesen ([tomas.helgesen@ntnu.no](mailto:tomas.helgesen@ntnu.no)) hos NTNU

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Daniel Lyng

*Student*

Synne Oline Sævik Iversen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Lærerens forebygging mot radikaliserings og ekstremisme gjennom tverrprofesjonelt samarbeid», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide - Ansatt i skolen med erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid

#### Bakgrunn

1. Hva er ansettelsestittelen din?
2. Hvilke arbeidsoppgaver/ansvar har du?
3. Hvor lenge har du jobbet her?/Hvor lenge har du arbeidet innenfor dette feltet?
4. Hvordan vil du beskrive skolen du jobber på?

#### Forebygging av radikaliserings og ekstremisme

5. Hva legger du i begrepene radikaliserings og ekstremisme?
6. Hvilke erfaringer har du med radikaliserings og ekstremisme i skolen?
7. I hvor stor grad mener du barn og unge trekkes mot dette?
8. Hva mener du er grunnen til at barn og unge trekkes mot det?
9. Hvilke mennesker opplever du er mest sårbare for en slik rekruttering? Hvordan ville du beskrevet disse?
10. Hva mener du er viktigst å gjøre i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme blant barn og unge?
11. Hva mener du er skolen/lærerens rolle i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme?
12. Hvordan arbeider du/dere forebyggende mot radikaliserings og ekstremisme? Hvilket perspektiv/arbeidsmåter/strategier fokuserer dere på?
13. Hva mener du fungerer eller ikke fungerer innenfor dette arbeidet?
14. Er det noe du mener er utfordrende i dette arbeidet? I så fall hva?

#### Tverrprofesjonelt samarbeid

15. I hvor stor grad arbeider dere tverrprofesjonelt i samarbeid med andre instanser i sammenheng med forebygging av radikaliserings og ekstremisme?
  - Hvordan arbeider dere tverrprofesjonelt innenfor denne tematikken?
  - Hvilke rutiner har dere innenfor dette arbeidet?
  - Hvilke instanser samarbeider dere med i dette arbeidet?
16. I hvor stor grad mener du det er behov for å arbeide tverrprofesjonelt innenfor tematikken, og hvorfor?
17. Hvilken effekt mener du det har på forebygging av radikaliserings og ekstremisme?
18. Tror du tverrprofesjonelt samarbeid har påvirkning på hvordan man som lærer og skole vurderer denne tematikken? I så fall på hvilken måte?
19. Hva opplever du fungerer i dette samarbeidet, og hvorfor?
20. Hvordan opplever du din rolle/skolens rolle i dette samarbeidet?
21. Er det noe du opplever som ikke fungerer i dette samarbeidet, i så fall hva? Har du opplevd noen konkrete utfordringer knyttet til det forebyggende arbeidet?
22. Er det noe som burde blitt gjort bedre innenfor dette samarbeidet? I så fall hvordan?
23. Hvordan opplever du generelt det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom ulike instanser på denne skolen? Hvilke erfaringer har du?
24. Hvordan opplever du din rolle/skolens rolle i tverrprofesjonelle samarbeid?
25. Hva mener du preger et godt samarbeid?
26. Hva har du opplevd at du har behov for i et slikt samarbeid?

## Avrundings spørsmål

27. Er det noe vi ikke har snakket om, som du tror er relevant å nevne i sammenheng med tematikken?

## **Intervjuguide - Ansatt i skolen uten erfaring med tverrprofesjonelt samarbeid**

### Bakgrunn

1. Hva er ansettelsestittelen din?
2. Hvilke arbeidsoppgaver/ansvar har du?
3. Hvor lenge har du jobbet her?/Hvor lenge har du arbeidet innenfor dette feltet?
4. Hvordan vil du beskrive skolen du jobber på?

### Forebygging av radikaliserings og ekstremisme

5. Hva legger du i begrepene radikaliserings og ekstremisme?
6. Hvilke erfaringer har du med radikaliserings og ekstremisme i skolen?
7. I hvor stor grad mener du barn og unge trekkes mot dette?
8. Hva mener du er grunnen til at barn og unge trekkes mot det?
9. Hvilke mennesker opplever du er mest sårbare for en slik rekruttering? Hvordan ville du beskrevet disse?
10. Hva mener du er viktigst å gjøre i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme blant barn og unge?
11. Hva mener du er skolen/lærerens rolle i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme?
12. Hvordan arbeider du/dere forebyggende mot radikaliserings og ekstremisme? Hvilket perspektiv/arbeidsmåter/strategier fokuserer dere på?
13. Hva mener du fungerer eller ikke fungerer innenfor dette arbeidet?
14. Er det noe du mener er utfordrende i dette arbeidet? I så fall hva?

### Tverrprofesjonelt samarbeid

15. I hvor stor grad arbeider dere tverrprofesjonelt i samarbeid med andre instanser i sammenheng med forebygging av radikaliserings og ekstremisme? Kan du utdype hvorfor?
16. I hvor stor grad mener du det er behov for å arbeide tverrprofesjonelt innenfor tematikken, og hvorfor?
17. Hvilken effekt tror du tverrprofesjonelt samarbeid kan ha på dette arbeidet?
18. Tror du tverrprofesjonelt samarbeid kan ha påvirkning på hvordan man som lærer og skole vurderer denne tematikken? I så fall på hvilken måte?
19. Tror du det er noe dere ikke gjør i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme, på grunn av mindre fokus på tverrprofesjonelt samarbeid? I så fall hva?
20. Er det noe du tror dere oppnår i arbeidet med forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som de som arbeider mer tverrprofesjonelt ikke nødvendigvis oppnår? I så fall hva?
21. Tror du det er utfordringer knyttet til tverrprofesjonelt samarbeid innenfor denne tematikken? I så fall hvilke?
22. Hvordan opplever du generelt det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom ulike instanser på denne skolen? Hvilke erfaringer har du?
23. Hvordan opplever du din rolle/skolens rolle i tverrprofesjonelle samarbeid?

24. Hva mener du preger et godt samarbeid?
25. Hva har du opplevd at du har behov for i et slikt samarbeid?

Avrundings spørsmål

26. Er det noe vi ikke har snakket om, som du tror er relevant å nevne i sammenheng med tematikken?



