

Forebygging av ekstremisme og terrorisme i samfunnsfag

En kvalitativ studie av hvordan samfunnsfaglærere tolker og arbeider med læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme

Tora Dalheim og Hannah Angvik Færden

SDID4009 – Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet

Juni 2022



© Tora Dalheim og Hannah Angvik Færden

2022

Forebygging av ekstremisme og terrorisme i samfunnsfag

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

etter 22. juli

etter at vi blei sprengt i filler
etter at fredagen fall ut av hendene på oss
etter at vi måtte lære oss norsk på ny
etter at sorga strekte seg heilt opp til håret
etter at dagane tok til å regne ned over oss

orda overlever ein 9mm glock
kjærleiken er kraftigare enn ei 500 kilos bombe
å halde hender er mektigare enn ladegrepet
eit lite kyss er viktigare enn 500 sider med hat
eit vi er så mykje meir enn eit eg

det kjem eit nytt 22. juli, det må jo det
ferja skal frakte fleire bankande hjarte over
telta skal bli slått opp på grønt gras
morgonsola skal kysse øya vaken
hei, hei, på tide å stå opp og endre verda

Frode Grytten

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi undersøkt hvordan et utvalg samfunnsfagslærere tolker og arbeider med læreplanens formulering som sier at “[s]amfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Datamaterialet vårt er basert på semistrukturerte dybdeintervjuer med seks samfunnsfagslærere fra Oslo og Viken. Problemstillingen vi har utformet lyder som følger: *Hvordan tolker og arbeider et utvalg samfunnsfagslærere med læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?*

Når det gjelder informantenes tolkning av læreplanen, finner vi at de har ulik forståelse for om det er *elevene* eller *lærerne* som skal forebygge ekstremisme og terrorisme, og at de derfor føler på ulik grad av ansvarsfølelse. De informantene som tolker det som at det er lærerne som skal forebygge ekstremisme, omtaler dette som “et hårete mål”, men sier likevel at de tar oppgaven på alvor. Enkelte er også skeptiske til om dette ansvaret bør tillegges skolen og lærere. Funnene våre peker videre på at informantene i hovedsak arbeider med primærforebyggende tiltak som er ment for hele elevgruppen. Her inngår ulike former for demokratiopplæring, og de arbeider med både holdninger som støtter opp om demokratiet, dialog og diskusjon, og kritisk tenkning. Lærerne formidler også kunnskap om radikaliseringsprosessen for at elevene skal kunne gjenkjenne og agere mot radikalisering, og de bruker 22. juli og Breivik for å konkretisere begrepene ekstremisme, terrorisme og radikalisering. Lærerne er også opptatte av at alle elever skal føle tilhørighet, og flere av informantene påpeker at arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljøer og gode relasjoner er den viktigste delen av forebyggingsarbeidet. I tillegg til primærforebyggingen må informantene håndtere situasjoner med skjellsord og kontroversielle ytringer, noe de stort sett påpeker skyldes elevenes alder og umodenhet. Våre funn tyder på at det er ulike hensyn å ta i møte med kontroversielle ytringer, men at de fleste lærerne mener det er mest hensiktsmessig å møte disse ytringene med utforskende dialog. I lærernes sekundær- og tertiærforebyggende arbeid finner vi at lærerne føler på et ansvar for å “plukke opp” elever som viser tegn til radikalisering, men at de deretter sender disse elevene videre til rådgiver, skolehelsetjeneste og BUP, trolig på grunn av sin egen manglende kompetanse på dette området.

Forord

Fem fine år på Blindern er nå over. Jeg har fått verdifull kunnskap og en utdannelse jeg gleder meg til å ta i bruk, jeg har lært mye om meg selv og jeg har ikke minst fått venner for livet. Det har vært en reise, og mange fortjener en takk for ei hånd å holde i på veien. Takk til foreldrene mine for lange, gode og oppmuntrende samtaler, og takk for at dere synger Jahn Teigens “Optimist” på telefonen når eksamensperioden blir tung å bære. Takk til storesøster Sigrid for både gode lattere, trivelige middager og hjelp til akademisk skriving. Takk til samboer Christian for at du sto fjellstøtt gjennom perioder med lite motivasjon og hardt akademisk arbeid, og takk for at du løfter meg enda høyere opp når livet smiler. Men mest av alt: takk til Hannah for fem år side om side - fra fadderuke til levert masteroppgave. Takk for kollokvier, lunsjdater, hytteturer, latterkramper, champagnefrokosten og et vennskap jeg tar med meg resten av livet. Det er ingen jeg heller ville delt denne reisen med.

Tora Dalheim

Når vi nå setter punktum for denne oppgaven, er det med stor lettelse og en klump i halsen. Jeg må først og fremst å takke familien min som har hjulpet meg å fullføre studiet i en vanskelig periode. Jeg kunne aldri stått her som lektor i dag uten deres støtte og hjelp. Takk til vennene mine på lektorprogrammet som jeg er så veldig glad i. Fremtidens elever er heldige som får dere som lærere, og jeg gleder meg til å møte dere som kollegaer. Jeg vil også takke elevene mine som hver eneste uke minner meg på hvorfor jeg har valgt læreryrket, og en spesiell takk til min praksisveileder, Marit Frydenlund, som har lært meg mest av alle. Sist, men ikke minst, må jeg takke deg, Tora. Det har vært en fryd å skrive masteroppgaven sammen med deg, og jeg er veldig takknemlig for vennskapet vårt. Vi har holdt hverandres hender gjennom hele studietiden, og det føles riktig å sette dette punktet sammen.

Hannah Angvik Færden

Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten vår enestående veileder, Lise Granlund. Takk for verdifull veiledning og støtte i en krevende prosess. Takk også for humor, vennlighet og en god dose tålmodighet. Vi må også takke lærerne som har latt seg intervjuet av oss. Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere, og vi setter stor pris på alle tanker og erfaringer dere har delt med oss. Til slutt vil vi takke Dembra-gjengen for sosiale avbrekk og lærerike seminarer, og Utøya og HL-senteret for omvisninger og inntrykk som vil vare livet ut.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	vii
Forord	ix
Innholdsfortegnelse.....	xi
1 Innledning.....	1
1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse	1
1.2 Problemstilling og avgrensning	4
1.3 Oppgavens disposisjon.....	5
2 Teori og tidligere forskning.....	6
2.1 Ekstremisme, terrorisme og radikaliseringsbegreper.....	6
2.1.1 Årsaker til radikaliseringsbegreper	9
2.2 Skolen som forebyggende arena	11
2.2.1 Hva er skolens ansvar?	11
2.2.2 Sårbarhet, utenforskap og resiliens	15
2.3 Samfunnsfagets muligheter for forebygging.....	19
2.3.1 Dialog, diskusjon og deltakelse.....	20
2.3.2 Kritisk tenkning og kildekritikk.....	25
2.3.3 Kunnskapsformidling.....	28
2.3.4 Følelser i undervisningen	30
3 Metode	32
3.1 Forskningsdesign.....	32
3.1.1 Semistrukturerte dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode	33
3.2 Forberedelse til datainnsamling	33
3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter.....	34
3.2.2 Utforming av intervjuguide	37
3.3 Datainnsamling.....	38
3.4 Analyse av datamaterialet.....	41
3.4.1 Transkribering av intervjuer	41
3.4.2 Koding og kategorisering.....	41
3.5 Studiens kvalitet	45
3.5.1 Validitet.....	45
3.5.2 Reliabilitet.....	46
3.5.3 Overførbarhet	47
3.6 Forskningsetiske hensyn.....	48
4 Analyse og diskusjon.....	51
4.1 Lærernes tolkning av forebygging i læreplanen	51
4.1.1 Lærernes forståelse av ekstreme holdninger og ekstreme handlinger	52
4.1.2 Spenninger i ansvarsfølelse	53
4.2 Strategier for primærforebygging	56
4.2.1 Demokratiopplæring.....	57
4.2.1.1 Øke elevenes ansvarsfølelse for å videreføre demokratiet	57
4.2.1.2 “Det å snakke sammen og utveksle meninger kan forebygge radikaliseringsbegreper”	60

4.2.1.3 Å utvikle ferdigheter til kritisk tenkning og kildekritikk	66
4.2.2 Kunnskap om radikaliseringsprosessen	68
4.2.2.1 Kunnskap om radikaliseringsprosessen	69
4.2.2.2 “Ungdommer trenger det som er konkret og faktisk for å forstå alvoret i det”	72
4.2.3 Inkludering, relasjonsbygging og følelser i undervisningen	75
4.2.3.1 “Det handlet om å ta vare på hverandre, se hverandre”	75
4.2.3.2 “Den følelsesmessige læringen”	78
4.3 Situasjoner på grensen.....	81
4.3.1 Strategier i møte med elever i “flørtetfasen” og alderstypisk atferd	81
4.4 Strategier for sekundær- og tertiærforebygging.....	85
4.4.1 “Så hadde han jo jævlige mørke tanker på en måte”	85
5 Avslutning.....	89
5.1 Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner	89
5.2 Forslag til videre forskning.....	93
5.3 Avsluttende ord.....	95
6 Litteraturliste.....	96
7 Vedlegg	105
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	105
Vedlegg 2: Intervjuguide	109
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	116
 Figur 2.1: Krysninger mellom kritisk tenkning og kritisk pedagogikk.....	26
Tabell 3.1: Oversikt over intervju: Informant, lokasjon, varighet og datamateriale.....	40
Tabell 3.2: Illustrasjon av tabell med transkripsjonsutsnitt og tilhørende kode.....	43
Tabell 3.3: Illustrasjon av tematisk kategorisering i tabell.....	44
Tabell 4.1: Strategier for primærforebygging.....	57

1 Innledning

For å forebygge ekstremisme er antageligvis det viktigste vi på Utøya og vi som samfunn kan gjøre, å styrke vårt arbeid med å utvikle gode, trygge og inkluderende samfunn for alle (Frydnes, 2021).

Terrorangrepene 22. juli 2011 kom overraskende på Norge og verden for øvrig. Det at Norge med et så sterkt liberalt demokrati skulle oppleve et terrorangrep på denne størrelsen, utført av en etnisk norsk mann, var nesten ikke til å tro. I kjølvannet av 22. juli har det derfor blitt økt fokus på ekstremisme, terrorisme og radikaliserings i Norge. Hvordan kan vi med størst mulig sikkerhet forhindre at lignende hendelser skjer igjen? I likhet med sitatet fra daglig leder på Utøya, Jørgen Watne Frydnes, peker Justis- og beredskapsdepartementet på *forebygging*. De skriver i Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme at “[f]orebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme er en viktig samfunnsoppgave som må utføres på tvers av samfunnssektorer og fagområder” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). En av disse sektorene er skolen, og lærere plasseres i det som kalles “førstelinjen” for forebygging (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Dette gjenspeiles også i Fagfornyelsen som nylig ble innført i den norske skolen. I læreplanen for samfunnsfaget står det under det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* at “[s]amfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette utdraget fra læreplanen har dannet grunnlaget for vår masteroppgave.

1.1 Studiens aktualitet og begrunnelse

I internasjonal skala ser vi at forskning på ekstremisme, terrorisme, demokrati og mangfold er svært aktuelt. De siste årene har vi vært vitner til økt polarisering, større oppslutning rundt høyreekstreme politiske partier i Europa, og alvorlige hendelser som angrepet på Kongressen i Washington D.C. i 2021. Så nylig som 14. mai 2022 gikk en rasistisk motivert 18-åring til angrep på en dagligvarebutikk i Buffalo i USA, hvor vedkommende skjøt og drepte ti mennesker (Wendling, 2022). Gjerningsmannen publiserte et manifest på internett hvor han

beskriver at han henter inspirasjon fra kjente høyreekstreme terrorister i nyere tid, blant dem Anders Behring Breivik (Sviggum, 2022).

I Norge er det Anders Behring Breiviks angrep på regjeringskvartalet og Utøya 22. juli 2011 som har satt størst spor. Med 77 drepte er dette det største angrepet på norsk jord siden andre verdenskrig. Kort tid etter angrepet ble det kjent at Breivik hadde skrevet et høyreekstremt og islamfiendtlig manifest, der han blant annet ønsket å “rense bort” innvandrere fra samfunnet (22. juli-senteret, uten år; Lindin et al., 2021). 10. august 2019 opplevde Norge et nytt rasistisk motivert terrorangrep da Philip Manshaus drepte sin adopterte søster før han gikk til angrep på Al-Noor-moskeen i Bærum (Zondag, 2020). Manshaus hadde tydelige likhetstrekk med Breiviks tanker og holdninger, noe som betyr at vi ikke kan ta for gitt at Breivik var et enkeltstående tilfelle. Norge har derfor fortsatt en jobb å gjøre når det gjelder å forebygge radikaliserings, ekstremisme og terrorisme. Fremdeles radikaliseres unge mennesker i Norge, og Politiets Sikkerhetstjeneste (PST) vurderer det som *mulig* at Norge kan bli utsatt for et høyreekstremt eller islamistisk terrorangrep i 2022 (PST, 2022). Dette bakteppet er med på å aktualisere og å begrunne denne studien. Forskning på forebygging av ekstremisme og terrorisme har stor betydning for det arbeidet som gjøres i skolen, men også for samfunnet for øvrig. Siden en del av dette forebyggingsarbeidet nå legges til samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b), er det relevant å undersøke hvordan lærere tolker og arbeider med læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme.

Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan samfunnsfagslærere tolker og arbeider med læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Den eksisterende forskningen som gjelder forebygging av radikaliserings, ekstremisme og terrorisme i samfunnsfaget, og særlig i norsk kontekst, er av begrenset omfang. De siste årene har likevel skolens og samfunnsfagets muligheter til å forebygge fått økt fokus, blant annet illustrert gjennom Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015), og den nylige innføringen av Fagfornyelsen. Derfor påpeker blant annet førsteamanuensis ved NTNUs Institutt for lærerutdanning Martin Sjøen, og seniorforeleser og forsker ved Göteborgs Universitet Christer Mattsson, at vi trenger mer omfattende forskning på forebyggingsarbeid i skolen:

Ettersom politikere og byråkrater vier stadig større oppmerksomhet til hvordan utdanning kan brukes for å forhindre radikaliserings og voldelig ekstremisme, bør en viktig forskningsprioritet være å forbedre vår forståelse av hvordan denne forebyggingen forstås og tilnærmes, så vel som dens potensielle utfall i norsk skole. (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 220, vår oversettelse)

Sjøen og Mattsson har selv forsket på norske læreres forståelse av radikaliserings og voldelig ekstremisme som fenomen, og deres reaksjoner på at myndighetene har lagt større ansvar for forebygging på lærere (Sjøen & Mattsson, 2020). Sjøen har også, i samarbeid med professor i samfunnssikkerhet Sissel Haugdal Jore, skrevet en review-artikkel om forskningen på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme gjennom utdanning, hvor de kommer med anbefalinger for skolens praksis (Sjøen & Jore, 2019). Det mangler likevel forskning på samfunnsfaglæreres tolkninger av den nye læreplanen, noe som er interessant ettersom denne spesifiserer at det i samfunnsfaget skal arbeides med forebygging av ekstreme handlinger, ekstreme holdninger og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Med denne studien ønsker vi derfor å bidra til å fylle det kunnskapshullet som Sjøen og Mattsson (2020) illustrerer, ved å blant annet undersøke læreres forståelse av og tilnærming til forebyggingsarbeid.

I prosessen med masteroppgaven har vi vært del av et samarbeid med andre masterstudenter gjennom Dembra - demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. Nært beslektet dette prosjektet har Hans Reidar Nicolaisen (2022) skrevet om hvordan politiet og skolen samarbeider om forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen. Jonas Dalbakken (2022) har skrevet om hvordan lærere forstår drapet på Johanne Ihle-Hansen og angrepet på Al-Noor-moskeen, og hvilken plass denne terrorhendelsen har i undervisningen, samt hvordan den brukes som didaktisk verktøy for å forebygge ekstremisme og utvikle elevenes demokratiske medborgerskap. Per René Olsen Bysveen (2022) har skrevet om hvordan samfunnsfaglærere underviser om og forebygger radikaliserings og voldelig ekstremisme med fokus på onlineradikaliserings. Disse prosjektene vil også kunne bidra med kunnskap om arbeid med radikaliserings, ekstremisme og terrorisme i skolen.

I tillegg til arbeid med forebygging, instruerer læreplanen samfunnsfaglærere om å knytte kunnskap om 22. juli til arbeidet med forebygging av ekstremisme og terrorisme (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Tidligere forskning om 22. juli i undervisningen er også

begrenset. Utenom lektorstudenters masteroppgaver de siste årene (Berg, 2021; Ertresvåg, 2021; Remman, 2021; Rauken, 2021; Saxlund, 2021; m. fl.) er det Trine Anker og Marie von Der Lippe, professorer i religionsvitenskap, som har forsket mest på 22. juli-undervisning. I 2015 publiserte de en studie som tok for seg elever på seks videregående skoler, hvor de fant ut at elevene opplevde at 22. juli i liten grad ble diskutert i klasserommet, og at de savnet en diskusjon rundt årsakene til 22. juli og hvilke begrunnelser Breivik hadde for å gjøre som han gjorde (Anker & von Der Lippe, 2015). Året etter, i 2016, kom studien av lærere og deres forhold til 22. juli i undervisningen. Der uttrykte lærerne at mangel på tid og kompetanse gjorde at 22. juli i liten grad ble prioritert i undervisningen. Lærerne fortalte også at de var redde for sterke følelsesmessige reaksjoner hos elevene, og usikre på hvordan disse eventuelt skulle håndteres (Anker & von Der Lippe, 2016). Disse studiene er nå utdaterte, og det er nærliggende å tro at Fagfornyelsen har ført med seg en endring. Nå som 22. juli er en obligatorisk komponent i samfunnsfagundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020b), har ikke lærere lenger mulighet til å velge bort denne undervisningen.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Formålet med studien er å gi innsikt i hvordan et utvalg samfunnsfaglærere tolker læreplanens formulering som sier at “[s]amfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). På bakgrunn av dette har vi utformet følgende problemstilling:

Hvordan tolker og arbeider et utvalg samfunnsfaglærere med læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?

For å besvare problemstillingen har vi utformet to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan tolker lærerne læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?
- 2) Hvilke tiltak og strategier vektlegger samfunnsfaglærerne i forebyggingsarbeidet?

Datamaterialet i studien er basert på kvalitative dybdeintervjuer med seks samfunnsfagslærere ved ungdomsskoler i Oslo og Viken. Gjennom kvalitative intervjuer har vi forsøkt å få innsikt i hvordan lærerne tolker og arbeider med læreplanens formulering.

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven består av fem hovedkapitler med tilhørende underkapitler. I innledningen har vi presentert valg av tema og problemstilling, og belyst studiens aktualitet. I kapittel to presenterer vi oppgavens teoretiske grunnlag, samt tidligere forskning innenfor feltet. Her definerer vi aktuelle begreper, diskuterer skolen som forebyggende arena og samfunnsfagets muligheter for å forebygge. Kapittel tre er oppgavens metodekapittel, og der beskriver vi forskningsdesignet og metodene vi har brukt for å besvare problemstillingen. Vi reflekterer også over de valgene vi har tatt og hva vi kunne gjort annerledes. I kapittel fire presenterer, analyserer og drøfter vi funnene våre i lys av teori og tidligere forskning. I kapittel fem oppsummerer vi våre hovedfunn, drøfter hvilke didaktiske implikasjoner disse kan ha, og gir forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for det teoretiske rammeverket, samt begreper og tidligere forskning som blir relevant for oppgavens analyse og diskusjon, med formål å besvare problemstillingen vår: *Hvordan tolker og arbeider et utvalg samfunnsfaglærere med læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?*

Kapitlet er delt inn i tre hovedkapitler med tilhørende underkapitler. (1) Ekstremisme, terrorisme og radikaliserings som teoretiske begreper, (2) Skolen som forebyggende arena, og (3) Samfunnsfagets muligheter for forebygging.

2.1 Ekstremisme, terrorisme og radikaliserings som teoretiske begreper

I dette delkapitlet vil vi redegjøre for noen av begrepene som brukes i litteraturen om forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Vi har tatt utgangspunkt i den norske samfunnsfaglæreplanen for ungdomstrinnet som bruker begrepene *ekstreme holdninger*, *ekstreme handlinger* og *terrorisme* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette er begreper som vi også finner i litteraturen, og som er viktig å definere for å ha en klar forståelse av hvilke fenomener som faktisk diskuteres i ulike deler av oppgaven. Diane Gereluk, professor ved Universitetet i Calgary, bruker de samme begrepene i sin bok om ekstremisme, terrorisme og medborgerskapsundervisning (Gereluk, 2012). Hun hevder at ekstremisme i sin videste betydning innebærer “et individ eller en gruppe av individer som tar en ekstrem posisjon fra det som er normen, eller gjør en ekstrem handling” (Gereluk, 2012, s. 7, vår oversettelse). Her kommer altså den ekstreme holdningen og den ekstreme handlingen frem som to dimensjoner av ekstremisme, slik det framstår i læreplanen. Denne definisjonen har viktige fellestrekk med førsteamanuensis ved OsloMet Lars Gules definisjon på det ekstreme som handlinger, holdninger og meninger som ligger i ytterkanten av det normativt “vanlige” eller “akseptable” (Gule, 2012, s. 15). Ekstremisme skiller seg altså fra normen ved at det omfatter posisjoner som befinner seg langt utenfor det man selv, eller de fleste andre, oppfatter som vanlig, riktig eller akseptabelt. Det er denne forståelsen vi forholder oss til i denne oppgaven.

Til tross for at ekstremisme i noen sammenhenger er nært knyttet til begrepet terrorisme, er det viktig å skille disse to. Stipendiat Uzair Ahmed og undervisningsleder ved HL-senteret Peder Nustad peker på at ikke alle med ekstreme holdninger utfører vold eller terror, og ikke alle som begår terror har ekstreme politiske holdninger (Ahmed & Nustad, 2017a). Ser man på leksikon-definisjoner av terrorisme, finner vi at terrorisme er handlinger som innebærer vold mot sivile, hvor målet blant annet er å skape frykt blant befolkningen og politisk endring (Jenkins, 2020; Sitter, 2021). Til tross for at det kan diskuteres hva som er terrorisme og hva som ikke er det, skiller terrorisme seg fra de andre begrepene ved at den har en klarere juridisk definisjon. I Norge innebærer lovens definisjon av terrorhandlinger at man forstyrrer en funksjon av grunnleggende betydning i samfunnet, skaper alvorlig frykt i befolkningen eller urettmessig tvinger offentlige myndigheter eller internasjonale organisasjoner til å gjøre, tåle eller unnlate noe av vesentlig betydning (Straffeloven, 1902, §147a). Frykt er altså en vesentlig faktor i både leksikalske og juridiske definisjoner av terrorisme og terrorhandlinger, og på lik linje med leksikonene, legger den akademiske litteraturen også vekt på vold mot sivile og det å skape frykt som viktige deler av det vi forstår som terrorisme (Gereluk, 2012; Gule, 2012). Gule er også opptatt av at motivet bak terrorhandlingene ikke er av betydning for om vi definerer noe som terrorisme eller ikke - religiøs terrorisme og politisk terrorisme er begge nettopp terrorisme (Gule, 2012, s. 105). Når vi bruker begrepet terrorisme i denne oppgaven, forstås det som voldshandlinger mot sivile med mål om å skape frykt og føre til samfunnsmessig endring, slik det er enighet om både i faglitteraturen og leksikonenes definisjoner.

Andre forfattere på feltet benytter seg av andre begreper, blant annet er *radikalisering* og *voldelig ekstremisme* mye brukt for å beskrive uønskede prosesser eller hendelser (Ahmed & Nustad, 2017a; Gule, 2012; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020; Bjørge, 2015). Det kan være utfordrende å skille terrorisme fra voldelig ekstremisme, og få av forfatterne som bruker begrepet kommer med klare definisjoner eller avklaringer. Sjøen og Jore forklarer likevel at voldelig ekstremisme ofte er resultatet av “radikaliserte holdninger i kombinasjon med økt støtte til eller deltakelse i voldelige aktiviteter” (Sjøen & Jore, 2019, s. 270, vår oversettelse). Dette sier imidlertid mer om hva som fører til fenomenet, enn det sier om hva fenomenet *er*. Begrepet i seg selv forteller oss at det handler om bruk av vold, og ut ifra vår forståelse av ekstremisme som posisjoner langt utenfor det normale eller akseptable, kan det tenkes at begrepet handler om vold begrunnet i disse ekstreme posisjonene. Volden har altså et mål, eller i alle fall et motiv, slik Ahmed og Nustad beskriver at de som deltar i voldelig

ekstremisme “er villig til å bruke vold selv for å få til endring i et samfunn” (Ahmed & Nustad, 2017a). Uten at Sjøen og Mattsson kommer med en egen forståelse av voldelig ekstremisme, fant de at lærere i deres forskningsprosjekt forstår det som “varierende former for antidemokratisk og ulovlig atferd” (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 227, vår oversettelse). Med bakgrunn i vår forståelse av ekstremisme, kombinert med litteraturens redegjørelser for fenomenet, forstår vi voldelig ekstremisme i denne oppgaven som ulovlig bruk av vold motivert av ekstreme posisjoner, gjerne med mål om å forandre noe i samfunnet.

Det som skiller voldelig ekstremisme fra terrorisme er fraværet om mål om å skape frykt i befolkningen. Trekker vi inn det juridiske om at terrorisme forstyrrer viktige samfunnsfunksjoner, ser vi at handlinger av voldelig ekstremisme ikke alltid er terrorisme. Et eksempel på dette er drapet på Benjamin Hermansen på Holmlia i Oslo 26. januar 2001. Drapet var rasistisk motivert, og etter vår forståelse av ekstremisme kan handlingen kalles ekstrem. Ekstreme holdninger motiverte vold, som gjør at vi kan kalle denne hendelsen voldelig ekstremisme, uten at vi kan kalle den terrorisme. (Kristiansen, 2021)

Med *radikalisering* forstår vi prosessen som fører til at mennesker utvikler ekstreme holdninger og eventuelt ekstreme handlinger (Ahmed & Nustad, 2017a; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019). Det ser ut til å være enighet om at radikalisering dreier seg om endring, både i form av endring i et individs holdninger (Ahmed & Nustad, 2017a), men også om individets ønske om endring i samfunnet (Sjøen & Mattsson, 2020). Radikalisering omtales ofte som *radikaliseringsprosess* (Ahmed & Nustad, 2017a; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020), noe som understreker bildet av at dette ikke er en statisk tilstand, men en dynamisk prosess som skjer over tid. Claudia Lenz, professor i samfunnsfag, beskriver denne prosessen som “en vei inn i et polarisert virkelighetssyn der verden utelukkende består av venner og fiender, og der de som ikke forfekter den «rene» ideen, betraktes som forrædere eller frafalne” (Lenz, 2020), og bruker dermed ordet polarisert i stedet for ekstrem. En pol demonstrerer uansett et ytterpunkt i meninger og holdninger i forhold til det som er *vanlig*. Radikalisering forstår vi altså som prosessen mot utvikling av ekstreme holdninger og eventuelt handlinger. Det er likevel viktig å påpeke at radikalisering ikke alltid fører til at man utøver vold eller andre ekstreme handlinger. Sjøen og Mattsson (2020) påpeker at voldelig ekstremisme ikke er et uunngåelig resultat av radikalisering. Det er forskjell på det å radikaliseres til å ha ekstreme holdninger og syn på samfunnet, og det å faktisk delta i voldelig ekstremisme (Ahmed & Nustad, 2017a).

Det er uklart hva som gjør at ulike forfattere velger ulike begreper, og det er uklart hva som gjør at læreplanen har valgt andre begreper enn de vi finner i det aller meste av litteraturen. Radikalisering er et begrep som er mye brukt i litteraturen på feltet, men som ikke brukes i læreplanen. Ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan sees som to aspekter av ekstremisme, hvor vi også finner spesifiseringen voldelig ekstremisme. Litteraturen består av mange begreper som delvis overlapper og glir over i hverandre, men som likevel kan være viktig å skille. Siden oppgaven undersøker læreres forståelse av formuleringen i læreplanen om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme, er det disse begrepene som har fått plass i oppgavens tittel og problemstilling. Andre begreper, som radikalisering og voldelig ekstremisme, brukes der nettopp disse fenomenene diskuteres for å gjøre diskusjonen så presis som mulig.

2.1.1 Årsaker til radikalisering og voldelig ekstremisme

I dette delkapittelet vil vi redegjøre for noen vanlige årsaker til radikalisering og voldelig ekstremisme. Én av grunnene til at det er viktig å se på hvilke årsaker som gjør at folk radikaliseres, er at disse også krever ulike motstrategier, og ofte en kombinasjon av flere (Bjørge, 2015; Davies, 2016a, s. 7). Skolen skal, sammen med andre instanser som politi og helsetjeneste, være en arena som driver med forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020b). I oppgavens analyse- og diskusjonskapittel vil vi diskutere ulike strategier for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, og det er derfor nyttig med kunnskap om årsakene til radikalisering som et grunnlag for denne diskusjonen.

De fleste konkrete individers radikaliseringsprosess vil være sammensatt av mange ulike årsaker og steg (Bjørge, 2015). Uzair Ahmed og førsteamanuensis Milan Obaidi foreslår fire steg i radikaliseringsprosessen, hvor radikaliseringen enten kan stoppe og snu, eller fortsette mot et nytt nivå. Deres forslag innebærer at individer (1) blir mottakelige for radikalisering, (2) orienterer seg mot en spesifikk type radikalisering, (3) blir et medlem og involverer seg i radikale grupper, og (4) deltar i ekstremistiske aktiviteter. Disse fire stegene er forslag til generelle steg i en radikaliseringsprosess, og ikke faste, definerte steg for alle som radikaliseres. (Ahmed & Obaidi, 2020)

Tore Bjørge er ekstremismeforsker og professor ved Universitetet i Oslo og ved Politihøgskolen, og har identifisert fire idealtyper for årsaker til radikaliseringsinn i voldelig ekstremisme (Bjørge, 2015). Til tross for at disse fire idealtypene finnes i mange ulike grupperinger, påpeker Bjørge at konkrete personer ofte har trekk fra flere av typene (Bjørge, 2015, s. 2). *De ideologiske aktivistene* radikaliseres i hovedsak av politiske og ideologiske motiver, og det de opplever som urett. De er ofte ressurssterke, tar lederroller og radikaliserer vennene sine (Bjørge, 2015, s. 1). For å møte denne gruppen anbefaler Bjørge å konfrontere ideologien deres eller å gå i dialog om politiske saker (2015). *Medløperne* har sjeldent en sterk ideologisk overbevisning, men radikaliseres på grunn av behovet for aksept, vennskap og tilhørighet. De har ofte slitt på den sosiale arenaen, og dermed oppfyller ekstreme grupper “noen grunnleggende sosiale behov” som ikke har blitt fylt tidligere (Bjørge, 2015, s. 1). Bjørge påpeker at den viktigste måten å møte denne idealtypen på er å tilby alternative vennenettverk og fellesskap (2015). *Eventyrerne* “er tiltrukket av vold, våpen, uniformer og kamp”, og radikaliseres fordi de søker spenning og action (Bjørge, 2015, s. 2), et behov som Bjørge påpeker heller kan fylles av action-sport eller lignende (2015). Til slutt peker Bjørge på *de sosialt frustrerte*, som ofte har problematisk familiebakgrunn, erfart sosialt utenforskap, slitt med å få seg jobb og havnet i kriminelle og voldelige miljøer. De bærer på en aggresjon som kan rettes mot en fiende, og ofte utøver disse den mest ekstreme volden (Bjørge, 2015, s. 2). Ifølge Bjørge trenger denne gruppen å bli integrert i samfunn og arbeidsliv, men at det for de allerede radikalisererte ofte er en lang vei tilbake (2015).

Når skolen og samfunnsfaget de siste årene har fått økt ansvar for å drive forebygging av ekstremisme og terrorisme, er det viktig at det finnes kunnskap om årsakene til radikalisering. Skolen som forebyggende arena skal både være i stand til å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme, men også å plukke opp og å møte allerede radikaliserede elever (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015; Regjeringen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Siden denne studien undersøker læreres forståelser og gjennomføring av forebyggingsarbeidet, er det nyttig å ha et rammeverk knyttet til årsaker til radikalisering og voldelig ekstremisme som grunnlag for analysen.

2.2 Skolen som forebyggende arena

I flere land har utdanningsinstitusjoner fått en ledende rolle i arbeidet med å forebygge radikalisering og ekstremisme hos ungdom (Sjøen & Jore, 2019, s. 269; Sjøen & Mattsson, 2020, s. 218). I dette kapittelet vil vi belyse hva litteraturen sier om skolens ansvar og rolle som forebyggende arena.

2.2.1 Hva er skolens ansvar?

I Nasjonal veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme beskrives ansatte i skolen som en del av “førstelinjen” som skal drive forebygging i Norge (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Veilederen beskriver skolene som en “sentral arena for primærforebygging” og skriver at “[s]kolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Den nasjonale veilederen beskriver også elementer i skolenes forebyggingsarbeid som er viktige å vektlegge. I disse elementene beskrives både sosialt og faglig arbeid i skolen. Det sosiale arbeidet innebærer blant annet at skolen skal være en arena hvor elevene får oppleve respekt og anerkjennelse, både fra medelever og fra trygge og tydelige voksne forbilder. I tillegg skal skolen jobbe for inkluderende klassemiljøer hvor elevene kan oppleve tilhørighet og vennskap. Det faglige arbeidet beskrives som “opplæring i demokratisk kompetanse, medborgerskap, nettvett m.m.” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Denne opplæringen er særlig framtrædende i læreplanen for samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020a; 2020b).

I litteraturen skilles det mellom ulike nivåer av forebygging: *Primær-, sekundær- og tertiærforebygging* (Sjøen & Jore, 2019; Lenz, 2020). Primærforebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme bygger på tanken om at den mest grunnleggende forebyggingen skjer før det er fare for voldsstøttende ideologier og handlinger. En slik forebygging er rettet mot hele elevpopulasjonen og fokuserer på å bygge resiliens mot alle former for ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019). Lenz henviser også til begrepet *resiliens*, og skriver at primærforebygging handler om “å styrke den enkelte elev slik at radikaliseringens “triggere” og drivkrefter ikke kan gripe” (Lenz, 2020, s. 56). Primærforebygging omtales også i litteraturen som *preventing violent extremism* (PVE), som altså dreier seg om å forebygge ekstremisme før det får fotfeste i individene (Sjøen & Jore, 2019). Ifølge Sjøen og Jore

utføres forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i skolen i hovedsak på primærnivå (Sjøen & Jore, 2019, s. 274).

Sekundærforebygging innebærer mer spesifikke og skreddersydde tiltak som er rettet mot elever som står i fare for å bli radikaliserte. I likhet med primærforebygging er det fokus på å bygge resiliens, men en sentral forskjell er at innsatsen ikke er rettet mot hele elevmassen, men kun mot individer som anses å stå i fare for å bli radikaliserte. Sekundærforebygging strekker seg altså utover den normale undervisningen, og læreren fokuserer på å redusere risikofaktorer for utenforskap eller “ugunstige situasjoner” (Sjøen & Jore, 2019, s. 276, vår oversettelse).

Det tredje nivået av forebygging er tertiærforebygging, og omfatter tiltak som rettes mot allerede radikaliserte elever som trenger hjelp til å løsrive seg fra ekstremistiske ideer og voldelig atferd. Disse elevene har også behov for omskolering og reintegrering tilbake i samfunnet (Sjøen & Jore, 2019, s. 277). Om sekundær- og tertiærforebygging brukes også begrepet *countering violent extremism* (CVE), som skiller seg fra PVE ved at det dreier seg om å møte individer som er i ferd med å radikaliseres eller som allerede har blitt det, og ikke en hel populasjon (Sjøen & Jore, 2019).

Hvorvidt skolen skal drive sekundær- og tertiærforebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, er et mye diskutert spørsmål i litteraturen (Davydov, 2015; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019). Sjøen og Jore stiller seg kritisk til begrepet *potensiell radikalisering*, og viser til utfordringen med at lærere skal identifisere potensielt radikale elever. Potensiell radikalisering omfatter gjerne elever som anses som sårbare eller som viser tegn til å være i tidlige radikaliseringsprosesser (Sjøen & Jore, 2019). Problemet med ukritisk bruk av sårbarhetsmerket er at ungdomsopposisjonell atferd kan misforstås som risikofaktorer for radikalisering (Davydov, 2015), og lærere kan stå i fare for å feilstemple elever som potensielt radikale. Hovedutfordringen med sekundærforebygging blir derfor at lærere må kunne identifisere *hvilke* elever som står i fare for radikalisering. Lenz hevder at dersom lærere begynner å risikovurdere elever basert på antatte kjennetegn for radikalisering, kan det ødelegge lærer-elev-relasjoner (Lenz, 2020, s. 56). Hun skriver derfor at skolens rolle bør handle om primærforebyggende innsats, og hevder at det “ikke er skolens primæroppgave å oppdage eller stoppe ungdommer som er i ferd med å radikaliseres” (Lenz, 2020, s. 56).

Også professor emeritus i internasjonal utdanning Lynn Davies understreker viktigheten av skolen som en arena hvor elever kan snakke om temaer som er viktige for dem, og som de har sterke følelser rundt (Davies, 2016b, s. 47). Dersom elevene ikke lenger har tillit til at lærerne deres er noen som vil lytte i stedet for å stemple dem som ekstremister, kan de ende opp med å søke aksept for sine holdninger andre steder, og møte mennesker som vil gi dem nettopp det. Elever med ekstreme synspunkter føler seg ofte ekskludert og til og med sett ned på i skolesystemer (Sjøen & Jore, 2019, s. 277-278), noe som kan gjøre vondt verre. Sjøen og Jore hevder at gode relasjoner mellom lærer og elever anses som en vesentlig del av forebyggingsarbeidet, og at det derfor kan gjøre mer skade enn nytte dersom læreren skal foreta en risikovurdering av elevene sine (Sjøen & Jore, 2019).

Sjøen og Mattsson hevder, i likhet med Davies (2016a) og Lenz (2020), at skolens oppgave er å bygge resiliens mot ekstremistiske holdninger, slik at radikaliseringsprosessen ikke får oppstå (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 221). Skolen skal etter dette synet drive bred forebygging mot alle elever, ikke omvende allerede radikalisererte elever (Ahmed & Nustad, 2017; Sjøen & Mattsson, 2020). Til tross for denne kritikken av sekundær- og tertiærforebygging i skolen, skriver Regjeringen at “[s]kolen har ansvar for å løfte bekymring for radikalisering til lokalt politi og/eller barnevern hvis eleven er under 18 år” (Regjeringen, 2016). Dette betyr at skolens ansvarsområde er bredere enn kun å drive med primærforebygging. Skolen har også, ifølge Regjeringen, et ansvar for å kontakte politi og og/eller barnevern dersom de er bekymret for elevene. Denne delen av forebyggingsarbeidet skiller seg fra skolens primærforebyggende funksjon fordi den kun angår noen av elevene, og ikke hele elevgruppen.

Det ansvaret Regjeringen (2016) legger på norske lærere, har noen fellestrekk med et forebyggingsprogram i britiske skoler kalt *Prevent* (Davies, 2016a). I *Prevent* fikk skolene og lærerne i oppgave å identifisere elever i faresonen for radikalisering, og “gjøre passende intervensjoner” (Davies, 2016a, s. 6, vår oversettelse). Skolene kunne også møte sanksjoner dersom de ikke oppfylte plikten sin (Davies, 2016a, s. 6). *Prevent* gjorde at særlig elever med innvandringsbakgrunn og muslimske elever ble satt i søkelyset, noe som førte til at disse elevene sensurerte seg selv for å unngå å bli assosiert med terrorisme (Sjøen & Jore, 2019, s. 277). Sjøen og Mattson påpeker at det i et liberalt demokrati er etisk bekymringsverdig å be lærere peke ut potensielle ekstremister og terrorister blant elever, ettersom radikaliseringsprosessen er kompleks og forskjellig fra person til person (Sjøen & Mattsson,

2020, s. 221). Dermed er det ifølge Ahmed og Nustad (2017a) spesialister med en dypere kompetanse på feltet enn lærere som må drive avradikalisering, eller sekundær- og tertiærforebygging.

Sjøen og Jore peker til tross for denne kritikken av *Prevent* på at det er god grunn til å tro at lærere kan møte på ekstremistiske elever, og at det derfor trengs mer forskning på sekundær- og tertiærforebygging i skolen (Sjøen & Jore, 2019, s. 272). De finner at det har vært begrenset oppmerksomhet i litteraturen på hvordan utdanning kan hjelpe elever med å avlære ekstremisme, men at fokus på relasjonell og humanistisk pedagogikk, i kombinasjon med økt moralsk utvikling, kan hjelpe elevene til å avlære ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019, s. 277). Man kan derfor stille seg spørsmål til hvordan læreren skal forholde seg til elever som utforsker eller er del av ekstreme miljøer, og hvorvidt det er innenfor lærerens kompetanse- og ansvarsområde å gripe inn i slike situasjoner.

Oppsummert kan det framstå som at det er ulike forståelser av hva skolens ansvar er, og hva det burde være. Alle litteraturbidrag og styringsdokumenter støtter ideen om primærforebyggende arbeid i skolen, men det finnes uenighet om hvorvidt skolen i tillegg skal drive sekundær- og tertiærforebygging. Regjeringen skriver at skolen “skal løfte bekymring for radikalisering til politi og/eller barnevern”, men forskere er skeptiske til om lærerne har den kompetansen som trengs for å identifisere potensielt radikale ungdommer, og de er bekymret for om dette vil skade lærer-elev-relasjoner (Lenz, 2019; Ahmed & Nustad, 2017; Sjøen & Mattsson, 2020). Samtidig hevder Sjøen og Jore (2019) at det er grunn til å tro at lærere vil møte på ekstremistiske elever og at de derfor trenger mer kompetanse om hvordan de skal håndtere slike situasjoner. Denne spenningen i litteraturen er svært interessant for vår studie ettersom vi undersøker hvordan lærere tolker læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme. I analysen ønsker vi å belyse hvor lærerne plasserer seg i debatten om skolens ansvar. Det synes å være stor enighet i litteraturen om at lærere i alle fall skal drive primærforebygging (Ahmed & Nustad, 2017a; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020), og flere av komponentene i denne primærforebyggingen kan vi samle under paraplybegrepet *resiliens*.

2.2.2 Sårbarhet, utenforskap og resiliens

Ifølge Davies (2016c) og Lenz (2020) er hovedmålet med primærforebygging å bygge opp elevenes demokratiske resiliens. Dette handler om å utvikle en ryggmargsrefleks hos elevene mot ekstreme utsagn og holdninger, slik at man blir mindre tilbøyelige for radikaliseringsprosesser (Lenz, 2020). Sjøen og Jore definerer resiliens i et forebyggingsperspektiv som “evnen til å identifisere og avvise ekstremistiske ideer eller å komme seg fra vanskeligstilte situasjoner” (Sjøen & Jore, 2019, s. 274, vår oversettelse). Undervisning som styrker elevenes resiliens bør ifølge Sjøen og Jore involvere elevsentrert pedagogikk, sosialisering som fremmer demokratiske verdier og holdninger, og et inkluderende læringsmiljø (2019, s. 274). For å bygge demokratisk resiliens, hevder også Lenz at elevenes grunnleggende behov må bli møtt for å unngå en sårbarhet som hun mener som regel ligger til grunn for radikaliseringsprosesser (2020).

Flere vektlegger sårbarhet og sårbarhetsfaktorer som viktige årsaker til radikaliseringsprosesser (Bjørge, 2015; Davies, 2016a; Lenz, 2020; Sjøen & Mattsson, 2020). Det finnes imidlertid ulike forståelser av sårbarhet, for eksempel sårbarhet som utenforskap og marginalisering. Etter denne forståelsen kan én sårbarhetsfaktor være den frustrasjonen som oppstår når man opplever å ikke ha mulighet til å påvirke eget liv og det som foregår i samfunnet man lever i på en demokratisk måte (Davies, 2016a; Lenz, 2016). Dersom noen grupper tilbyr mer ekstreme måter å oppnå påvirkning på, kan dette være et fristende tilbud. Flere hevder at både opplevelser med å bli ydmyket, og det å oppleve marginalisering og utenforskap, er kjennetegn hos mange som gjennomgår radikaliseringsprosesser (Bjørge, 2015; Davies, 2016a; Lenz, 2020). Også lærerne i Sjøen og Mattssons studie hadde et bilde av at radikaliseringsprosesser og voldelig ekstremisme ofte kunne knytte seg til sosial frustrasjon og isolasjon (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 226). Disse opplevelsene av utenforskap, marginalisering og ydmykelse, av å ikke lykkes i livet, kan skape sinne og aggresjon i individet, som ekstreme grupper kan rette mot en fiende og dermed føre til bruk av vold (Bjørge, 2015, s. 2).

For å unngå den frustrasjonen som kan oppstå ved å ikke være i stand til å påvirke eget liv, er det viktig å oppleve mestring (Bjørge, 2015; Lenz, 2020). Davies hevder at når individer ser resultater av de ikke-voldelige handlingene de foretar seg, er dette med på å bygge opp ryggmargsreflekser mot voldelig ekstremisme (Davies, 2016c, s. 46). Hun mener at elevene bør lære å møte og å takle motgang, både i form av meningsmotstand, stress og vanskelige

livssituasjoner (Davies, 2016a). Å bygge opp demokratisk resiliens handler dermed om å styrke og å støtte elevene, være med dem i komplekse situasjoner og hjelpe dem å mestre ulike utfordringer de vil kunne komme til å møte på senere i livet (Lenz, 2020).

Flere forfattere forstår også sårbarhet som utenforskap slik det kommer frem i overordnet del, og påpeker mangel på tilhørighet til en gruppe eller et annet sosialt nettverk som en årsak til radikalisering, fordi ekstreme grupper eller miljøer tilbyr dette (Bjørge, 2015; Davies, 2016a; Sjøen & Mattsson, 2020). Bjørge forklarer at de han kaller *medløperne* “har et sterkt behov for anerkjennelse og aksept”, og at ekstreme grupper kan tilby noen grunnleggende sosiale behov (Bjørge, 2015, s. 1). Disse individene har ikke nødvendigvis sterke politiske meninger når de blir en del av gruppen, men blir med fordi gruppen gir dem mening, beskyttelse og en følelse av å bety noe (Bjørge, 2015; Davies, 2016a). Dette samsvarer med oppfatningene til lærerne i Sjøen og Mattssons studie (2020). De mente at elever med dårlige sosiale nettverk, gjerne i kombinasjon med andre personlige problemer, kunne være mer tilbøyelige til å bli dratt inn i voldelig ekstremisme enn andre (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 226). Utenforskap kan, med et slikt syn, være roten til radikalisering og voldelig ekstremisme, uten at det ligger ekstreme holdninger i bunn. Davies fant at unge mennesker i den vestlige verden gjerne går inn i ekstreme grupper eller bevegelser “på grunn av erstatningsfamilien eller kameratskapet de gir” (Davies, 2016a, s. 9, vår oversettelse). Dette funnet understreker hva ensomhet og utenforskap kan drive mennesker til å gjøre. Ensomhet og utenforskap kan vi betegne som faktorer som kan gjøre mennesker sårbare, noe både litteraturen og læreplanen legger stor vekt på (Kunnskapsdepartementet, 2018; Bjørge, 2015; Davies, 2016a; Lenz, 2020; Sjøen & Mattsson, 2020).

Sårbarhetsbegrepet møter imidlertid kritikk i litteraturen. Sjøen og Mattsson hevder at det store fokuset på sårbarhet som årsak til radikalisering og sårbare individer som de mest utsatte for radikaliseringsprosesser, risikerer å undergrave viktigheten av andre årsaker og faktorer som bidrar til radikalisering (Sjøen & Mattsson, 2020). Mens Lenz hevder at “det som oftest ligger en eller annen reell sårbarhetsfaktor til grunn for radikaliseringsprosesser” (Lenz, 2020), mener Sjøen og Mattsson at denne forklaringen blir for enkel og at den er utdatert i forhold til den kunnskapen som finnes om radikalisering og dets årsaker (Sjøen & Mattsson, 2020). De legger i tillegg vekt på at det store fokuset på sårbarhet som årsak til radikalisering gjør at forebyggingstiltak i stor grad ender med å være terapeutiske (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 222). Det sårbarhetsbegrepet som Sjøen & Mattsson (2020) kritiserer,

antyder en forståelse av sårbarhet som psykiske utfordringer og ensomhet heller enn sosial ulikhet eller marginalisering. Til tross for at det finnes ulike forståelser, møter Sjøen og Mattsson likevel støtte for sin forståelse av sårbarhet i sitt eget datamateriale, hvor mange lærere er under den oppfatning av at elever med dårlig psykisk helse er mer utsatt for radikaliserings (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 226). Ifølge Sjøen og Mattsson er det ikke innenfor læreres kompetanseområde å behandle elever med slike psykiske utfordringer (Sjøen & Mattsson, 2020).

Sårbarhet kan også forstås som sosial ulikhet. Vektlegger man en slik forståelse, kan sårbarheten for eksempel framkomme i form av fattigdom og eksklusjon fra arbeidslivet, hvor ekstreme grupper svarer med å tilby økonomisk sikkerhet og en følelse av meningsfylt arbeid (Bjørge, 2015; Davies, 2016a). Individuer som blir stående utenfor arbeidslivet over tid, kan komme til å involvere seg i kriminell og voldelig aktivitet som gjør dem “kompetente” og “erfarne” i disse miljøene, og som igjen skaper en følelse av mening og innpass (Bjørge, 2015). Denne forståelsen av sårbarhet faller utenfor Sjøen og Mattssons (2020) kritikk fordi den krever andre motstrategier enn de man kan betegne som “terapeutiske”.

Et mulig primærforebyggende tiltak som rettes mot hele elevpopulasjonen, og som kan være hensiktsmessig dersom man forstår sårbarhet som ensomhet og utenforskap, er å jobbe med å skape inkluderende læringsmiljø. Den norske skolen har som mål å fremme inkludering og trivsel, noe som kommer til uttrykk både i Opplæringsloven og i overordnet del av læreplanen. I Opplæringsloven står det skrevet at “[a]lle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova, 1998, §9 A-2). I kapittel 3.1 i overordnet del av læreplanen beskrives også skolens mål om “et inkluderende læringsmiljø” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom å være del av et inkluderende læringsmiljø på skolen, skal elevene få mulighet til å føle tilhørighet og lære å verdsette seg selv og andre.

I tillegg til et inkluderende læringsmiljø, finner seniorforelesere ved Örebro Universitet Emma Arneback og Jan Jämte (2021) at gode lærer-elev-relasjoner kan motvirke elevers ekstreme holdninger. De understreker viktigheten av å bygge positive relasjoner til elevene hvor omsorg, respekt og solidaritet er fremtredende faktorer. Denne type relasjonell handling er ofte brukt i forhold med elever som er isolert på skolen eller i samfunnet, og som står i fare

for å bli trukket mot høyreekstreme miljøer. Målet er å hjelpe elever å utvikle positive forhold til seg selv, til andre og til det ukjente (Arneback & Jämte, 2021, s. 204).

Gode lærer-elev-relasjoner nevnes også at andre litteraturbidrag som svært viktig for elevens trivsel, motivasjon, selvbylde og sosiale tilhørighet (Fallmyr, 2017; Krane et al., 2016).

Psykologspesialist Øyvind Fallmyr (2017) rangerer tre nivåer av relasjoner mellom lærer og elev: en *grei relasjon*, en *god relasjon* og en *utviklende relasjon*. Et interessant funn ligger i de tre aspektene som løfter en relasjon fra å være “god” til å være “utviklende”:

konflikthåndtering, følelseshåndtering og empati. I en utviklende relasjon må læreren håndtere konflikter uten unnvikelse eller overkjøring, og akseptere elevens (negative) følelser. Det er etter dette synet viktig at læreren utforsker hvor elevens følelser kommer fra, i stedet for å avfeie eller overse elevens følelser (Fallmyr, 2017). I tillegg hevder Fallmyr at lærere bør vise empati overfor eleven gjennom å utforske elevens handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte (Fallmyr, 2017, s. 40). Dette har fellestrekk med Christer Mattssons begrep *empatisk nyfikenhet* (Mattsson, 2019) som også handler om å vise empati overfor elevene i stedet for å avfeie dem. Mattsson (2019) skriver at det er viktig at lærere ikke avskriver elever som uttrykker ekstreme eller kontroversielle synspunkter, men møter dem med empati og nysgjerrighet. I kapittel 2.3.1 redegjør vi mer for Mattssons empatiske nysgjerrighet.

Elever med ekstreme synspunkter uttrykker at de ofte føler seg ekskludert og sett ned på i skolesystemet (Sjøen & Jore, 2019, s. 278). Dette kan ses i sammenheng med Fallmyrs funn om at elever som vekker negative følelser hos læreren, kan stå i fare for å bli neglisjert eller mislikt (Fallmyr, 2017, s. 35). Lærere som gir uttrykk for at de misliker elever, kan altså forsterke følelsen av utenforskap hos de aktuelle elevene. En av utfordringene med utenforskap og radikaliserings er at det kan oppstå en ond sirkel der de to faktorene forsterker hverandre. Når en elev uttrykker ekstreme eller radikale holdninger, står eleven i fare for å bli utestengt, og denne utestengelsen kan igjen føre til at eleven trekkes mer mot radikale miljøer (Bjørge, 2015; Lenz, 2020). Sjøen og Jore (2019) skriver at ettersom bevisene tyder på at ekstremistiske ungdommer fremfor alt søker støttende relasjoner og å bli behandlet som medmennesker, er relasjonell og humanistisk pedagogikk det viktigste aspektet ved forebyggingen. De peker derfor på relasjonsbygging og inkludering som det viktigste forebyggende tiltaket i skolen (Sjøen & Jore, 2019, s. 280).

Fokuset på å bygge resiliens som en overordnet strategi for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, står i motsetning til strategien vi kan betegne som sikkerhetisering (Davies, 2016a). Sikkerhetisering dreier seg om å følge med på elevene og fange opp eventuelle faresignaler for potensiell radikaliserings. Sikkerhetisering kan for eksempel også innebære strenge kontroller av læringsinnhold, og regler for hvem som får komme til skolene for å holde foredrag. Dette gjøres for å sikre elevene mot radikaliserings og ekstremistisk tankegods, men kan i verste fall føre til en ensretting som virker mot sin hensikt (Davies, 2016a). Enda et aspekt som skiller sikkerhetisering fra å bygge resiliens, er den sentrale myndigheten som pålegger læreren en oppgave eller en arbeidsmetode, heller enn at læreren har metodefrihet (Sjøen & Mattsson, 2020). Sjøen og Mattsson påpeker at mange lærere motsetter seg sikkerhetisering av skolen, ettersom det involverer mer “overvåkning og kontroll av antatt sårbare elever” (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 222, vår oversettelse). Sikkerhetisering ligger nærmere det vi tidligere har omtalt som sekundær- og tertiærforebygging ettersom det tar sikte på å identifisere og omvende enkeltelever som potensielle ekstremister, i stedet for å fokusere på tiltak som rettes mot hele elevpopulasjonen, slik som primærforebygging.

2.3 Samfunnsfagets muligheter for forebygging

I dette kapittelet vil vi redegjøre for samfunnsfagets muligheter for å forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Som tidligere nevnt, har samfunnsfaget fått tildelt et særlig ansvar for forebygging under det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap” i den nye læreplanen for ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette kan ses i sammenheng med flere av samfunnsfagets demokratiske målsetninger. Ifølge Kjetil Børhaug, professor ved Universitetet i Bergen, inngår samfunnsfaget “i en bredere strategi for å sikre demokratiet mot autoritære bevegelser i fremtiden” (Børhaug, 2005, s. 172). Børhaug skriver videre at samfunnsfaget skal bidra til å utdanne *politisk handlende subjekter* som er i stand til å kritisk vurdere ulike samfunnsforhold, diskutere og reflektere over sosiale ordninger, og delta for å forandre og forbedre disse (Børhaug, 2005). På den måten kan samfunnsfaget bidra til at elevene utdannes til demokratiske medborgere som kan motstå udemokratiske bevegelser.

I vår studie har vi ønsket å få økt forståelse for demokratiopplæring i samfunnsfag fordi de demokratiske holdningene, verdiene og ferdighetene som elevene skal lære, står i kontrast til

voldelig ekstremisme og terrorisme som midler for samfunnsendring. Vi har også studert ulike forståelser for demokratiopplæring for å bedre kunne forstå hva lærerne mener når de snakker om demokratiopplæring. Vi har blant annet studert tre læringsmetoder utviklet av professor i pedagogikk, Janicke Heldal Stray: læring *om* demokratiet, læring *for* demokratisk deltakelse og læring *gjennom* demokratisk deltakelse. Læring *om* demokratiet er ofte kunnskapsbasert, mens læring *for* demokratisk deltakelse dreier seg om å utvikle ferdigheter som kan gjøre elevene til demokratiske medborgere. Læring *gjennom* demokratisk deltakelse innebærer aktiviteter på og utenfor skolen som gjør at elevene får trening i å delta i demokratiske prosesser. (Stray, 2012)

Vi har også studert åtte typer demokratiopplæring som er utviklet av Edda Sant, seniorforeleser ved Manchester Metropolitan University. Hun finner blant annet *den liberale demokratiopplæringen*, som tar utgangspunkt i en liberal demokratiforståelse og handler om å bygge kunnskapsrike, rasjonelle og kritisk tenkende borgere (Sant, 2019, s. 663-664). *Den deliberative demokratiopplæringen* bygger på et prinsipp om at alle borgere skal være med på offentlige beslutninger, og innebærer å jobbe med deliberasjon, dialog og kontroversielle spørsmål for å oppnå konsensus om løsningene på disse (Sant, 2019, s. 667-669). I tilknytning til Børhaugs politisk handlende subjekter kan vi også trekke frem *den deltakende demokratiopplæringen*, som anser deltakelse som den viktigste demokratiske faktoren og forventer at elevene deltar åpent i undervisningsaktiviteter og bruker stemmen sin (Sant, 2019, s. 672-673). *Den kritiske demokratiopplæringen* er kritisk til ulikhet og eksisterende maktstrukturer, og vil fostre selvtillit og sosial endring (Sant, 2019, s. 674-676). Vi har brukt både Sant (2019) sine demokratiforståelser og Stray (2012) sine læringsmetoder som rammeverk for å bedre kunne forstå informantenes beskrivelser av demokratiopplæring.

2.3.1 Dialog, diskusjon og deltakelse

En grunnleggende demokratisk ferdighet som elevene skal lære seg gjennom samfunnsfaget, er evnen til dialog og diskusjon (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I et forebyggende perspektiv er det ifølge flere litteraturbidrag viktig å lære elevene verdien av å utforske og diskutere ulike meninger (Ahmed & Nustad, 2017a; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020). Det å kunne delta i diskusjoner er ifølge stipendiat Peter Aashamar en svært viktig demokratisk kompetanse (Aashamar et al., 2018, s. 31) som gir elevene mulighet til å møte på og ta inn andre synspunkter enn sine egne. Dersom elevenes politiske eller

fundamentalistiske religiøse overbevisninger uimotsagt får utvikle seg over tid, kan det være fare for at disse kan utvikle radikale holdninger og sympati for voldsstøttende ideologier (Davies, 2016a). Én av Tore Bjørgos typologier kalt *de ideologiske aktivistene* drives av politiske og ideologiske motiver, og av det de mener er urettferdig (Bjørge, 2015, s. 1). De som utvikler et rent ideologisk verdensbilde tillater sjeldent rom for nyanser eller tvil (Lenz, 2020), og kan komme til å støtte bruk av vold og illegitim makt for å nå sine politiske mål. Slik politisk idealisme som Bjørge og Lenz beskriver kan nærme seg politisk ekstremisme, da det dreier seg om ekstreme holdninger og handlinger begrunnet i politiske mål. Oppsummert kan vi si at “[d]en politiske ekstremismen handler [...] om en maktbruk som ikke er legitim, verken juridisk eller moralsk” (Gule, 2012, s. 17). 22. juli-terroristen Anders Behring Breivik har trekk fra idealtypen *de ideologiske aktivistene* ved at han hadde konkrete politiske mål med sine handlinger, var imot det han kalte et “multikulturelt prosjekt”, og skrev et manifest hvor han blant annet forklarte at han ville etnisk rensa samfunnet (22. juli-senteret, u.å.; Lindin et al., 2021).

Bjørge beskriver at for å møte de ideologiske aktivistene “kan det være mulig å konfrontere deres ideologi eller gå i dialog om de politiske sakene de er opptatt av” (Bjørge, 2015, s. 2). For at dette skal være hensiktsmessig, er det viktig at elevene har fått grunnleggende trening i diskusjon og dialog. Aashamar (2017) finner i sin studie at elever ofte får mulighet til å diskutere, men at de sjelden deltar i meningsbrytning. Dersom elevene ikke deltar i meningsbrytning, får de heller ikke utfordret synspunktene sine av klassekamerater, lærere eller andre. Dette kan medføre at elevene ikke utvikler nødvendig kompetanse i konflikthåndtering (Aashamar et al., 2018, s. 31). Arneback og Jämte har forsket på hvordan lærere på svenske videregående skoler møter og forebygger rasisme i klasserommet, og fant at demokratisk dialog er en mye brukt strategi for å motvirke rasisme hos elevene (Arneback & Jämte, 2021). Etter vår tidligere nevnte definisjon av ekstremisme som posisjoner utenfor normen eller det de fleste anser som akseptabelt, anser vi rasisme som ekstreme posisjoner, og Arneback og Jämtes forskning som relevant for vår masteroppgave. Mange av lærerne i deres studie bygget undervisningen sin på en tro om at demokratisk dialog kan motvirke rasisme i utdanningen (Arneback & Jämte, 2021, s. 12), og ville skape “et demokratisk rom for dialog i klasserommet blant studenter med ulike syn og meninger” (Arneback & Jämte, 2021, s. 13, vår oversettelse). Dette rommet for demokratisk dialog skulle bidra til at elevene møter ulike syn og får utfordret sine egne, i tillegg til å lære å akseptere andres meninger, slik

at tilbøyeligheten til å falle mot sosialt isolerte miljøer hvor én mening står sterkt, minker (Arneback & Jämte, 2021).

Det å arbeide dialogisk sammen for å løse felles problemer er også en viktig del av det Sant beskriver som *deliberativ demokratiopplæring* (Sant, 2019). I den deliberative demokratiopplæringen er det viktig med inklusivitet slik at alle stemmer blir hørt (Sant, 2019). En deliberativ tilnærming diskuteres også av førsteamanuensis Paula McAvoy og professor Diana Hess (2013) hvor *deliberasjon* er en type diskusjon som legger til rette for at elevene skal jobbe sammen for å finne løsningen på et felles problem i det de kaller *det deliberative klasserommet* (2013, s. 20). Gjennom det deliberative klasserommet får elevene øve på å lytte og argumentere, og ikke minst delta i demokratisk deliberasjon som politiske likemenn (McAvoy & Hess, 2013).

Den deliberative tilnærmingen kritiseres likevel for å verdsette konsensus over et mangfold av stemmer (Sant, 2019, s. 670). Førsteamanuensis i sosiologi Lars Laird Iversen påpeker viktigheten av at elevene får diskutert ulike syn, og mener det kan være nyttig å beskrive klassen som et *uenighetsfellesskap* (Iversen, 2019, s. 324). Iversen definerer uenighetsfellesskapet som “en gruppe med identitetskrav som består av mennesker med ulike meninger, som deltar i en felles prosess for å løse felles problemer eller utfordringer”, og vektlegger det demokratiske idealet at elevene skal komme overens tross sine uenigheter (Iversen, 2019, s. 324, vår oversettelse). Slik skiller deliberativ demokratiopplæring seg fra Iversens uenighetsfellesskap: til tross for at man skal løse felles problemer, er uenighet i seg selv også ønsket (Iversen, 2019). Dermed har uenighetsfellesskapet mer til felles med *agonistisk demokratiopplæring* (Sant, 2019), hvor uenighet er et viktig prinsipp. I den agonistiske demokratiopplæringen er noen anbefalinger for skolens praksis blant annet å skape rom hvor det er trygt å være uenige med andre, og å hjelpe elevene forstå at politiske meningsmotstandere ikke nødvendigvis er motstandere på andre arenaer (Sant, 2019, s. 678).

Dersom lærerne og elevene sammen greier å utvikle et uenighetsfellesskap, kan det bli lettere å drive sivile, demokratiske dialoger og diskusjoner. Dette kan vi kalle læring *gjennom* demokratisk deltakelse, ved at aktiviteten diskusjon gjør at elevene “utvikler praktiske ferdigheter og kompetanser som setter dem i stand til å delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig” (Stray, 2012, s. 23). Elevene får altså gjennom dialog og diskusjon i klasserommet øvd seg på det å delta i demokratiet, noe som legger til rette for deltakelse

senere i livet (Stray, 2012). Deltakelse er den viktigste komponenten i det Sant har kalt *deltakende demokratiopplæring* (Sant, 2019). Etter denne tradisjonen er utdanning og deltakelse nært sammenknyttet, og tanken er at man må delta i samfunnet for å lære om det (Sant, 2019, s. 673). Deltakende demokratiopplæring vektlegger at alle borgere skal få muligheten til å delta i samfunnet, samtidig som denne deltakelsen også er en plikt (Sant, 2019). Deltakelse i flerkulturelle samfunn fordrer likevel at elevene er i stand til å leve sammen med mennesker de er uenige med (Sant, 2019). Lærer elevene å akseptere disse uenighetene og forskjellene, kan ekstremisme forebygges ved at man begynner å tillate rom for nyanser og tvil, slik Lenz hevder at mange radikalisererte ikke gjør (Lenz, 2020). Ifølge Lynn Davies er dette en viktig del av det tidligere nevnte resiliens-begrepet, og hun hevder at resiliens bygges gjennom positiv konflikt:

(...) den kanskje kontraintuitive strategien består i å skape spenninger og positiv konflikt. For å unngå ekstremistenes svart-hvitt, binære syn, så må unge mennesker bli eksponert for motstridende perspektiver, uenighet og mulige alternativer (som jo er essensen i et demokrati). [...] I stedet for bare å «respektere mangfold» må de utstyres med ferdigheter og et rammeverk for å kunne bedømme hva de skal tolerere og ikke tolerere i sin sosiale og kulturelle verden. (Davies, 2016b, vår oversettelse)

Flere forfattere som skriver om forebygging av ekstremisme og radikalisering er, i likhet med Davies, opptatt av uenighet og viktigheten av å eksponeres for andre syn enn sine egne (Aashamar et al., 2018; Arneback & Jämte, 2021; Bjørge, 2015; Iversen, 2019; Lenz, 2020; McAvoy & Hess, 2013). Likevel kan det ifølge rådgiver Rojan Tordhol Ezzati og professor Marta Bivand Erdal, begge ved Institutt for fredsforskning, være nyttig å etablere konsensus om rammene for diskusjonen (Ezzati & Erdal, 2018). Det kan for eksempel være hensiktsmessig å etablere konsensus om støtte til menneskerettighetene eller fordømmelse av terrorhandlinger, men likevel legge til rette for uenighet om andre saker (Ezzati & Erdal, 2018).

Også Mattsson hevder at en viss enighet, eller visse grenser for hva som kan ytres i et klasserom, er nødvendig (Mattsson, 2019). Han beskriver det han kaller *empatisk nysgjerrighet* i møte med elevers kontroversielle ytringer i klasserommet. Mattsson er opptatt av at vi som mennesker er uenige, og at elevene skal kunne ytre “alt” i klasserommet så lenge det ikke har til hensikt å såre eller skade noen (Mattsson, 2019). Når elever bryter med

Mattssons regler for diskusjon eller kommer med urovekkende eller kontroversielle ytringer, mener Mattsson at disse må møtes med empati og nysgjerrighet av læreren i stedet for å slås hardt ned på, da han mener dette bare vil forsterke elevens holdninger. Mattsson foreslår en prosess hvor man roer ned situasjonen og etterhvert går i dialog med eleven, og over tid prøver å forstå hvor sinnet, språket og holdningene kommer fra. Han hevder at man må lære å kjenne individet for å kunne bidra til å utvikle det og peke det i en mer tolerant og mindre radikal retning (Mattsson, 2019). Her sees ikke dialog bare som en ferdighet elevene skal lære for å bygge resistens mot ekstreme holdninger, men også som et verktøy læreren kan bruke dersom elever uttrykker holdninger som ikke er akseptable i samfunnet. Slik har Mattsson et fellestrekk med Tore Bjørge og hans forslag om å møte *de ideologiske aktivistene* med dialog (Bjørge, 2015), og legger her vekt på innsats som rettes mot individer som allerede har gitt grunn til å tro at ekstreme holdninger har utviklet eller er i ferd med å utvikle seg.

Likevel skiller Bjørge seg fra Mattsson ved at han foreslår en mer konfronterende tilnærming, noe Mattsson hevder kan forsterke individets ekstreme holdninger (Mattsson, 2019). Mattssons empatiske nysgjerrighet vektlegger forståelse og empati i større grad enn konfrontasjon, og peker for eksempel på det første steget i prosessen som å bekrefte at eleven har rett til følelsene sine, etterfulgt av en lovnad om at eleven har lov til å ytre meningene sine, men uten at de formuleres som angrep eller har til hensikt å skade eller såre andre (Mattsson, 2019, s. 8). For å få til dette, legger Mattsson tre regler for diskusjon til grunn: (1) Det som ikke er forbudt i loven, skal kunne uttales i klasserommet, (2) Innenfor rammene av den første begrensningen, får alt uttales så lenge intensjonen ikke er å såre noen og (3) Det som diskuteres skal være relevant for undervisningen (Mattsson, 2019, s. 10, vår oversettelse). Med disse tre reglene har både læreren og elevene stort handlingsrom, de legger også til rette for at Iversens uenighetsfellesskap kan få utvikle seg, og ytringsfriheten står sterkt.

Et annet argument for å tillate slike åpne diskusjoner er den såkalte trykkokerteorien, som handler om at det å la kontroversielle ytringer og meninger slippe til i den offentlige debatten fører til mindre voldelig ekstremisme (Smedsrud, 2018). Teorien støttes av funnene til førsteamanuensis ved Politihøgskolen Jacob Aasland Ravndal, som i sin doktorgradsavhandling viser at land hvor høyrepopulistiske partier har en etablert rolle i partipolitikken, og hvor høyreorienterte og innvandringskritiske stemmer får innflytelse,

erfarer lite høyreekstrem vold og terrorisme i forhold til land hvor disse faktorene ikke gjør seg gjeldende (Ravndal, 2017, s. 37). I land hvor slike meninger i ytre høyre gjerne blir stemplet som rasistiske, opplever ofte mennesker med disse holdningene at de ikke blir representert i offentlig debatt eller har reell mulighet til å påvirke samfunnet, og dermed kan militant aktivisme virke som en mer fristende form for samfunnspåvirkning (Ravndal, 2017, s. 36).

Overfører man denne teorien til klasserommet, blir budskapet at man bør tillate radikale synspunkter i diskusjoner, fordi elever som har disse meningene også har behov for anerkjennelse på lik linje med de andre elevene. Dersom man føler misnøye over den politiske utviklingen i samfunnet man lever i, kan “åpen debatt fungere som en ventil for misnøyen, noe som ellers kunne ført til mer ekstreme former for aktivisme” (Smedsrud, 2018). I samfunnsfag kan lærere arbeide for at klasserommet skal være en slik ventil ved at alle stemmer får komme frem. Slik kan man inspirert av denne teorien bidra til å forhindre at ekstreme holdninger utvikler seg til ekstreme handlinger som voldelig ekstremisme eller terrorisme ved å la elevene ytre seg i klasserommet.

Samfunnsfaget har muligheter til å legge til rette for å trene opp elevenes evne til dialog og diskusjon. Gjennom diskusjon må elevene begrunne meningene sine, og de vil i tillegg kunne lære om fredelig konflikthåndtering. Dialog og diskusjon med medelever kan også bidra til at elevene får oppleve anerkjennelse, og lært seg å akseptere og respektere andres synspunkter. Slik kan samfunnsfaget bidra til å forebygge radikalisering og ekstremisme.

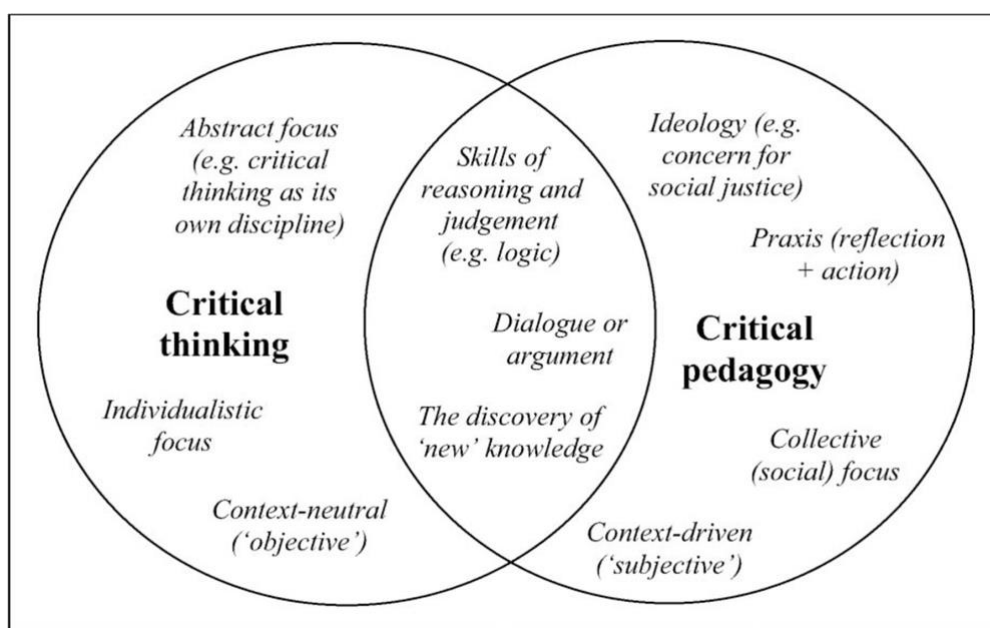
2.3.2 Kritisk tenkning og kildekritikk

Kritisk tenkning er også en viktig demokratisk ferdighet, og fremheves som én av komponentene i resiliensbegrepet som kan gjøre elever mindre mottakelige for en radikaliseringsprosess (Ahmed & Nustad, 2017b; Davies, 2016a; Sjøen & Jore, 2019). Sammen med blant annet medborgerskapsundervisning, sosialisering og idealer om menneskerettigheter, skal kritisk tenkning bidra til at elevene kan motstå ekstremistisk tankegods (Sjøen & Jore, 2019, s. 274). Førsteamanuensis ved OsloMet Marlen Ferrer og hennes kolleger skriver at kritisk tenkning i samfunnsfag handler om “hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne være en aktiv medborger” (Ferrer et

al., 2019, s. 15). På den måten skal samfunnsfaget legge til rette for at elevene kan tenke kritisk om samfunnet som omgir dem, slik at de kan delta i offentligheten (Ferrer et al. 2019).

Kritisk tenkning er likevel et komplekst begrep. Laura Johnson og Paul Morris (2010) ved Universitetet i London foreslår noen komponenter som kan inngå i kritisk tenkning som begrep og ferdighet, og beskriver hvordan kritisk tenkning både ligner på og skiller seg fra *kritisk pedagogikk*. De peker på at kritisk tenkning er en egen disiplin som er både kontekstnøytral og har et individualistisk fokus (Johnson & Morris, 2010, s. 80). Dette innebærer blant annet kritisk selvrefleksjon og meta-tenkning (Johnson & Morris, 2010, s. 79), noe som kan være nyttige ferdigheter når man mottar og behandler informasjon, og når man utvikler holdninger og meninger. Den kritiske pedagogikken skal hjelpe elevene “å reflektere dypere over deres sosioøkonomiske omstendigheter og å handle for å forbedre status quo” (Johnson & Morris, 2010, s. 79, vår oversettelse). Dette maktkritiske og handlingsrettede fokuset ligner den kritiske demokratiopplæringens tanke om at utdanningen skal være kritisk til eksisterende maktstrukturer, og dermed både myndiggjørende og frigjørende (Sant, 2019, s. 675). Kritisk tenkning og kritisk pedagogikk har likevel noen felles elementer, som dialog og argumentasjon (Johnson & Morris, 2010, s. 80). Johnson og Morris (2010) illustrerer disse likhetene og forskjellene i følgende venndiagram:

Figur 2.1: Krysninger mellom kritisk tenkning og kritisk pedagogikk



(Johnson & Morris, 2010, s. 80)

Ahmed og Nustad diskuterer kritisk tenkning i et forebyggende perspektiv, og hevder at elever må få undervisning og trening i kritisk tenkning for å unngå kompromissløshet, og for å lære å akseptere andres meninger, synspunkter og virkelighetsoppfatninger (Ahmed & Nustad, 2017b). Øvelse i kritisk tenkning er avgjørende for at “elevenes engasjement og idealisme ikke skal utvikle seg til tanker og handlinger som er skadelige for samfunnet” (Ahmed & Nustad, 2017b). Dette kan vi kalle læring *for* demokratisk deltakelse fordi det handler om å utvikle ferdigheter som setter en i stand til å delta i demokratiet (Stray, 2012). Stray skriver at læring for demokrati gir elevene “evne til kritisk å reflektere over egne handlinger og holdninger, og den politiske kulturen de er en del av” (Stray, 2012, s. 22). Er elevene i stand til dette, vil de kunne ta begrunnede valg og delta på demokratiske arenaer med en solid refleksjonsevne i grunn. Slik kan også ferdigheter til kritisk tenkning bidra til å forebygge radikaliserings: dersom elevene kritisk vurderer sine egne holdninger, vil de kunne motstå ekstremistisk tankegods de måtte møte på, eller oppdage det selv dersom de beveger seg i en radikal eller potensielt voldelig retning.

Kritisk tenkning innebærer også å være i stand til å bruke denne ferdigheten når det gjelder det å motta og bearbeide informasjon, og særlig informasjon på internett. I rapporten *Strengthening media literacy and critical thinking to prevent violent radicalisation* publisert av Europakommisjonen i 2020, skriver de at økende bruk av internett har revolusjonert utdanningen og livene til barn og unge, og at det genererer både muligheter og trusler (Europakommisjonen, 2020). Internett og sosiale medier kan utgjøre trusler i form av at de eksponerer unge for ekstremistiske ideer og hatprat. Det er ifølge Europakommisjonen (2020) en reell fare for at ekstremistiske grupper påvirker unge mennesker og rekrutterer nye medlemmer gjennom internett. Som forebyggende strategi oppfordrer de derfor skolene til å lære elevene kritisk tenkning og *media literacy*. Media literacy innebærer kritisk forståelse av, og samhandling med, nye og tradisjonelle medier. Europakommisjonen hevder at media literacy er nært knyttet til aktiv deltakelse i demokratiet, medborgerskap og resiliens i møte med ekstremistisk feilinformasjon (Europakommisjonen, 2020). Media literacy kan også knyttes til begrepet kildekritikk fordi begge handler om kritisk tilnærming til informasjon.

Selv om kildekritikk har fått stort fokus i samfunnsfag, viser flere studier at norske elever overvurderer egen evne til kildekritikk (Austvik & Rye, 2011; Eriksen, 2018). Norske elever vet at kildekritikk er viktig og at læreren verdsetter variert bruk av kilder, men likevel benytter de seg av et svært begrenset spekter når de søker etter informasjon på internett

(Austvik & Rye, 2011). Jostein Austvik og professor i samfunnsgeografi Ståle Angen Rye fant i sin undersøkelse at mange ungdomsskoleelever benyttet seg av et sett med kilder de anså som pålitelige, men sjeldent lette etter informasjon utover disse. Elevenes kildebruk ble dermed svært begrenset, og elevene hadde få kritiske refleksjoner rundt andre aspekter enn kun kildenes pålitelighet. De vurderte for eksempel i liten grad sin egen bearbeiding av informasjonen de fant (Austvik & Rye, 2011). Disse funnene samsvarer med funn fra førsteamanuensis Kristin Gregers Eriksens samtaler med ungdomsskoleelever om kildebruk. Også hun fant at elevene brukte et lite mangfold av kilder, og påpekte i likhet med Austvik og Rye at kildekritikk handler om mer enn å kun vurdere påliteligheten til kildene (Eriksen, 2018). Elevene må også lære å analytisk vurdere informasjonen og å reflektere over hvordan de selv bearbeider den (Eriksen, 2018). Austvik og Rye fant at når elevene leter etter informasjon på internett, ser de ofte etter riktige svar (Austvik & Rye, 2011), mens samfunnsfaget egentlig er “prega av perspektivmangfold”, og krever at elevene heller leter etter nyanser enn fasiter (Eriksen, 2018). I samfunnsfag må elevene kunne presentere saker fra flere ulike sider, og for å greie dette må de ha kildekritiske ferdigheter som setter dem i stand til å finne frem til flere ulike perspektiver (Austvik & Rye, 2011).

Kritisk tenkning og kildekritikk er ferdigheter som kan forebygge radikaliserings og ekstremisme ved at det setter eleven i stand til å kritisk vurdere både den informasjonen de møter på, men også hvor eller hvem den kommer fra. Elevene skal kunne avvise konspiratoriske og hatefulle budskap før de lar seg påvirke av dem. Dette kan også være viktig for en av Bjørgos idealtyper, *medløperne*, som sjeldent har et ytterliggående ideologisk standpunkt i utgangspunktet, men som heller radikaliseres av behovet for vennskap og tilhørighet (Bjørge, 2015). Bjørge (2015) skriver at den ideologiske eller politiske radikaliserings hos denne idealtypen ofte kommer som en konsekvens av deltakelse i ekstreme grupper. Greier man å bygge opp ferdighetene kritisk tenkning og kildekritikk også hos individer som radikaliseres på denne måten, øker det sjansen for at de vil være i stand til å avvise det ekstreme tankegodset de møter på innad i gruppen de blir en del av.

2.3.3 Kunnskapsformidling

Stipendiat i pedagogikk Emil Sætra og Janicke Heldal Strays forskning på lærere og deres oppfatning av medborgerskap viser at mange lærere ser på kunnskap som “grunnsteinen - et fundament - for flere av de målsetningene de ønsker å oppnå i undervisningen” (Sætra &

Stray, 2019, s. 27). Lærerne i studien ser på kunnskap om samfunnet som nødvendig for den tidligere nevnte kritiske tenkningen (Sætra & Stray, 2019), men denne kunnskapsformidlingen knyttes ikke eksplisitt til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I Sants *liberale demokratiopplæring* er også kunnskap et viktig fundament: kunnskapsrike og rasjonelle borgere er ifølge denne tradisjonen viktig for politisk likestilling og for demokratiets bestandighet (Sant, 2019, s. 664). Innenfor den liberale demokratiopplæringen er det også viktig at elevene får kunnskap om demokratiske institusjoner, demokratiske verdier og om individets rettigheter og plikter (Sant, 2019, s. 664). Dette kan trekkes til læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Her påpekes det at “[k]unnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kunnskap om 22. juli skal altså være en del av arbeidet med å forebygge ekstremisme. Slik knytter læreplanen seg til den liberale demokratiopplæringen hvor tanken er at individene skal utvikle støtte til det liberale demokratiet slik at de bidrar til å opprettholde det (Sant, 2019), i motsetning til for eksempel terrorisme som antidemokratisk form for politisk handling.

Mer spesifikt knyttet til forebygging beskriver Arneback og Jämte det de kaller “kunnskapsfokuset handling” (Arneback & Jämte, 2021, s. 205, vår oversettelse) som en strategi svenske lærere bruker for å forebygge rasisme blant elevene sine. Lærerne i deres studie forsøker å ruste elevene sine med kunnskap og informasjon som motvirker rasisme, og som kan forebygge individuelle uttrykk for rasisme. Arneback og Jämte skriver at “[d]enne tilnærmingen bygger på antakelsen om at rasisme stammer fra en mangel på kunnskap, og at den ‘rette’ typen kunnskap vil hindre utviklingen av elevers rasistiske holdninger” (Arneback & Jämte, 2021, s. 206, vår oversettelse). Dersom man legger denne antakelsen til grunn, vil man i samfunnsfag kunne forebygge ekstremisme og radikaliserings ved å gi elevene kunnskap om fenomenet. Trekker man også på Sætra og Stray (2019), trenger ikke kunnskapen i seg selv å være det som forebygger ekstremisme, men et fundament for hele arbeidet som har denne forebyggingen som målsetning. Ifølge Stray er dette læring *om* demokratiet fordi det dreier seg om kunnskapsakkumulering som sammen med læring *for* demokratiet, er en forutsetning for at elevene til slutt skal lære *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2012). Har ikke elevene kunnskap i bunn, vil de etter dette synet ikke settes fullstendig i stand til å være demokratiske medborgere som kan handle og tenke demokratisk og forebygge ekstremisme rundt seg.

2.3.4 Følelser i undervisningen

Samfunnsfaget rommer mange følelsesladde temaer, som 22. juli 2011, og vi har derfor ønsket å undersøke hvilken rolle følelser spiller i undervisningen. Samtidig påpeker flere litteraturbidrag at negative følelser i form av for eksempel ensomhet, utenforskap eller psykiske lidelser kan bidra til å skape grobunn for radikaliserings (Bjørge, 2015; Davies, 2016a; Lenz, 2020). Slik kommer følelser til uttrykk på ulike måter i samfunnsfaget, og vi har derfor ønsket å undersøke hvordan litteraturen beskriver følelser som en del av undervisningen.

Tidligere førsteamanuensis Amy E. Winans påpeker at vi må utdanne elevene til å bli bevisste vesener (2012, s. 151). Hun skriver at gjennom kontemplativ pedagogikk kan vi forsøke å gjøre elever mer bevisst på sine egne følelser og hvordan de påvirkes av dem (Winans, 2012, s. 159). Etterhvert som elevene blir mer bevisst på egne følelser, kan de lære å løsrive seg fra dem og akseptere andre måter å tenke og handle på (Winans, 2012). Dette kan ses i sammenheng med Fallmyrs begrep *følelseskompetanse* (Fallmyr, 2017).

Følelseskompetanse handler om evnen til å forstå egne og andres følelser, og å kunne håndtere dem. Med god følelseskompetanse vil elevene få økt toleranse for andres følelser, samtidig som de kan regulere egne følelser til å reagere på en hensiktsmessig måte (Fallmyr, 2017). Læreren må la elevene slippe til med følelsene sine i klasserommet, og hjelpe dem å forstå hva følelsene betyr. Dersom læreren lykkes med å skape et trygt rom for følelser, øker det sjansen for at elevene åpner seg og samtidig får muligheten til å føle seg sett og akseptert (Fallmyr, 2017).

Sant peker på at i et agonistisk demokrati er følelser valide og nødvendige politiske reaksjoner (Sant, 2019, s. 678). Bjørge er blant dem som hevder at mange radikaliseres delvis på grunn av mangel på aksept og anerkjennelse, slik som *medløperne*, og på grunn av erfaringer med utenforskap, slik som *de sosialt frustrerte* (Bjørge, 2015). Samfunnsfaget rommer temaer som kan være sensitive og vekke følelser, slik som 22. juli, og dersom elevene får erfaringer med å bli sett og hørt, og å få følelsene sine anerkjent, utvikler de kanskje ikke den aggresjonen som Bjørge (2015) beskriver at *de sosialt frustrerte* ofte bærer på. I *den agonistiske demokratiopplæringen* er det å la følelser slippe til viktig, og lærere skal oppfordre elever til å kjenne på følelsene sine i forbindelse med politiske diskusjoner, og ikke

bare komme med rasjonelle argumenter (Sant, 2019, s. 279). Å åpne for følelser i undervisningen, og å lære elevene å anerkjenne både sine egne og andres følelsesreaksjoner kan være med på å forebygge radikaliserings fordi det gir elevene gode erfaringer av anerkjennelse som kan være med på å styrke selvbildet deres. Samtidig kan det å lære å forstå og å selvregulere egne følelser styrke elevenes demokratiske resiliens ved at de blir i stand til å oppdage irrasjonelle reaksjoner i seg selv (Winans, 2012). Dersom elevene får erfaring med å kjenne på og forstå egne følelser knyttet til politiske saker slik Sant (2019) peker på at den agonistiske demokratiopplæringen vektlegger, kan dette gjøre dem mindre sårbare for utvikling av aggresjon mot samfunnet og rekruttering til ekstreme miljøer.

Oppsummert i kapittel 2.3 ser vi at både dialog og diskusjon, kritisk tenkning og kildekritikk, kunnskapsformidling og følelser i undervisningen kan inngå i demokratiopplæring. Ferdigheter til dialog, diskusjon og deltakelse er kjennetegn ved både Sants deliberative, deltakende og agonistiske demokrati. Samtidig er disse ferdighetene selve målet med Strays læring *gjennom* demokratisk deltakelse. Kritisk tenkning og kildekritikk er viktig å lære *for* demokratisk deltakelse, og utgjør i tillegg viktige komponenter i liberal og kritisk demokratiopplæring. Læring *om* demokratiet består i stor grad av kunnskapsformidling, som også er viktig for å skape rasjonelle borgere i den liberale demokratiopplæringen. Sants agonistiske demokratiopplæring peker i tillegg på viktigheten av å skape rom for følelser i undervisningen. Dette plasserer alle underkapitlene i 2.3 i en kontekst av demokratiopplæring. (Sant, 2019; Stray, 2012)

3 Metode

I dette kapittelet vil vi presentere forskningsdesignet og metodene vi har brukt for å besvare problemstillingen vår. Vi vil også redegjøre for utfordringene vi møtte på underveis, og reflektere over hva vi kunne gjort annerledes (Gleiss & Sæther, 2020, s. 198). Formålet med metodekapittelet er å dokumentere og begrunne alle valgene vi har tatt underveis i prosessen, slik at leseren kan vurdere studiens gyldighet og troverdighet (Creswell & Miller, 2000, s. 128).

Metodekapittelet er delt inn i seks underkapitler med tilhørende delkapitler. Vi vil først redegjøre for forskningsdesignet ettersom dette danner grunnlaget for prosjektet. Deretter vil vi beskrive forberedelsene vi gjorde til datainnsamlingen, inkludert rekruttering av informanter og arbeidet med intervjuguiden. Videre vil vi beskrive selve datainnsamlingen og hvordan vi transkriberte og analyserte datamaterialet. Til slutt vil vi reflektere over studiens validitet og reliabilitet, og gjøre rede for de forskningsetiske hensynene vi har tatt underveis i prosjektet.

3.1 Forskningsdesign

Forskningens mål er å besvare en gitt problemstilling for å få kunnskap om verden, og metoden man velger er verktøyet forskeren bruker for å få svar på det man lurer på. Metoden er av stor betydning fordi det påvirker hva slags kunnskap man kan komme frem til (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 76). I denne studien har vi ønsket å undersøke hvordan samfunnsfaglærere tolker og arbeider med læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme. Det å utvikle forståelse for fenomener i folks sosiale liv er et overordnet mål ved kvalitativ forskning (Dalen, 2019, s. 15), og derfor er det hensiktsmessig å velge et kvalitativt forskningsdesign for denne oppgaven. Vi har valgt kvalitative dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode fordi disse gir mulighet til å få frem informantenes tanker og refleksjoner i større grad enn for eksempel observasjon eller kvantitative spørreundersøkelser gjør, og fordi de er “spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2011, s. 13). Ettersom vi søker innsikt i både informantenes tolkninger, erfaringer og refleksjoner rundt disse, egner kvalitative forskningsintervjuer seg godt for denne studien. Ved hjelp av intervjuene kan

lærerhverdagen og forebyggingsarbeidet ses fra informantenes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20). Vi har valgt å ikke bruke observasjon som innsamlingsmetode fordi fenomenet vi undersøker, forebygging av ekstremisme og terrorisme, ikke er noe som foregår på ett gitt tidspunkt. Forebyggingsarbeidet er varig og kontinuerlig, og det ville dermed vært vanskelig å velge hvilke deler av undervisningen som ville egnet seg for observasjon.

3.1.1 Semistrukturerte dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode

Datamaterialet i denne oppgaven ble samlet inn ved bruk av semistrukturerte dybdeintervjuer med samfunnsfaglærere. Gleiss og Sæther (2021, s. 80) fremhever at en av fordelene ved semistrukturerte intervjuer er at “kombinasjonen av struktur og åpenhet gir intervjuet en retning, samtidig som man har mulighet til å forfølge uventede opplysninger”. Vi valgte semistrukturerte dybdeintervjuer for å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og utforske temaer som kunne dukke opp underveis i intervjuet, samtidig som det var viktig for oss å få svar på de spørsmålene vi lurte på (Dalen, 2011, s. 26). For å sikre at vi fikk den informasjonen vi trengte, utformet vi en temabasert intervjuguide som vi forholdt oss til i intervjuene. Ved å bruke en intervjuguide, har vi også hatt anledning til å sammenligne informantens utsagn i etterkant av intervjuene (Gleiss & Sæther, 2020, s. 80). Det er imidlertid viktig å merke seg at man i dybdeintervjuer “utelukkende kan utforske forhold som er knyttet til informantens subjektivitet” (Tjora, 2021, s. 128). I dette prosjektet innebærer det at vi har fått innsikt i hva de seks lærerne selv *sier* at de gjør, men ikke nødvendigvis hva de *faktisk gjør* i undervisningen.

3.2 Forberedelse til datainnsamling

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvordan vi forberedte oss til datainnsamlingen, og hvilke valg og vurderinger vi gjorde underveis i forberedelsene. Vi vil redegjøre for utvalget vårt og hvordan vi rekrutterte informanter, samt presentere en oversikt over de ulike informantene. Vi vil også beskrive arbeidet med intervjuguiden og hvilke vurderinger vi gjorde i forhold til induktiv eller deduktiv tilnærming i analyseprosessen.

3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget vårt består av seks samfunnsfaglærere som har undervist på tiende trinn etter innføringen av Fagfornyelsen. Utvalget vårt var kriteriebasert (Tjora, 2017, s. 41; Dalen, 2011, s. 49), og vi valgte to kriterier som informantene måtte oppfylle: (1) Læreren måtte ha arbeidet med læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme i samfunnsfag og (2) læreren måtte jobbe på en ungdomsskole i geografisk nærhet til Oslo. Vi valgte å begrense utvalget vårt til lærere som hadde undervist etter innføringen av Fagfornyelsen fordi vi ønsket å få innsikt i hvordan de tolket og arbeidet med den aktuelle formuleringen i læreplanen om forebygging av ekstremisme og terrorisme. Årsaken til at vi ikke rekrutterte lærere fra videregående skole, var at forebygging av ekstremisme og terrorisme kun nevnes i læreplanen for samfunnsfag på ungdomsskolen. Til tross for at samfunnsfaglærere på videregående skoler trolig også underviser om disse temaene, ønsket vi å intervju de lærerne som følger den aktuelle læreplanen og er pålagt å undervise etter den. Vi valgte også å begrense oss til lærere som jobbet i nærheten av Oslo fordi vi ønsket å møte informantene og gjennomføre intervjuene fysisk.

Vi forsøkte innledningsvis å rekruttere informanter ved hjelp av *portvakter*, som er “aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene” (Dalen, 2019, s. 31). Vi utformet en forespørsel og et kort informasjonsskriv om prosjektet som vi sendte via e-post til avdelingsledere ved nesten alle ungdomsskolene i Oslo. Avdelingslederne fungerte som portvakter fordi de kunne hjelpe oss å identifisere hvilke lærere som underviste i samfunnsfag ved de aktuelle skolene. Vi mottok ingen respons, og forsto dermed at vi måtte endre strategi. Vi bestemte oss derfor for å ta direkte kontakt med samfunnsfaglærere som vi hadde kjennskap til fra egne praksisperioder og arbeidsplasser. Direkte kontakt er en måte å rekruttere på som innebærer at man tar direkte kontakt med personer som oppfyller utvalgsriterier, og gjerne noen man har en etablert relasjon til allerede (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Med denne strategien fikk vi større respons, og vi fikk rekruttert tre informanter fra to ulike ungdomsskoler i Oslo. Fordelen ved direkte kontakt som strategi for rekruttering, er at det kan være en enklere vei å gå dersom man kontakter potensielle informanter som man allerede kjenner til. Utfordringen er å ikke la det personlige forholdet til informantene påvirke hvordan man gjennomfører intervjuene eller analyserer dataene fra disse informantene, og man må finne en balanse mellom nærhet og distanse (Dalen, 2019, s. 20). Direkte kontakt har også hatt påvirkning på utvalget av skoler fordi de skolene vi kjente til fra før tilfeldigvis har

relativt homogene elevgrupper. En annen utfordring ved direkte kontakt er at når informantene er kjent for forskeren fra før, blir forskerens refleksivitet ekstra viktig. I forkant av intervjuene diskuterte vi betydningen av at vi hadde observert noen av informantenes undervisning ved tidligere anledninger, som i praksis eller på jobb sammen, og kunne ha et bilde av informantens strategier og væremåte som lærer fra før. Disse refleksjonene gjorde oss mer bevisst på vår posisjonalitet i forhold til informantene.

Den fjerde informanten ble rekruttert gjennom snøballmetoden. Denne strategien innebærer at man spør en deltaker om vedkommende kjenner andre personer som potensielt kan delta i prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Dette gjorde vi fordi vi fortsatt hadde behov for å komme i kontakt med flere informanter. En forskningsetisk utfordring med snøballmetoden er at informanten som tipset om andre potensielle informanter, kan greie å gjette hvem som har deltatt i prosjektet, særlig dersom denne informanten leser det ferdige forskningsarbeidet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 42). Ved å gi alle deltakerne fiktive navn, ikke nevne skolene ved navn eller hvem som jobber på hvilke skoler, og å ikke informere dem om hvilke andre lærere som har deltatt, har vi begrenset denne utfordringen på best mulig måte.

Ettersom vi fortsatt ønsket flere informanter, gjorde vi nye forsøk på rekruttering gjennom portvakter, men denne gangen kontaktet vi avdelingsledere ved skoler utenfor Oslo fordi vi tenkte at dette var skoler som kanskje får færre forespørsler fra studenter ettersom de ligger geografisk lengre unna universiteter og høyskoler. I tillegg ba vi avdelingslederne ved skolene om å videresende e-posten til de aktuelle samfunnsfaglærerne, noe vi ikke hadde bedt om i den første runden med forespørsler. Kort tid etter vi hadde sendt denne forespørselen, fikk vi svar fra to samfunnsfaglærere som ønsket å delta i prosjektet. Det er usikkert om endringen i forespørselen førte til større respons, eller om dette var tilfeldig. Gleiss og Sæther (2021) peker på at en mulig utfordring ved bruk av portvakter er at de kan påvirke hvem som blir med i prosjektet og dermed hva slags kunnskap som utvikles. Siden vårt forskningsprosjekt ikke undersøker faktorer som potensielt kan skade skolenes omdømme, og siden skolene ikke nevnes med navn i oppgaven, anser vi ikke dette som en aktuell utfordring ved vårt prosjekt. Vi opplevde også at de informantene som ble rekruttert gjennom portvakter ga like troverdige og fulle intervjuer som de andre informantene.

Etter rekrutteringsperioden satt vi igjen med et utvalg som både var basert på utvalgskriteriene våre og på hvem vi fikk tilgang til i rekrutteringsprosessen. Gleiss og

Sæther peker på at utvalget ofte blir en slik kombinasjon av et *kriteriebasert utvalg* og et *tilgjengelighetsutvalg* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I vårt forskningsprosjekt er det riktig å betegne utvalget som en slik kombinasjon fordi flere runder med rekruttering tydeliggjorde at vi ikke hadde tilgang på så mange informanter som vi først hadde trodd, men samtidig oppfyller alle informantene de kriteriene vi hadde satt på forhånd. Det bør likevel understrekes at utvalget vårt har noen “skjevheter” som resultat av at det er et tilgjengelighetsutvalg. For det første underviser alle informantene våre ved skoler der elevgruppen kan betegnes som relativt homogen og ressurssterk. For det andre har fem av seks informanter jobbet mindre enn fem år som lærer. Innledningsvis ønsket vi større variasjon innad i utvalget, men det viktigste var likevel at de fylte de to kriteriene som vi hadde fastsatt.

Da vi hadde rekruttert seks informanter, fordelte vi dem mellom oss slik at vi hadde kontakt med tre informanter hver. Vi bestemte oss også for å intervju informantene hver for oss. I utgangspunktet organiserte vi oss slik fordi vi hadde erfart at det kunne være utfordrende å kommunisere mellom tre personer og å finne avtaletidspunkter som passet for alle. Vi var også usikre på om vi ville klare å gjennomføre intervjuene på en god måte dersom begge to skulle stille spørsmål, og vi ønsket å unngå at informantene skulle bli forvirret over å måtte forholde seg til to personer i intervjuet. Denne fordelingen fungerte fint for oss under selve datainnsamlingen, men det var mer utfordrende i kodingsprosessen ettersom vi kun hadde kjennskap til halvparten av informantene hver. Kodingsprosessen vil vi redegjøre mer for i kapittel 3.4.2.

Vi valgte et utvalg på seks lærere for å ha noe sammenligningsgrunnlag og for å kunne se om vi fant noen mønstre innad i utvalget. Vi begrenset oss likevel til seks lærere på grunn av tid og ressurser til rådighet. Intervju av for mange informanter kan føre til at man ikke har tilstrekkelig med tid til å “foreta en dyptgående analyse av intervjuene” (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148), og det var viktig for oss å gå i dybden på hver enkelt informant. Oppgavens omfang indikerer også at vi som forskere måtte sette en begrensning på antall informanter for å kunne tilstrekkelig presentere og drøfte hver informants utsagn og holdninger, og for å kunne tilby en sammenligning av dem.

Det endelige utvalget vårt består av halvparten menn og halvparten kvinner. Informantene har varierende undervisningserfaring, der fem av seks informanter har jobbet som lærer i under 5

år, mens én av seks har jobbet som lærer lengre enn 15 år. Informantene underviste i ulike fag høsten 2021, men alle underviste i samfunnsfag. Alle informantene jobber ved skoler i Oslo eller Viken, og alle underviser ved skoler som kjennetegnes av relativt homogene elevgrupper med høy sosioøkonomisk bakgrunn.

3.2.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden vår (vedlegg 2) ble utarbeidet gradvis fra august til september 2021 og består av delvis åpne spørsmål under fem hovedkategorier: 1) Lærerbakgrunn 2) Forståelse av læreplanen, 3) 22. juli-undervisning, 4) Strategier for forebygging, og 5) Sluttkommentarer.

Vi la stor vekt på å formulere spørsmål som framsto presise og tydelige slik at sammenhengen mellom spørsmål og svar ble tydelig. Likevel ønsket vi at spørsmålene skulle være åpne og gi mulighet for at informantene kunne fortelle fritt med egne formuleringer og eksempler. I tillegg passet vi på at intervjuguiden ikke besto av ledende spørsmål ettersom dette kan svekke funnenes validitet (Gleiss & Sæther, 2020, s. 83-84). Før vi utformet intervjuguiden leste vi noe litteratur som omhandlet tematikken til oppgaven for å være i stand til å stille gode spørsmål. Del 3 av intervjuguiden som handlet om strategier for forebygging henter derfor noe inspirasjon fra flere litteraturbidrag, blant andre Ahmed og Nustad (2017a; 2017b), Arneback og Jämte (2021), Bjørge (2015) og Lenz (2020). Vi forsøkte likevel å legge opp til et intervju hvor informantene fritt kunne fortelle om egne erfaringer og strategier.

Etter at søknaden vår ble behandlet av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (se vedlegg 3), gjennomførte vi et prøveintervju (Dalen, 2011, s. 30-31). Vi ønsket å gjøre et prøveintervju før selve datainnsamlingen for å teste ut intervjuguiden og oss selv som intervjuere (Dalen, 2011, s. 30). Vi gjorde først et prøveintervju av hverandre. Det ga oss muligheten til å reflektere sammen over innholdet i spørsmålene og diskutere hvordan vi best kunne omformulere dem. Senere gjorde vi et prøveintervju av en medstudent som også har noe undervisningserfaring og dermed kunne ligne informantene våre. Vi fikk konstruktive tilbakemeldinger fra medstudenten som vi brukte til å utvikle intervjuguiden videre. Ulempen med å gjennomføre prøveintervjuet med hverandre og med medstudenten, var at ingen av oss hadde tilstrekkelig med undervisningserfaring til å kunne besvare alle spørsmålene. Dette medførte at vi mistet litt “flyten” i prøveintervjuet, og det ble vanskelig å øve på å stille

oppfølgingsspørsmål. Dersom vi hadde gjennomført et prøveintervju med en mer erfaren samfunnsfagslærer, kunne det kanskje gitt oss bedre innsikt i hvordan intervjusituasjonen ville bli senere. Vi satt likevel igjen med en opplevelse av at prøveintervjuene hadde vært nyttige, og vi gjorde flere justeringer i intervjuguiden som følge av tilbakemeldingene. Vi omformulerte noen av spørsmålene for å gjøre dem tydeligere, endret på rekkefølgen slik at spørsmålene hang sammen underveis, og la til potensielle oppfølgingsspørsmål under hovedspørsmålene.

3.3 Datainnsamling

Informantene ble intervjuet i perioden november 2021 til januar 2022. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk, og informantene fikk velge tidspunkt og lokasjon selv. Tjora (2021, s. 137) argumenterer for at valg av sted for intervjuet er viktig fordi trygghet, komfort og fravær av forstyrrelser kan ha påvirkning på intervjuet. Vi valgte å la informantene velge sted fordi vi ønsket at intervjusituasjonen skulle være mest mulig komfortabel for dem, men vi spurte samtidig om intervjuene kunne gjennomføres på et stille rom for å unngå forstyrrelser og sikre at lydopptakene ble gode. De fleste intervjuene ble gjennomført på grupperom på informantenes arbeidsplasser, men to informanter valgte å møte oss på henholdsvis kafé og på grupperom på Universitetet i Oslo. Intervjuet som ble gjennomført på kafé var mer utfordrende å transkribere enn de andre fordi lydopptaket var preget av støy fra lokalet. Likevel var opplevelsen at informanten følte seg komfortabel, og svarte fritt og utfyllende på spørsmålene.

Intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden, men vi stilte også oppfølgingsspørsmål og forsøkte å følge opp interessante samtaleemner som dukket opp underveis. Ettersom flere av spørsmålene våre dreide seg om lærernes forståelse av læreplanen, printet vi ut de aktuelle setningene fra læreplanen: “Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.” Dette arket ga vi til informantene i forbindelse med spørsmålene som handlet om den aktuelle formuleringen. Formålet med dette var at informantene ikke skulle behøve å huske læreplanen ordrett, og at det ville bli enklere for dem å reflektere over innholdet ved å se det

skriftlig. Alle informantene benyttet seg av muligheten til å lese arket når de fikk spørsmål om læreplanen.

Ettersom læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme også involverer undervisning om 22. juli (Utdanningsdirektoratet, 2020b), ønsket vi i utgangspunktet å gjennomføre intervjuene så kort tid etter 22. juli-undervisningen deres som mulig. Situasjonen med pandemi, restriksjoner og nedstengninger førte dog til at flere av intervjuene ble utsatt. En utfordring vi støtte på under datainnsamlingen var derfor at noen av informantene slet med å huske innholdet i undervisningen de hadde hatt om 22. juli. Grønmo betegner dette som *erindringsproblemet* (2016, s. 173). Vi var forberedt på at dette kunne bli en utfordring, så vi oppfordret informantene til ta med seg PC til intervjuet, og vi ga dem tid til å finne fram undervisningsoppleggene sine der dette var aktuelt. Dette kalles *stimulated recall* (Gass & Mackey, 2000), og innebærer å lokke frem minner informantene har om tanker de hadde i en gitt situasjon på et tidligere tidspunkt. Til tross for at noen av informantene ikke husket hele innholdet i 22. juli-undervisningen sin, opplevde vi at informantenes tanker og refleksjoner om forebyggingsarbeid generelt og om 22. juli-undervisning spesielt, kom tydelig til uttrykk i intervjuene. Deres refleksjoner virket å være forankret i en helhetlig tankegang, og ikke bare knyttet til ett enkelt undervisningsopplegg. Vår opplevelse var derfor at vi fikk et datamateriale som besto av mye informasjon og utfyllende refleksjoner.

Vi gjorde lydopptak av intervjuene for å få med oss hele meningsinnholdet i det informantene sa, og for å slippe å fokusere på å ta notater underveis i intervjuene. Lydopptakene har også gjort det mulig for oss å sitere informantene direkte i analysekapittelet (Dalen, 2011, s. 28; Gleiss & Sæther, 2021, s. 96). Vi benyttet UiOs mobilapp "Nettskjema-diktafon" for å gjøre lydopptak under intervjuene (Universitetet i Oslo, 2017). Appen bidrar til å sikre personvern og sikkerhet gjennom å kryptere lydopptakene slik at de kun kan lyttes til ved innlogging i Nettskjema. Informantene våre fikk informasjon om lydopptaket i et informasjonsskriv, og de samtykket til dette skriftlig i et samtykkeskjema (vedlegg 1). Vi valgte å ikke ta skriftlige notater i tillegg til lydopptakene fordi vi ønsket å vise informantene at vi lyttet og viste interesse for det de sa (Dalen, 2011, s. 27). Notattaking kan også være forstyrrende for den som blir intervjuet og for flyten i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206), og dette kan potensielt gå utover kvaliteten i oppfølgingsspørsmålene og ødelegge relasjonen mellom intervjuer og informant. Vi valgte derfor å stole på diktafon-appen, og sørget heller for å

sjekke at lydopptakene ble tatt opp og lagret fortløpende. Vi benyttet oss av to enheter hver som begge tok opp lyd gjennom diktafon-appen for å være sikre på at lydopptaket ble lagret.

Kort tid etter intervjuene var ferdige, skrev vi ned våre umiddelbare tanker og refleksjoner rundt intervjuene. Vi har også fortalt og diskutert mye med hverandre i etterkant av intervjuene, noe som har gitt oss mulighet til å reflektere over valg av sted og vår opplevelse av intervjusituasjonen. Vi bestemte oss også for å transkribere intervjuene kort tid etter de var gjennomført fordi vi ønsket å ha intervjuene friskt i minne under transkripsjonen. Vi transkriberte hver for oss de intervjuene vi selv hadde gjennomført.

I tabell 3.1 presenterer vi en oversikt over de ulike intervjuene. Tabellen inneholder fiktive navn på informantene, hvor intervjuet fant sted, hvor mange minutter intervjuene varte, og mengden datamateriale intervjuene ga oss.

Tabell 3.1: Oversikt over intervju: Informant, lokasjon, varighet og datamateriale

Informant	Lokasjon	Varighet	Datamateriale
Adam	Universitetet i Oslo, Blindern	75 min	8 sider transkribert intervju
Nina	Arbeidsplass	45 min	7 sider transkribert intervju
Ole	Arbeidsplass	66 min	9 sider transkribert intervju
Bendik	Arbeidsplass	44 min	15 sider transkribert intervju
Eline	Kafé	50 min	11 sider transkribert intervju
Sara	Arbeidsplass	49 min	11 sider transkribert intervju

Tabell 3.1 viser at intervjuene fant sted på Universitetets områder på Blindern, på informantenes arbeidsplasser og på kafé. Tabellen viser også at intervjuene hadde en varighet på mellom 44 og 75 minutter, som ga et transkribert datamateriale på mellom syv og femten sider. Dette viser at informantene bidro med ulik mengde datamateriale i prosjektet. Dette

kan skyldes at informantene hadde mer eller mindre å si til de ulike spørsmålene, snakket i ulikt tempo, og at vi stilte et ulikt antall oppfølgingsspørsmål i hvert intervju.

3.4 Analyse av datamaterialet

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvordan vi transkriberte og analyserte datamaterialet vårt. I analyseprosessen har vi brukt tematisk analyse som metode (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse innebærer å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Denne analysemetoden kan ses som “en grunnleggende metode for kvalitativ analyse” (Braun & Clarke, 2006, s. 78, vår oversettelse), og egner seg godt for å analysere intervjudata på grunn av metodens fleksibilitet. Dette gjør at man ved bruk av tematisk analyse står fritt til å ta tak i de interessante poengene som dukker opp i datamaterialet, samtidig som man følger noen steg i prosessen (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) tilbyr et forslag til hvordan man kan gjøre en tematisk analyse, og vi har benyttet oss av deres stegvise fremgangsmåte i de induktive delene av analysen. I tillegg har vi foretatt en mer deduktiv analyse av deler av datamaterialet. Disse prosessene redegjør vi ytterligere for i kapittel 3.4.2.

3.4.1 Transkribering av intervjuer

For å gjøre intervjuene tilgjengelige for analyse, transkriberte vi lydopptakene til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206). Intervjuene ble manuelt transkribert i Google Docs uten bruk av transkripsjonsprogrammer. Vi valgte å transkribere intervjuene hver for oss, og vi transkriberte de intervjuene vi selv hadde gjennomført. Dette var for å sikre at vi fikk med oss mest mulig av meningsinnholdet i intervjuene. Vi transkriberte ordrett det informantene sa, men vi valgte å ekskludere pauser, latter og ord som “ehm”. Vi anså dette som tilstrekkelig informasjon ettersom studien først og fremst undersøker informantenes tanker om læreplanen og erfaringer fra undervisningen.

3.4.2 Koding og kategorisering

Det første steget i Braun og Clarkes tematiske analyseprosess er å gjøre seg kjent med dataene man skal analysere ved å lese gjennom dem flere ganger (2006). Ettersom vi

transkriberte intervjuene hver for oss, brukte vi god tid på å lese og gjøre oss kjent med hverandres transkripsjoner før vi begynte å kode. Deretter gjorde vi en induktiv, empirinær koding av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s.174), som er det andre steget i Braun og Clarkes tematiske analyseprosess (2006). Vi kodet først alle intervjuene individuelt, for så å sammenligne kodene våre og utarbeide felles koder. Hensikten med å kode individuelt først var å undersøke om vi hadde lik eller ulik forståelse av datamaterialet. Patton betegner dette som “forskertrianglering” og mener at når man har to eller flere forskere som gjør selvstendige analyser av datamaterialet og så sammenligner funnene, kan man sjekke selektive oppfatninger og blind tolkningsskjevhet (Patton, 1999, s. 1195). I denne prosessen observerte vi at de individuelle kodene våre var svært like, og det var derfor enkelt å bli enige om felles koder. Dette kan skyldes at informantene i stor grad brukte tydelige og presise formuleringer som var forholdsvis enkle å kode. Det kan også henge sammen med at vi har lik utdanningsbakgrunn og har samarbeidet i mange år, noe som har gjort oss relativt like i hvordan vi oppfatter og tolker et meningsinnhold.

Til tross for at vi hadde lest hverandres transkripsjoner flere ganger, la vi merke til at det var enklere å kode de transkripsjonene som vi hadde skrevet selv, enn de transkripsjonene masterpartneren vår hadde skrevet. Dette kan ha bakgrunn i det Kvale og Brinkmann skriver om at forskeren begynner meningsanalysen allerede i transkripsjonsfasen (2021, s. 207). Ettersom vi var best kjent med våre egne informanter og transkripsjoner, og hadde hatt mest tid til å bearbeide våre egne intervjuer, var det enklere å kode våre egne transkripsjoner.

Vi har brukt Google Disk og Google Docs i alle faser av prosjektet. Det har vært avgjørende for samarbeidet vårt å ha en felles digital plattform med transkripsjoner, koder, refleksjonsnotater og selve oppgaven. Ved å skrive i Google Docs har vi hatt mulighet til å skrive i de samme dokumentene og se hverandres endringer underveis. Det er kun oss og veilederen vår som har hatt tilgang til arbeidet underveis. I det individuelle arbeidet med den empirinære kodingen brukte vi kommentarfunksjonen i Google Docs, slik at kodene la seg i høyre marg i de transkriberte intervjuene. Vi arbeidet deretter sammen og utformet en tabell for hver transkripsjon, der vi limte inn transkripsjonsutsnitt i én kolonne og kodene våre i kolonnen ved siden av. Nedenfor følger et eksempel fra en av tabellene:

Tabell 3.2: Illustrasjon av tabell med transkripsjonsutsnitt og tilhørende kode

Transkripsjonsutsnitt	Empirinær kode
Det var veldig varierende. Noen hadde jo sett alt av filmer og serier og hørt diverse podcaster og sånn, så noen kunne veldig mye, mens andre kunne nesten ingen ting.	Varierende forkunnskaper om 22. juli

Tabell 3.2 viser et eksempel på et transkripsjonsutsnitt og den tilhørende empirinære koden som vi utformet felles. Formålet med de empirinære kodene var å skape en bedre oversikt over det informantene snakket om, uten å gjøre en tematisk koding.

Fremgangsmåten for kodingen var først å kode datamaterialet på en mer ustrukturert, empirinær måte, for så å slå sammen koder og sortere dem inn under tematiske kategorier (Gleiss & Sæther, 2021, s.177). Da vi hadde utformet de empirinære kodene, satt vi igjen med svært mange ulike koder. Braun og Clarke peker på at i steg tre av den tematiske analyseprosessen kommer man frem til bredere temaer som viser seg ved å sette sammen de første empirinære kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Ved å både identifisere temaer som kom av kodene i datamaterialet, og å se etter temaer vi kjenner fra teorien, vekslet vi mellom induktiv og deduktiv koding (Larsen, 2017, s. 24). Vi valgte å kategorisere kodene våre under to hovedkategorier som vi utledet fra problemstillingen. Vi brukte grønn farge for å markere “forståelse av læreplanen og forebygging av ekstremisme og terrorisme”, og gul farge for å markere “undervisning om 22. juli”. Dette resulterte i at alle kodene som ikke falt under disse kategoriene ble utelatt fra analysen. I tabell 3.3 viser vi et eksempel på hvordan vi kategoriserte sitater og empirinære koder under de to hovedkategoriene våre, markert med grønt og gult:

Tabell 3.3: Illustrasjon av tematisk kategorisering i tabell

Transkripsjonsutsnitt	Empirinær kode
Men vi som pedagoger har en unik mulighet til å lure dem unna radikaliserings. Men samtidig er det et ganske hårete mål. Hvis en av elevene mine blir den nye Breivik i fremtiden, kommer jeg til å slutte i jobben min. Da føler jeg at jeg har mislyktes.	Forebyggingsarbeid Lærerens rolle som forebygger
Etter vi hadde snakket om hva terrorisme var i de ulike fagene, hadde vi fagbolker om blant annet 22. juli og Manshaus.	Undervisning om terrorhendelser

Tabell 3.3 viser eksempel på to transkripsjonsutsnitt, og de tilhørende empiriske kodene. Tabellen viser også eksempel på hvordan vi kategoriserte “undervisning om 22. juli” og “forståelse av læreplanen og forebygging av ekstremisme terrorisme” ved å markere transkripsjonsutsnittene og kodene i henholdsvis gult og grønt.

Videre samlet vi sitater og koder under tematiske overskrifter (Braun & Clarke, 2006) som vi senere har anvendt i analysekapittelet. Denne prosessen hadde både induktive og deduktive elementer. Noen av kodene i datamaterialet hadde likhetstrekk med temaer i forskningslitteraturen, og ble samlet under kategorier med relativt teoretiske navn, for eksempel “demokratisk resiliens” og “relasjonsbygging”. Dette er en form for deduktiv koding fordi allerede kjent teori brukes for å strukturere datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021). En utfordring man må være bevisst på ved deduktiv koding er at man står i fare for å tilpasse datamaterialet til det man allerede kan i stedet for å utvikle ny kunnskap, og kan i denne prosessen miste viktige poenger (Gleiss & Sæther, 2021). Dette forsøkte vi å unngå ved å bare bruke teorinære koder og kategorier på de sitatene som passet til allerede eksisterende teori, og heller utvikle nye koder og kategorier på de delene av datamaterialet som var mindre omtalt i litteraturen.

Andre koder var mindre gjenkjennbare i litteraturen, og resulterte i induktive kategorier som for eksempel “flørtefasen” og “alderstypisk atferd”. Kategoriene som vi utledet i denne

prosessen ble viktige for resten av analysearbeidet ettersom de bidro til å organisere og sortere datamaterialet på en meningsfull måte, og utelot de delene av datamaterialet som ikke var hensiktsmessig å ta med videre i analysen (Dalen, 2019; Gleiss & Sæther, 2021). Kategoriene ble et uttrykk for temaer som fremkom i datamaterialet, og la i stor grad grunnlaget for det som senere ble delkapitler i analysekapittelet vårt. Dette var overgangen til den siste fasen av Braun og Clarkes tematiske analyseprosess, som er å revurdere og revidere de temaene man kom frem til i fase tre (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Denne siste fasen gjorde vi flere ganger. Noen temaer ble forkastet, andre kom til, noen ble slått sammen og andre ble delt opp. Ved å stadig vende tilbake til datamaterialet og tenke gjennom alt vi hadde kommet frem til flere ganger, landet vi til slutt på temaer som vi begge følte oss fortrolige med.

3.5 Studiens kvalitet

Kvalitet i kvalitativ forskning vurderes på andre måter enn i kvantitativ forskning, men noen av begrepene fra kvantitativ tradisjon kan likevel være hensiktsmessige å bruke (Dalen, 2019, s. 92). I dette kapittelet vil vi belyse og diskutere studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

3.5.1 Validitet

Validitet handler om funnenes gyldighet, og om hvorvidt funnene er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I kvalitative studier er det forskeren som er verktøyet for både datainnsamling og analyse, og studiens validitet avhenger derfor av forskerens erfaring, trening og tidligere kunnskap (Patton, 1999, s. 1198). Ettersom vi har begrenset mengde erfaring med forskning og datainnsamling, har vi lagt stor vekt på å rapportere detaljer om datainnsamling, analyse og tolkning av datamateriale. Vi har også reflektert over vår egen *researcher bias* (Befring, 2015) som handler om at en forsker alltid vil ha en forforståelse og en forutinntatthet, og derfor aldri vil være fullstendig nøytral i møte med innsamling og analyse av et datamateriale (Tjora, 2017). På den ene siden har vi en faglig utdannelse og interesse som kan gjøre at vi har visse oppfatninger om hva god undervisning innebærer. På den andre siden har vi lite erfaring med tematikken i problemstillingen, og vi hadde derfor en åpen innstilling til hva vi ville møte i intervjuene.

Det at vi er to forskere som har samarbeidet om å analysere og tolke datamaterialet er med på å styrke oppgavens validitet fordi det har gitt oss anledning til å sjekke selektive oppfatninger og blind tolkningsskjevhet (Patton, 1999, s. 1195). Som tidligere nevnt, kodet vi først transkripsjonene hver for oss, og så sammenlignet vi kodene våre. Vi ønsket å undersøke om vi hadde lik eller ulik forståelse for datamaterialet, og vi fant ut at kodene våre var svært like. Dette gjorde at vi enkelt kunne utforme felles koder.

I studien har vi tatt hensyn til både deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet (Johnson, 2013, s. 300). For å øke studiens deskriptive validitet har vi forsøkt å være transparente gjennom å gi nøyaktige og detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen, både i metodekapittelet og i analysekapittelet. For å øke studiens tolkningsvaliditet har vi vært nøye med å skille mellom våre egne tolkninger og informantenes utsagn. Vi har også sitert informantene direkte i analysen slik at leseren kan vurdere våre tolkninger i lys av informantenes utsagn.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og det behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). I kvalitative studier er ikke repliserbarhet et krav slik som i kvantitative studier, og i vår studie handler derfor reliabilitet blant annet om hvorvidt intervjupersonen ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. Vi har derfor tatt hensyn til *kontrolleffekten*, som innebærer at informantene kan bli påvirket av intervjueren eller selve metoden (Larsen, 2017, s. 29; Kleven, 2014, s. 39).

Ettersom vi er to forskere som har gjennomført intervjuene hver for oss, kan vi også ha hatt ulik påvirkning på ulike informanter. For å begrense kontrolleffekten har vi vært påpasselige med å følge intervjuguiden og la informantene snakke uten å avbryte eller lede dem (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 196). I de situasjonene der vi hadde kjennskap til informantene fra før, erfarte vi at informantene følte seg trygge på oss allerede før introduksjonen og redegjørelsen for samtykke og lagring av data. Slik kan også intervjueren ha en positiv effekt på informanten, fordi informanten føler seg trygg til å fritt dele sine tanker og refleksjoner.

Selv om vi hadde en opplevelse av at informantene følte seg trygge i intervjuene, er det viktig å reflektere over de maktforholdene som gjør seg gjeldende i forskningen (Dalen, 2019). På den ene siden kan det argumenteres for at informantene er den sterkere part i prosjektet, i og med at de er erfarne lærere som sitter på kunnskap og refleksjoner som vi kan lære av (Dalen, 2019, s. 52). De kan også velge hvilke refleksjoner de vil dele med oss og hva de vil utelate. På den andre siden er det vi som forskere som definerer samtals tema og spørsmål, og som forskere har vi makt til å beskrive og tolke informantenes opplevelser og meninger (Dalen, 2019, s. 51). Dette er et ansvar vi har tatt på alvor, og vi har stadig vendt tilbake til datamaterialet for å være sikre på at vi ikke tillegger informantene holdninger eller refleksjoner som de ikke har gitt uttrykk for.

All kunnskap og forståelse man kommer frem til i forskning vil kunne være preget av forskernes førforståelse (Dalen, 2019, s. 16), og derfor er det viktig at man reflekterer over sin rolle og sine oppfatninger i forkant av forskningen (Creswell & Miller, 2000, s. 127). Som studenter med fire og et halvt år på lektorprogrammet bak oss, har vi vært gjennom store mengder fagstoff som har relevans for denne studiens tema; både pedagogisk, sosiologisk og samfunnsfagdidaktisk. Derfor har vi hatt fokus på at vi underveis i intervjuene og i analysen er bevisste på hva vi har lært som “riktig”, slik at vi ikke favoriserer informanter eller utsagn som er i tråd med vår tidligere pensumlitteratur. Men det å trekke inn sin egen førforståelse kan også “åpne for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser” (Dalen, 2019, s. 16). Vår kunnskap om fenomenene, samt det vi har av erfaring fra praksis og arbeid i skolen, kan bidra til at vi i større grad er i stand til å forstå og å tolke informantenes utsagn, og å kunne se dem i lys av aktuell teori. Det viktige her er å være bevisst på og å reflektere rundt de brillene man ser på materialet med, ikke å forsøke å legge dem fra seg (Dalen, 2019).

3.5.3 Overførbarhet

Funnene i denne studien er interessante fordi de sier noe om hvordan lærere tolker og arbeider med læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme. Selv om funnene ikke kan generaliseres til en større lærerpopulasjon (Kvale & Brinkmann, 2021), kan det tenkes at andre lærere kan kjenne seg igjen i refleksjonene som studien belyser, eller bruke studien som utgangspunkt for egen refleksjon. Dette er viktig fordi læreplanen nå

instruerer samfunnsfaglærere om å drive forebyggingsarbeid og å undervise om 22. juli (Utdanningsdirektoratet, 2020b), og én av oppgavene til kvalitative studier er nettopp å kaste lys over viktige og aktuelle aspekter ved samfunnet (Patton, 1999, s. 1197). Å skulle forebygge ekstremisme og terrorisme kan trygt betegnes som en stor oppgave, og for mange lærere vil det kunne være nyttig å få innsikt i refleksjonene og erfaringene til andre lærere som har samme oppgave. En viktig styrke ved kvalitative studier er at de tilbyr en meningsfullhet som lett kan forsvinne i kvantitative studier (Patton, 1999, s. 1207), og våre funn tilbyr en innsikt i samfunnsfaglæreres tanker og refleksjoner som kan være nyttig og interessant for mange. Oppgaven tilbyr ikke bare en beskrivelse av forebygging av ekstremisme og terrorisme, men formidler også informantenes opplevelser med dette, som i seg selv kan være verdifullt (Dalen, 2019, s. 15).

3.6 Forskningsetiske hensyn

Everett og Furseth påpeker at all forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner (2012, s. 136). I dette kapittelet vil vi gjøre rede for hvilke etiske hensyn vi har tatt underveis i forskningsprosessen.

Ettersom forskning alltid skal verne om individets rett til frihet og selvbestemmelse, har det vært viktig for oss å gi informantene mulighet til fritt og informert samtykke (Haugen & Skilbrei, 2021). Vi har ivaretatt informert samtykke ved å gi dem grundig informasjon om omfanget av forskningen, hvordan dataene samles inn og hvordan de lagres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Med henblikk på informert samtykke, har vi reflektert over at vi i etterkant av intervjuene har endret ordlyden i problemstillingen. Det er vanlig å justere på problemstillingen i kvalitative studier fordi den ofte må tilpasses etterhvert som forskningsprosjektet tar form. Målet er at problemstillingen skal henge sammen med resten av forskningsdesignet, og derfor kan det være behov for å endre den for eksempel etter at datamaterialet er analysert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 33). Formålet med prosjektet er likevel uendret, og Haugen og Skilbrei peker på at dette er noe av det viktigste å gi informantene informasjon om (2021, s. 54). Informasjonen informantene fikk om databehandling og personvern er også korrekte, og problemstillingen er dermed det eneste informantene kan sies å ikke ha fullstendig informasjon om. Vi anser ikke endringen av ordlyd i problemstillingen

som et problem for forskningen vår fordi tema og formål har forblitt det samme, og dataene kun brukes til det vi har oppgitt at dataene skal brukes til.

Et viktig krav for å innhente samtykke til forskning, er også at informantene har fått informasjon om at det er frivillig å delta (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 54). Informantene har fått informasjon om dette og at de kan trekke seg selv når som helst, dersom de ønsker det. Denne informasjonen har vi gitt i form av et informasjonsskriv (vedlegg 1) og vi har også forklart det muntlig i møte med informantene. Ettersom vi rekrutterte noen av informantene gjennom å ta kontakt med avdelingsledere, kan det diskuteres om disse informantene har følt seg delvis forpliktet til å delta i prosjektet. Haugen og Skilbrei (2021) peker på at forskningsdeltakere kan oppleve press til å delta dersom en sjef pålegger dem det, og i vårt tilfelle var det nødvendig å reflektere over dette ettersom vi sendte forespørsel om prosjektet til avdelingsledere, og ikke direkte til lærere. Vi anser likevel ikke dette som et betydelig problem i vår studie, siden det var informantene selv som tok kontakt med oss og uttrykte at de ønsket å delta i forskningsprosjektet. Avdelingslederne var heller ikke involvert i samtykkeprosessen.

Etter at informantene hadde mottatt og lest informasjonsskrivet, og snakket med oss, skrev de under på et samtykkeskjema. Disse samtykkeskjemaene har vært oppbevart hos veileder på Universitetet i Oslo for å sikre at opplysninger om informantene ikke kom på avveie. Vi har også vurdert om informasjonen vi har gitt har vært tilpasset etter “deltakernes alder og modenhet” (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Alle deltakere i prosjektet vårt er voksne lærere med lengre utdanning, og de fleste av dem har antakeligvis gjennomført lignende prosjekter selv. Derfor antok vi at de ville forstå informasjonen vi ga dem om prosjektet. Vi har likevel vært påpasselige med å sjekke om informantene hadde spørsmål til prosjektet eller om noe var uklart for dem.

Det har også vært viktig å ta hensyn til konfidensialitet og anonymisering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Dette hensynet dreier seg i all hovedsak om å sikre at informasjonen som fremkommer i prosjektet ikke kan spores tilbake til bestemte personer, altså at informantene forblir anonyme, og at personlige forhold ikke avsløres (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). I dette forskningsprosjektet ivaretas dette ved bruk av Nettskjema Diktafon, som sørger for at innspilte lydopptak ikke er tilgjengelige for andre enn oss. Vi har også vært varsomme med å ikke dele personlig informasjon verken i metodekapittelet eller i analysen som potensielt

kunne identifisert informantene eller elevene deres. Vi har kommunisert med NSD om dette, og de rådet oss til å være varsomme med å gjengi historier om enkeltelever. Dette har vi tatt hensyn til ved å utelate identifiserbar informasjon om elever fra transkripsjonene og analysen.

Avslutningsvis har vi forsøkt å vise aktsomhet for deltakerrisiko. Dette innebærer at forskerne skal beskytte deltakerne mot eventuelle uheldige konsekvenser eller belastninger av forskningen (Befring, 2015, s. 33). Ettersom studien dreier seg om sensitive temaer som terrorisme, ekstremisme og 22. juli, har det vært viktig for oss å forberede informantene på tematikken i intervjuene, slik at det ikke ville oppstå noen overraskelser eller følelsesmessige belastninger under intervjuene. Vi sørget derfor for å formidle tematikken tydelig både i forespørselen og informasjonsskrivet. Gjennom samtaler med informantene ble vi oppmerksomme på at flere av dem syntes det var følelsesmessig utfordrende å undervise om 22. juli. De syntes likevel at det var positivt at 22. juli var innført som obligatorisk tema i Fagfornyelsen, og det virket ikke som de vegret seg for å snakke om 22. juli-undervisning i intervjuene.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere datamaterialet vårt, og analysere og diskutere det i lys av det teoretiske rammeverket. Hensikten med kapittelet er å besvare to forskningsspørsmål som vi har utledet fra problemstillingen:

- 1) Hvordan tolker lærerne læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?
- 2) Hvilke tiltak og strategier vektlegger samfunnsfaglærerne i forebyggingsarbeidet?

Det første forskningsspørsmålet besvares i kapittel 4.1, som tar for seg både hvordan lærere tolker læreplanens begreper, og sitt eget ansvar som forebygger. Det andre forskningsspørsmålet besvares i kapittel 4.2, 4.3 og 4.4. Kapittel 4.2 tar for seg informantenes strategier for primærforebygging - forebyggingstiltak rettet mot hele elevmassen. I kapittel 4.3 diskuterer vi hvilke strategier lærerne har brukt i situasjoner som befinner seg i grenseland mellom primærforebygging og sekundær- og tertiærforebygging, blant annet hvordan de håndterer skjellsord og kontroversielle ytringer i klasserommet. I kapittel 4.4 redegjør vi for informantenes erfaringer med sekundær- og tertiærforebygging, og hvilke strategier de benytter i møte med elever som vekker bekymring.

4.1 Lærernes tolkning av forebygging i læreplanen

I dette delkapittelet vil vi analysere og diskutere hvordan lærerne tolker læreplanens formulering som sier at “[s]amfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Delkapittelet er delt i to: (1) Lærernes forståelse av ekstreme holdninger og ekstreme handlinger, og (2) Spenninger i ansvarsfølelse. Først ser vi på hvordan lærerne reflekterer over betydningen av begrepene som anvendes i læreplanen. Deretter ser vi på hvordan lærerne reflekterer over hvem som skal forebygge og hvilket ansvar lærerne har fått tildelt i den nye læreplanen.

4.1.1 Lærernes forståelse av ekstreme holdninger og ekstreme handlinger

For å få økt forståelse for hvordan lærerne tolker læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme, spurte vi dem hvordan de tolket de aktuelle begrepene i læreplanen: *ekstreme holdninger* og *ekstreme handlinger*. (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse begrepene brukes i den aktuelle formuleringen i læreplanen: “Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Lærerne tolket begrepene svært likt, og Bendiks svar oppsummerer godt hva lærerne fortalte:

Bendik: Ja, en ekstrem holdning tolker jeg som på en måte, en holdning som bryter mot, hva skal vi si da, en slags grunnleggende etisk normforståelse i samfunnet, da. Og som på en måte ligger ganske langt utenfor det som liksom oppfattes som akseptabelt. [...] Og samme med handlinger og da, alt fra ordbruk til det er klart det som er vold, det som bryter med loven, men også når man liksom uttrykker seg så ekstremt at man oppfordrer til bruk av vold, til utestengelse, til krenkende atferd, til språkviol overfor andre grupperinger, legninger, religioner og lignende, alt det ser jeg på som ekstremt.

Informantenes tolkning av begrepene ligger nært Gereluk (2012) og Gule (2012) sine definisjoner (se kapittel 2.1). Essensen ligger i en forståelse av ekstreme holdninger som posisjoner som bryter med, eller ligger langt utenfor normen, og ekstreme handlinger som særlig voldshandlinger basert på disse holdningene (Gule, 2012). Bendik er klar på at han oppfatter vold som ekstreme handlinger, men ser også på utestengelse, krenkende atferd og “språkviol” som ekstremt, uten at dette nødvendigvis omfatter handlinger av fysisk vold. Her nyanserer Bendik seg fra Adam, som mener ekstremisme kjennetegnes av en legitimering av vold:

Adam: Skolebokdefinisjonen er vel at man aksepterer vold som et middel for å nå målet sitt. Majoriteten har en oppfatning av hva som er legitimt å mene, og hvis du i tillegg til å mene at vold er legitimt å bruke, og befinner seg i utkanten av hva majoriteten mener er legitimt å mene, har du vel en ekstrem holdning.

Det er en pågående, og kanskje evigvarende, debatt mellom dem som inkluderer en vilje til å bruke vold i sin definisjon av ekstremisme, og dem som mener ekstremisme også kan være ikke-voldelig (Ahmed & Nustad, 2017a). For lærere kan dette ha praktiske implikasjoner ved at noen vil kunne oppfatte for eksempel hatefulle ytringer i klasserommet som ekstremisme, mens andre ikke vil det. Om denne oppfatningen vil endre håndteringen av ytringen, er likevel uvisst. Det er viktig å påpeke at Adam svarer det han mener er “skolebokdefinisjonen” på ekstremisme, uten å avklare om det er dette han selv betegner som ekstremisme, eller om han også vil inkludere ikke-voldelige handlinger eller utsagn i begrepet. I denne oppgaven har vi valgt å nyansere mellom ekstremisme og voldelig ekstremisme, nettopp for å inkludere ikke-voldelige handlinger som for eksempel ekstreme ytringer, i ekstremismebegrepet (se kapittel 2.1). Svar fra intervjuene antyder at informantene har omtrent samme forståelse av ekstremismebegrepet som vi har funnet i litteraturen, og som vi anvender i denne oppgaven. Dermed er sjansen liten for at det skal være store misforståelser mellom oss og informantene, og vi har fått avklart at informantene, med små nyanseforskjeller, snakker om samme fenomen når de snakker om forebygging av ekstremisme.

4.1.2 Spenninger i ansvarsfølelse

I intervjuene spurte vi informantene om hvordan de tolket formuleringen om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme i Fagfornyelsen og hva de mener at lærernes oppdrag er. Det viste seg at informantene hadde ulike tolkninger av læreplanens formulering og ulik ansvarsfølelse. Noen av informantene fortalte at de føler på et ansvar for å “plukke opp” elever som viser tegn til radikalisering:

Nina: Man har jo også et samfunnsansvar med å plukke dem opp. Når man skal jobbe forebyggende må man tørre å reflektere rundt om det er en ekte trussel.

Nina tolker den nye formuleringen i læreplanen som at lærere har et samfunnsansvar med å identifisere potensielt ekstremistiske eller radikaliserte elever. Dette samsvarer med Regjeringens utsagn om at skolen “skal løfte bekymring for radikalisering til politi og/eller barnevern” (2016). Sara uttrykte derimot en skepsis til om dette ansvaret bør tildeles lærerne:

Sara: Men så synes jeg jo også at veldig mye - alt kan ikke legges i opplæringa, til rollen vi har, da, i skolen. Det er jo også veldig farlig, syns jeg. For vi er jo forskjellige, vi lærere, og vi har ikke et sett med materiale, “det her er det dere skal bruke”.

Sara fortalte at hun synes det er farlig å legge alt ansvaret på skolen, noe som støttes av flere litteraturbidrag. Blant annet peker Sjøen og Mattsson på at det både er etisk bekymringsverdig og en pedagogisk urettferdighet å pålegge lærere å identifisere potensielle ekstremister (Sjøen & Mattsson, 2020, s. 221). Flere understreker at det ikke er skolens oppgave å stoppe elever som er på vei inn i en radikaliseringsprosess, og mener at skolen i all hovedsak skal drive med primærforebygging (Ahmed & Nustad, 2017a; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020). Når lærere har ulike referanserammer og tolker mulige tegn på radikalisering ulikt, kan de ifølge Sjøen og Mattsson (2020) stå i fare for å enten unngå å fange opp radikalisererte elever, eller å feiltolke signaler og dermed feilaktig stemple elever som ikke er i faresonen for radikalisering. Likevel publiserte Justis- og beredskapsdepartementet i 2015 en nasjonal veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, hvor et av målene er at “førstelinjen øker sin evne til å tidlig oppdage ulike tegn på negativ utvikling hos enkeltindivid, og samtidig øker evnen til å sette inn relevante tiltak” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 3). I veilederen defineres lærere eksplisitt som en del av førstelinjen, og er dermed blant dem Justis- og beredskapsdepartementet ønsker skal øke sin evne til å oppdage tegn på negativ utvikling og sette inn tiltak. Slik forebygging kan vi omtale som sekundær- og tertiærforebygging, en type forebygging som retter seg mot enkeltindivider med spesifikke tiltak, i motsetning til primærforebygging som retter seg mot hele elevpopulasjonen (Sjøen & Jore, 2019). Offentlige styringsdokumenters henstilling til lærere om å også drive sekundær- og tertiærforebygging strider dermed mot faglitteraturens anbefalinger om at lærere kun skal drive primærforebygging, og bidrar til at lærere som Nina føler på mer ansvar.

I intervjuene viste det seg også at informantene tolket læreplanens formulering ulikt med henblikk på *hvem* som skal forebygge. I likhet med Nina, uttrykker Adam et personlig ansvar for å forhindre at elevene radikaliseres:

Adam: Det handler mye om å ansvarliggjøre elevene. [...] Men vi som pedagoger har en unik mulighet til å lure dem unna radikalisering. Men samtidig er det et ganske

hårete mål. Hvis en av elevene mine blir den nye Breivik i fremtiden, kommer jeg til å slutte i jobben min. Da føler jeg at jeg har mislykkes.

Adam uttrykker en sterk ansvarsfølelse for å forebygge radikalisering, samtidig som han er tydelig på at denne forebyggingen ikke er en enkel oppgave ved å kalle den et “hårete mål”. Det er derfor interessant at Ole tolker lærerens ansvar annerledes. Mens de fleste av informantene tolket formuleringen som at det var *lærerens* ansvar å forebygge, tolket Ole formuleringen som at det er *elevene* som skal forebygge:

Ole: Nei assa, det er jo litt sånn når man får en oppgavetekst så ser man etter verbene, “elevene skal delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger” og da er det jo elevene som skal ... altså faget skal bidra til at elevene skal kunne forebygge ekstreme holdninger, ikke sant.

Denne tolkningen av formuleringen i læreplanen gjør at lærerens oppgave blir noe annerledes. Læreren skal ifølge denne forståelsen ikke “plukke opp” elever slik Nina føler et ansvar for, men heller utdanne elever som kan forebygge ekstremisme i samfunnet rundt seg, enten det er hos venner, familiemedlemmer eller andre. Ole var den eneste som eksplisitt uttrykte at han tolket læreplanen på denne måten. Hans tolkning av læreplanen fordrer at elevene er den aktive parten i forebyggingsarbeidet. Dette kan knyttes til Sants deltakende demokratiopplæring, hvor elevene skal være aktive deltakere i samfunnet, både på og utenfor skolen (Sant, 2019). Til tross for at det bare var Ole som nevnte denne forståelsen i samtalen om læreplanen, viste seg likevel senere i intervjuene at alle informantene syntes det var viktig at elevene hadde ferdighetene til å gjenkjenne og forebygge ekstremisme, og at dette var en kompetanse de var opptatt av at elevene skulle tilegne seg (se kapittel 4.2.2.1).

Til tross for at lærerne hadde ulike oppfatninger om ansvar når det kom til forebygging av ekstremisme og terrorisme i læreplanen, var de enige om formålet med læreplanens formulering om 22. juli i undervisningen. Samtlige informanter uttrykte at de mener de har et ansvar for å formidle historien om 22. juli til elevene, og at det både er viktig og riktig at hendelsen har fått plass i læreplanen:

Sara: Jeg tenker at det er veldig bra, veldig viktig. Også tenker jeg at dette her på en måte, den moderne historien, da, og kanskje også fremtiden sin historie. Så jeg tenker

det er kjempeviktig, og det tvinger også oss lærere da, til å tenke over i større grad
okei hvordan kan vi bake inn det her, og få det inn mer naturlig i flere temaer da,
tenker jeg. Men veldig bra.

Som Sara påpeker i sitatet ovenfor, har innføringen av den nye læreplanen gjort at samfunnsfaglærere nå må “bake inn” kunnskap om 22. juli i undervisningen sin. Tidligere forskning viste at elever savnet undervisning om 22. juli (Anker & von Der Lippe, 2015), og innføringen av den nye læreplanen kan derfor dekke et behov som har vært til stede hos norske elever. Bendik, som har undervist om 22. juli hvert år siden hendelsen, var den eneste som ikke trodde læreplanformuleringen hadde så stor praktisk betydning fordi han sier “ingen samfunnsfaglærere ville valgt å ikke nevne det”. Likevel viser Anker og von Der Lippes funn at dette ikke stemmer (2015; 2016). Noen lærere har valgt bort temaet, blant annet fordi læreplanen har vært fylt med annet innhold som har tatt opp tiden i undervisningen (Anker & von Der Lippe, 2016). Når 22. juli nå er en obligatorisk del av læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2020b), kan ikke lærerne velge bort denne undervisningen lengre, noe våre informanter synes er positivt.

4.2 Strategier for primærforebygging

I dette delkapittelet undersøker vi hvilke primærforebyggende strategier lærerne vektlegger i undervisningen. Vi har sortert funnene inn i tre kategorier av strategier for primærforebygging: (1) Demokratiopplæring, (2) Kunnskap om ekstremisme, terrorisme og radikalisering, og (3) Inkludering, relasjonsbygging og følelser i undervisningen. Tabell 4.1 viser hvordan vi har samlet strategiene for primærforebygging som informantene nevner i tre hovedkategorier:

Tabell 4.1: Strategier for primærforebygging

Kategori	Strategi
Demokratiopplæring	Øke elevenes ansvarsfølelse for å videreføre demokratiet
	“Det å snakke sammen og utveksle meninger kan forebygge radikalisering”
	Å utvikle ferdigheter til kritisk tenkning og kildekritikk
Kunnskap om radikalisering, ekstremisme og terrorisme	Kunnskap om radikaliseringsprosessen
	“Ungdommer trenger det som er konkret og faktisk for å forstå alvoret i det”
	Fortellingen om gjerningsmannen
Inkludering, relasjonsbygging og følelser i undervisningen	“Det handlet om å ta vare på hverandre, se hverandre”
	“Den følelsesmessige læringen”

4.2.1 Demokratiopplæring

Basert på datamaterialet i denne studien har vi identifisert noen strategier som lærerne mener kan virke forebyggende på radikalisering og ekstremisme. Tre av disse strategiene har vi valgt å samle under kategorien demokratiopplæring: (1) å øke elevenes ansvarsfølelse for å videreføre demokratiet, (2) trene på ferdigheter til dialog og diskusjon og (3) å utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og kildekritikk. I dette delkapittelet vil vi redegjøre for informantenes beskrivelser av disse forebyggingsstrategiene, og diskutere dem i lys av teori og tidligere forskning om demokratiopplæring.

4.2.1.1 Øke elevenes ansvarsfølelse for å videreføre demokratiet

Den første strategien som lærerne nevner under demokratiopplæring dreier seg om å øke elevenes ansvarsfølelse for å videreføre demokratiet. På spørsmål om hvilke temaer og samtaleemner lærerne underviser om i arbeidet med forebygging av ekstremisme og terrorisme, svarte flere av informantene at de fokuserer på demokratiet:

Adam: Jeg er glad vi tok demokrati og radikalisering i forskjellige bolker. Jeg tror man trenger noen byggeklosser først. De trenger å lære hvordan demokratiet er i dag før de lærer hvorfor det er problematisk at noen ønsker å forkaste demokratiet.

Slik vi tolker Adams utsagn, er kunnskap om demokratiet en forutsetning for å forstå hvorfor radikalisering og ekstremisme er trusler mot demokratiet. Adams utsagn har fellestrekk med det Stray (2012, s. 22) kaller læring *om* demokratiet ved at han gir elevene kunnskap som skal fungere som en grunnstein for videre læring. Nina var også opptatt av å verne om demokratiet, og hun la vekt på at elevene må lære å forstå ekstremisme som en trussel mot demokratiet:

Nina: Så har vi hatt mye om demokrati og det liberale demokratiet og hvorfor vi ofte tar det for gitt, og at det ikke må bli tatt for gitt, fordi det er det terrorister og ekstremister ofte prøver å true. [...] For de aller fleste 15 åringer tar det liberale demokratiet for gitt, at det bare er noe som *er*.

Nina jobber med å bevisstgjøre elevene når hun vektlegger at demokratiet “ikke må bli tatt for gitt”, noe som kan minne om det Stray kaller læring *for* demokratisk deltakelse (2012, s. 22). Undervisning *for* demokratisk deltakelse innebærer holdningsarbeid som skal gjøre elevenes refleksjoner demokratisk forankret (Stray, 2012, s. 23). Når Nina arbeider med denne bevisstgjøringen hos elevene, oppfordrer hun dem implisitt til å arbeide for å videreføre demokratiet. I tillegg er hun opptatt av det liberale demokratiet. Kunnskapen som Adam og Nina vektlegger er en viktig del av den liberale demokratiopplæringen fordi kunnskapsrike og rasjonelle borgere ifølge denne tradisjonen er nødvendig for politisk likestilling (Sant, 2019, s. 664). Dermed kan vi si at Adam og Nina forteller om en demokratiopplæring som har fellestrekk med Sants liberale demokratiopplæring (2019) og innebærer metoder med læring *for* demokratisk deltakelse (Stray, 2012).

Nina har, som uttrykt i sitatet ovenfor, en oppfatning av at demokratiet ofte blir tatt for gitt. Bendik tror at elever kan overse trusler mot demokratiet hvis de tar det for gitt:

Bendik: Også en annen innsikt som er viktig for samfunnsfaglærere i mange år da, er at demokrati er ikke noen selvfølge. Jeg tror mange misforstår at demokrati er noe

som på en måte, eller jeg tror elever oppfatter demokrati som en selvfølge, og det kan være farlig for da kan man unngå å se trusler mot demokratiet. [...] Så håper man da og tror de at skjønner at det er noe å kjempe for og at det må gjentas da. Demokratiet skapes i dag og det er en prosess.

Bendik er redd for at elevenes naivitet kan føre til at demokratiet ikke kjempes for eller videreutvikles fordi man tror at det alltid kommer til å bestå. Sara, som jobber på samme skole som Bendik, beskrev også elevenes manglende bevissthet rundt demokratiet og deres rolle i det. Hun tror ikke elevene forstår at de kan spille en rolle i samfunnet og være med på å sørge for at demokratiet består. Hun beskrev, i likhet med Nina, at elever oppfatter demokratiet som noe som bare *er*, og mener undervisning om ekstremisme og terrorisme skaper muligheter for at elevene kan forstå at de også har et ansvar for å videreføre demokratiet ved at de lærer seg ferdigheter for demokratisk samhandling, et holdningsarbeid vi tidligere har beskrevet som læring *for* demokratisk deltakelse (Stray, 2012).

Lærerne har til dels ulike beskrivelser av arbeidet med demokratiet og truslene mot det, men alle beskriver en bekymring for at elevene skal ta demokratiet for gitt. På den måten kan vi se alle lærernes beskrivelser av ekstremisme som en trussel mot demokratiet i lys av Lenz' demokratifortelling - fortellingen som beskriver angrepene 22. juli 2011 som angrep på demokratiet (Lenz, 2018, s. 96). Utsagnene til informantene kan tyde på at de ønsker at elevene skal lære demokratiske verdier og prinsipper slik at ekstremismen ikke får plass og ikke får være en betydelig trussel, men uttrykker samtidig en bekymring for at elevene ikke forstår sin rolle og sitt mandat. Vi tolker lærernes utsagn som at de ønsker at elevene skal få kunnskap, holdninger og verdier som oppfordrer dem til å delta i og videreutvikle det liberale demokratiet, slik også læreplanen peker på at elevene skal settes i stand til (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Dette kan knyttes det til Børhaug beskriver om samfunnsfaget i et danningsperspektiv: elevene skal utvikles til å bli *politisk handlende subjekter* som kan være kritisk til verden rundt seg og bidra til å forandre den (Børhaug, 2005). Lærerne uttrykte et ønske om elevenes dannelse som samsvarer med Børhaugs politisk handlende subjekter, ved at de påpekte at elevene skal være aktive deltakere i demokratiet som sørger for å videreføre det.

Oppsummert kan vi si at informantene er opptatt av at elevene skal forstå verdien av det liberale demokratiet, og at de vil at elevene skal lære å ta ansvar for å videreføre det. De

fokuserer her på læring av holdninger og verdier som skal gjøre at elevene vil ønske å delta i og videreutvikle demokratiet, noe vi kan betegne som læring *for* demokratiet (Stray, 2012).

4.2.1.2 “Det å snakke sammen og utveksle meninger kan forebygge radikaliserings”

Den andre strategien under kategorien demokratiopplæring som fremkom i intervjuene handler om å trene opp elevenes evne til dialog og diskusjon. I samtaler om dialog i klasserommet, fortalte Adam at han mener at meningsutveksling kan være en viktig del av forebyggingsarbeidet:

Adam: [...] Det å snakke sammen og utveksle meninger kan forebygge radikaliserings. Bare det å bli anerkjent for sine meninger, da har man kanskje ikke et behov for å drepe mange mennesker for å bevise at det man mener er riktig.

I sitatet ovenfor uttrykker Adam at han anser dialog som en viktig strategi i forebyggingsarbeidet fordi elevene får mulighet til å oppleve anerkjennelse, noe han antyder er viktig for å unngå en radikaliseringsprosess. Også Sara fortalte om sitt syn på meningsutvekslinger i klasserommet. Hun mener at det er viktig med stor takhøyde for kontroversielle ytringer, slik at elevene ikke må søke aksept andre steder:

Sara: Men det å skape et klasserom hvor [kontroversielle ytringer] er lov, tenker jeg er kjempeviktig, for hvor ellers, hvis de ikke får testet seg der, hvor skal de gjøre det da? Det kan jo bli mørkere.

Sara ønsker kontroversielle ytringer velkommen i klasserommet fordi hun er redd for at elevene skal utvikle meningene sine i en mer radikal, eller “mørkere” retning dersom de ikke får “testet seg” i klasserommet. Adam og Saras syn på dialog kan ses i lys av trykkoker-teorien, en teori som innebærer at dersom radikale meninger blir tatt på alvor og får komme frem i offentligheten, minker forekomsten av ekstrem vold (Ravndal, 2017). Ravndal fant i sin studie at land hvor høyrepopulistiske partier og innvandringskritiske stemmer får plass i den offentlige debatten, har mindre høyreekstrem vold enn land hvor disse stemmene undertrykkes (Ravndal, 2017). Den åpne debatten skal etter denne teorien fungere som en ventil for misnøyen med for eksempel høy innvandring, slik at misnøyen ikke får mer ekstreme uttrykk (Smedsrud, 2018). Ravndal hevder at mangel på åpenhet rundt

kontroversielle temaer og meninger skaper et mulighetsrom for ekstreme grupperinger som kan rekruttere andre med lignende meninger (Ravndal, 2017, s. 37), og derfor kan det argumenteres for at elevene både bør få lytte til og uttrykke kontroversielle meninger i trygge klasseromsmiljøer.

Der Sara og Adam ønsket at elevene skulle få oppleve å bli hørt og akseptert, var Nina og Ole opptatt av at elevene skulle lære å tolerere, eller i det minste respektere, andre meninger som måtte dukke opp i klasseromsdiskusjoner:

Ole: I tillegg må de respektere at det er en annen side her som kanskje mener det motsatt av deg, men det betyr ikke at det er noe den andre har misforstått eller ikke har kunnskap om, men at vi er så sammensatte, at vi vil ende med å mene forskjellige ting.

Nina: Jeg tenker jo først og fremst at det er fordi de får hørt på flere tanker enn sine egne, at de får utfordret seg selv på hva de tenker, også satt ord på det de tenker [...]. Så tenker jeg det er viktig å modellere hvordan man kan diskutere ting på en måte som ikke er krenkende eller hvordan man kan vise ytringsfrihet på en positiv måte da, at alle skal få si det de mener, men at det selvfølgelig er forskjell på ulike ytringer.

Det å respektere at det eksisterer andre meninger enn sine egne i et fellesskap man er en del av, er en viktig komponent i det Lars Iversen kaller *uenighetsfellesskapet* (Iversen, 2019). I uenighetsfellesskapet er det viktig at elevene skal komme overens og kunne jobbe mot felles mål, til tross for sine uenigheter (Iversen, 2019). Lærerne fortalte at de arbeidet aktivt med dialog og diskusjon som metoder for å oppnå denne respekten for divergerende meninger som Iversen mener er så viktig. I Sants beskrivelse av agonistisk demokratiopplæring, anbefales det at lærere skaper rom hvor det er trygt å være uenig med andre (Sant, 2019), noe som også er en svært viktig komponent i uenighetsfellesskapet (Iversen, 2019). Ole uttrykker også en viktig komponent i den agonistiske demokratiopplæringen, nemlig at elevene må forstå at mennesker med andre meninger ikke nødvendigvis tar feil eller er motstandere på andre arenaer (Sant, 2019). Dialog og diskusjon kan etter dette synet bidra til at elevene både utvikler respekt og toleranse for andres meninger, og utfordrer og videreutvikler sine egne meninger. At elevene får utfordret sine potensielt kontroversielle eller radikale meninger gjennom dialog om politiske saker, slik Nina nevner, kan ifølge Bjørge (2015, s. 2) være en

effektiv måte å trekke dem ut av en mulig radikaliseringsprosess. Dermed har denne dialogen som lærerne beskriver potensiale til å både forebygge og motvirke ekstreme holdninger hos elevene.

Til tross for at lærerne mener at dialog og diskusjon kan være gode strategier for forebygging av ekstremisme, uttrykte Sara et syn på dagens elever som en “taus generasjon”, og at dette skaper utfordringer:

Sara: Men så er det jo, det er sånn jeg synes det er utfordrende med diskusjon også for det er, man må på en måte, klassemiljøet må være bygd også rundt det da. [...] Og så er de jo, det blir jo ikke, det er jo en taus generasjon som er vant til å få servert ting, da. Så det føler jeg jo kanskje er mer en utfordring og en fare for demokratiet enn noe annet, egentlig.

Sitatet ovenfor viser at det kan være utfordrende å få elever til å ytre seg i diskusjoner. Sara sin oppfatning av dagens elever som en “taus generasjon” har fellestrekk med Aashamar (2017) sitt funn om at norske elever sjeldent deltar i meningsbrytning. Det kan være flere årsaker til at elever velger å forholde seg tause i diskusjoner. Førstelektor Katarina Blennow ved Lund Universitet finner blant annet at elever kan unngå å delta i meningsbrytning fordi de er redde for reaksjoner fra de andre elevene i klassen, og redde for å bli utestengt fra klassefelleskapet (Blennow, 2018). I et forebyggende perspektiv er dette problematisk fordi elevene ikke utvikler nødvendig kompetanse i konflikthåndtering (Aashamar, 2017). Sara beskrev den lave elevdeltakelsen som en “utfordring og en fare for demokratiet”. Dette kan tolkes som at hun mener at dialog og diskusjon er vesentlig for demokratiets bestandighet, slik vi i delkapittelet ovenfor diskuterte at flere av informantene er bekymret for. Påstanden kan også tolkes som at mangelen på diskusjon og meningsbrytning kan føre til at elevene utvikler holdninger og meninger i lukkede og mer ekstreme miljøer. Ifølge McAvoy og Hess er det vesentlig å få til gode diskusjoner i klasserommet, også om kontroversielle temaer (McAvoy & Hess, 2013). De hevder at lærere må arbeide for en klasseromskultur som “oppfordrer elevene til å dele konkurrerende synspunkter og å være respektfullt uenig med sine lærere og medelever” (McAvoy & Hess, 2013, s. 20, vår oversettelse), noe som impliserer at det å få elevene til å dele kontroversielle meninger krever at man kontinuerlig jobber med klassemiljøet.

Bendik hevdet også at diskusjoner må ha høy grad av deltakelse dersom de skal være hensiktsmessige. Han fortalte at han tror at dialog og diskusjon kan bidra til å forebygge radikaliserings dersom man klarer å skape rom for at alle deltar med de forutsetningene de har. Dette fokuset på deltakelse har fellestrekk med det Sant kaller “deltakende demokratiopplæring” (Sant, 2019, s. 672, vår oversettelse). Den deltakende demokratiopplæringen innebærer at elevene skal kunne “delta i undervisningsaktiviteter, heve stemmen sin og få synspunktene sine hørt” (Sant, 2019, s. 673, vår oversettelse). I likhet med Sara som frykter konsekvensene av det hun kaller en “taus generasjon”, uttrykte Bendik viktigheten av at alle, og ikke bare noen få, deltar i diskusjonene som er ment for å forebygge radikaliserings. McAvoy og Hess påpeker også at det er avgjørende for gode klasseromsdiskusjoner at de fleste elevene i klassen deltar i diskusjonen (McAvoy & Hess, 2013, s. 21). Dersom elevene ikke deltar i meningsbrytningen i klasserommet, får de heller ikke trening i å sette ord på egne meninger eller å respektere andres meninger og å la seg utfordre av dem.

Sara sier i sitatet ovenfor at “klassemiljøet må være bygd også rundt det da”, noe vi tolker som at klassemiljøet må være bygget opp på en måte som oppfordrer til diskusjon og som sørger for at elevene kan diskutere på hensiktsmessige måter. For å få til gode diskusjoner i klasserommet mener flere forfatterne, på lik linje med Sara, at klassemiljøet er en avgjørende faktor (McAvoy & Hess, 2013; Sætra, 2021). Flere litteraturbidrag foreslår hvordan et slikt klassemiljø kan se ut. Blant annet skriver McAvoy og Hess om “det deliberative klasserommet”, hvor *deliberasjon* er en type diskusjon som legger til rette for at elevene skal jobbe sammen for å finne løsningen på et felles problem (2013, s. 20). Denne undervisningsmetoden har mye til felles med det Sant kaller deliberativ demokratiopplæring, som også fokuserer på dialog som middel for problemløsning (Sant, 2019). Gjennom det deliberative klasserommet får elevene øve på å lytte og argumentere, og ikke minst delta i demokratisk deliberasjon som politiske likemenn (McAvoy & Hess, 2013). Det deliberative klasserommet har også noen likhetstrekk med Iversens uenighetsfellesskap ved at begge oppfordrer til respektfull uenighet både mellom elever og mellom elev og lærer (Iversen, 2019; McAvoy & Hess, 2013). Målet er at elevene skal dele motstridende synspunkter, føle seg frie og trygge til å si meningene sine, og i tillegg at de skal komme frem til felles løsninger (McAvoy & Hess, 2013, s. 20). Likevel kan disse beskrives som motsetninger, fordi deliberative tilnærminger vektlegger konsensus over uenighet (Sant, 2019), noe Iversen (2019) ikke stiller seg bak.

I tillegg til å jobbe med klassemiljøet for å skape gode rammer for diskusjon, peker både McAvoy og Hess (2013) og Aashamar (2017) på at lærere bør stille åpne og autentiske spørsmål for å oppmuntre til diskusjon og meningsbrytning i klasserommet. På den måten får elevene mulighet til å komme med sine ærlige meninger og reaksjoner (Aashamar, 2017, s. 49-50; McAvoy & Hess, 2013). Bendik redegjorde også for sine tanker om hva som kjennetegner en god dialog om ekstremisme og terrorisme:

Bendik: Det som kjennetegner [en god dialog], som jeg tenker da, er at man liksom tør å prate altså tør å diskutere ut fra sitt eget ståsted, sine egne meninger, at man tør å på en måte fremme sine meninger om hvordan man skal [forebygge ekstremisme]. [...] Så det handler om frihet i diskusjon, få med elever, tilrettelegge sånn at de er aktive, og ikke være for styrende, men kanskje være en tydelig annen da, at man sier ikke, man kan ikke bare la de diskutere heller, man må liksom ha en retning på det, men man må ha en grense for lærerens liksom innflytelse over diskusjonen, tenker jeg.

Bendik sier at han er opptatt av frihet i diskusjon fordi elevenes meninger får komme frem uten at læreren på noen måte sensurerer dem. Likevel pekte Bendik på at man bør ha en styrende retning på diskusjoner som omhandler ekstremisme og terrorisme og forebygging av dette. Siden ekstremisme og terrorisme er temaer hvor det lett kan dukke opp kontroversielle ytringer og høy temperatur, slik Blennow oppdaget i sin studie (Blennow, 2018), kan det være hensiktsmessig å ha en mer planlagt retning for diskusjonen enn ved andre temaer. Adam fortalte at da de lærte om radikalisering, ble diskusjonen litt mer styrt enn den vanligvis blir:

Adam: Vi er veldig opptatt av at vi ikke skal prakke på dem politiske holdninger. Det diskuteres om skolen har blitt for venstrevridd, og det er ikke så rart når mange lærere stemmer til venstre, men vi er opptatt av å presentere perspektiver fra ulike sider, og at de heller selv, gjennom debatt for eksempel, skal få komme frem til hva de mener. Sånn sett er radikalisering litt på utsiden av det læringssynet, fordi vi aktivt oppfordrer imot.

Adams sitat kan ses i sammenheng med skolens “normative dilemma” (Ferrer et al., 2019, s. 16) som handler om at elevene oppfordres til å være kritiske, men ikke til alt. Ferrer et al. påpeker at temaer som det flerkulturelle Norge, det norske demokratiet og FN presenteres som entydig positivt i norske lærebøker, og at de i liten grad blir utsatt for kritisk vurdering (2019, s. 16). I likhet med dem påpeker Adam at undervisningen om ekstremisme og terrorisme blir mer normativ enn annen undervisning fordi elevene skal bli enige om at radikaliserings, ekstremisme og terrorisme er negative faktorer i samfunnet som må forebygges og bekjempes.

Fokuset på at det skal være enighet om noen grunnleggende temaer, kan vi kjenne igjen hos Ezzati og Erdal og deres fokus på “enhet i mangfold”. De hevder at det må være konsensus om noen grunnregler, men at det innenfor dette må være rom for uenighet (Ezzati & Erdal, 2018). Også her ser vi to ulike demokratiforståelser som følgelig har ulike implikasjoner for utdanningspraksis. Deliberativ demokratiopplæring innebærer blant annet å jobbe med kontroversielle spørsmål i klasserommet og å arbeide med at alle skal inkluderes i diskusjonen, men også å nå konsensus om den beste løsningen på problemet som diskuteres (Sant, 2019, s. 669). Dette kan vi kjenne igjen i både Bendik og Adams måter å styre diskusjoner på ettersom de er opptatt av at alle skal delta og at diskusjonen helst ikke skal løpe løpsk. Likevel kan det argumenteres for at en agonistisk demokratiopplæring ligger informantene enda nærmere. En slik tilnærming handler om at det skal være trygt å være uenig, og at konflikt verdsettes som noe sunt i diskusjonen (Sant, 2019, s. 678). Det er dette informantene våre først og fremst fremhever når de snakker om diskusjoner i klasserommet. De vil at alle elevene skal komme med sine egne synspunkter, og lære å respektere andres. Det er først når temaene er kontroversielle at diskusjonen blir noe mer styrt. Slik forebygger de ekstremisme i klasserommet ved å slippe til alle stemmer, men likevel bidra med retning i diskusjoner om ekstremisme og terrorisme.

Informantenes utsagn om dialog og diskusjon i klasserommet ledet i hovedsak frem til to funn. Først og fremst mente de at dialog og diskusjon kan forebygge radikaliserings og ekstremisme, og at de bruker dette som en strategi i forebyggingsarbeidet. Herunder følger at de vil lære elevene sine å diskutere, utvikle og utveksle meninger. De vektlegger at elevene skal respektere at andre mener noe annet enn dem selv, og at ulike mennesker alltid vil ha ulike meninger. Elevene skal gjennom diskusjon få oppleve mestring og aksept for meningene sine, samtidig som de får utfordret dem. Det første funnet har likhetstrekk med

litteraturens fokus på viktigheten av å eksponeres for andre meninger, og at dette kan bidra til å forebygge radikaliserings (Bjørge, 2015; Iversen, 2019; Lenz, 2020). Det andre funnet er at selv om de anser bruk av dialog og diskusjon som en god og viktig strategi for forebygging, mener de at det er utfordrende å få elevene til å tørre å ytre det de egentlig mener, og ikke minst er det utfordrende å få alle elevene til å delta i diskusjoner. Dette gjelder særlig når det er kontroversielle temaer som skal diskuteres. Dette funnet har likhetstrekk med funnet til Aashamar (2017) om at elever sjeldent deltar i meningsbrytning. Lærerne reflekterer også rundt hvor mye diskusjonen om radikaliserings og ekstremisme skal styres, og utfordringen med å finne en balanse mellom å gi elevene frihet i diskusjon samtidig som man skal lede dem vekk fra ekstreme holdninger.

4.2.1.3 Å utvikle ferdigheter til kritisk tenkning og kildekritikk

Den tredje og siste strategien vi har identifisert innen kategorien demokratiopplæring er å utvikle elevenes ferdigheter til kritisk tenkning og kildekritikk. Flere av informantene nevnte slike ferdigheter som viktige elementer i arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. På spørsmål om hvordan Nina tenker at lærere kan forebygge ekstremisme og terrorisme, nevnte hun blant annet kritisk tenkning:

Nina: [...] Og tenke kritisk da. Kritisk tenkning er veldig viktig å øve på, for det skjer ikke av seg selv. Jeg tenker de får øvd på det gjennom de oppgavene og spørsmålene de får hvor de må tenke kritisk rundt det de leser og de må begrunne meningene sine.

Først og fremst hevder Nina at øving på kritisk tenkning kan bidra til å forebygge ekstremisme og terrorisme. I litteraturen beskrives kritisk tenkning som en viktig del av primærforebyggingen fordi det setter elevene i stand til å være kritiske til og å kunne motstå kontroversielt eller ekstremistisk tankegods (Ahmed & Nustad, 2017b; Sjøen & Jore, 2019). Ahmed og Nustad peker i tillegg på at øvelse i kritisk tenkning er avgjørende for at “elevenes engasjement og idealisme ikke skal utvikle seg til tanker og handlinger som er skadelige for samfunnet” (Ahmed & Nustad, 2017b). Videre peker Nina på to komponenter innenfor kritisk tenkning som hun ønsker at elevene skal øve på. Den ene dreier seg om at elevene skal øve på kritisk tenkning gjennom å begrunne meningene sine. Dette kan ses i lys av flere litteraturbidrag som nevner argumentasjon og begrunnede valg som viktige komponenter innenfor kritisk tenkning (Sant, 2019; Ferrer et al., 2019; Johnson & Morris, 2013). Ferrer et

al. (2019) og Johnson og Morris (2013) peker på argumentasjon som en komponent av både kritisk tenkning og kritisk pedagogikk, mens kritisk tenkning ifølge Sants liberale demokratiopplæring er en ferdighet som rasjonelle borgere må lære for å kunne ta begrunnede valg (Sant, 2019, s. 664).

Den andre komponenten Nina nevner dreier seg om å tenke kritisk rundt “det de leser”. Dette kan knyttes til kildekritikk, noe flere av informantene nevnte var en viktig del av forebyggingsarbeidet deres. I intervjuet fortalte Eline at det å tenke kritisk rundt kilder og informasjon er noe de arbeider med i hennes undervisning. Ole uttrykte at også han arbeider mye med kildekritikk, og at han er opptatt av at elevene skal reflektere og tenke kritisk over hvordan de behandler informasjon og hvor den kommer fra. Denne opplæringen er særlig framtreddende i samfunnsfag, hvor kildekritikk utgjør et eget kompetansemål i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Oles fokus på å reflektere over hvordan man behandler informasjon kan vi kjenne igjen i det Eriksen (2018) kaller “analytiske ferdigheter”. Det handler om at elever må være bevisste på, og lære seg å reflektere rundt, hvordan de behandler kunnskap og informasjon, i tillegg til å reflektere rundt hvor den kommer fra (Eriksen, 2018). Ifølge både Ole og Eriksen (2018) er det altså ikke nok at elevene er kritiske til selve kilden - de må også være kritiske til sin egen forståelse av den og av meningsinnholdet.

Flere av informantene påpekte at kildekritikk er spesielt viktig når elevene tar i bruk internett i søken etter kilder ettersom internett er en stor del av elevenes hverdag både på og utenfor skolen. Adam arbeider på en heldigital skole og har erfart viktigheten av at elevene lærer kildekritikk:

Adam: Vi har ikke lærebok, bare iPad, så mye av det elevene finner kommer fra nettet. Derfor er det viktig å være kildekritisk, så vi snakker mye om kildekritikk. Vi kunne vært enda bedre på å peke elevene i riktig retning, men det er litt utfordrende med en så digital skole. De googler og tar det første de finner. Vi har derfor lært mye om algoritmer.

Adams bilde av sine egne elever stemmer overens med flere studier som finner at elever bruker et smalt spekter av kilder, og at de ikke leter etter flere og varierte kilder når de har funnet den informasjonen de selv mener at de trenger (Austvik & Rye, 2011; Eriksen, 2018).

Adam beskriver dette som at “de tar det første de finner”. De siste årene har internett fått en større rolle både i og utenfor skolen, og noen av skolene er i dag heldigitale slik som på Adams arbeidsplass. Elever har derfor behov for opplæring i hvordan de skal forholde seg til all den informasjonen de møter på internett. Det samme påpekes også i artikkelen fra Europakommisjonen om *media literacy* og kritisk tenkning (Europakommisjonen, 2020). Ifølge Europakommisjonen har økende bruk av internett revolusjonert utdanningen og livene til barn og unge, men det utgjør samtidig en reell trussel i form av at det eksponerer unge for ekstremistiske ideer og hatprat (Europakommisjonen, 2020). Som forebyggende strategi oppfordrer de derfor skolene til å lære elevene kritisk tenkning og *media literacy*, noe som innebærer kritisk forståelse av, og samhandling med, nye og tradisjonelle medier (Europakommisjonen, 2020).

Slik lærerne beskriver sitt arbeid med kritisk tenkning og kildekritikk, ser vi at disse ferdighetene omtales som noe elevene må lære tidlig dersom radikaliseringsprosessen skal unngås. Slik sett kan kritisk tenkning og kildekritikk være viktige komponenter i primærforebygging og arbeidet med å utvikle elevenes demokratiske resiliens (Davies, 2016b; Lenz, 2020). Kritisk tenkning kan ifølge Lenz (2020) også være en motstandskraft til kompromissløsheten til de allerede radikalisererte, men både våre informanter og litteraturen beskriver at dette er trening i ferdigheter som ligger nærmest primærforebyggingen (Ahmed & Nustad, 2017b). Kritisk tenkning er også viktig i den kritiske demokratiopplæringen hvor maktkritikk og normkritikk står sterkt. Kritisk demokratiopplæring skal ifølge Sant gjøre at elevene kan reflektere over strukturene rundt seg, og dermed fostre selvtillit og muligheter for frigjøring (Sant, 2019). Etter disse synene kan kritisk tenkning og kildekritikk hjelpe elevene å motstå ekstreme holdninger de måtte møte på hos venner, på internett eller andre steder, og kan inngå i arbeidet med å styrke elevenes resiliens.

4.2.2 Kunnskap om radikaliseringsprosessen, ekstremisme og terrorisme

Den andre hovedkategorien av strategier for primærforebygging som vi har identifisert i datamaterialet har vi valgt å kalle kunnskap om radikaliseringsprosessen, ekstremisme og terrorisme. Under denne kategorien har vi identifisert to strategier. Den første handler om å gi elevene kunnskap om radikaliseringsprosessen, slik at elevene kan gjenkjenne og handle mot

radikalisering. Den andre dreier seg om å bruke konkrete eksempler i undervisningen om ekstremisme og terrorisme for å øke elevenes forståelse og alvorsfølelse.

4.2.2.1 Kunnskap om radikaliseringsprosessen

Den første strategien under kunnskapskategorien handler om å gi elevene kunnskap om hvordan en radikaliseringsprosess kan se ut, og hva som kan være viktige kjennetegn. Adam fortalte at han har hatt fokus på kunnskap om radikaliseringsprosessen i sin samfunnsfagundervisning:

Adam: I samfunnsfag har vi fokusert litt mer på selve radikaliseringsprosessen, hva som kjennetegner den så de kan identifisere og forebygge selv. Hva kan de gjøre i egne liv dersom de ser at et familiemedlem eller en kompis checker av på en av “radikalisering-boksene”. Vi har hatt mest fokus på hvordan man kan forebygge radikale holdninger hos folk i nær omgangskrets.

Et av målene med undervisningen til Adam er at elevene skal kunne bruke kunnskap om radikaliseringsprosessen til å selv forebygge radikalisering hos andre mennesker rundt seg. De skal både kunne kjenne igjen tegn på radikalisering og handle dersom de oppdager noen av dem. Også Sara og Bendik var opptatt av at elevene skal kunne gjenkjenne radikaliseringsprosessen:

Sara: Den [kunnskapen om radikalisering] spiller jo en viktig rolle ved å gjenkjenne mønsteret, da. Gjenkjenne på en måte trekk, utsagn som personer har, det å på en måte oppdage utenforskap, da.

Bendik: [...] Og i forlengelsen av dette målet da er jo at man skal forstå og kanskje kunne gjenkjenne forhåpentligvis da og også kunne eventuelt agere hvis man ser noe rundt seg utvikles blant elever.

I likhet med Adam, vektla også Bendik at elevene skal kunne agere dersom de gjenkjenner tegn til radikalisering hos noen de kjenner. Dette målet har fellestrekk med Oles tolkning av læreplanen. Han mente at læreplanen sier at det er elevene som skal forebygge radikalisering (se kapittel 4.1.2). Til tross for at Adam, Sara og Bendik uttrykte en annerledes tolkning av

læreplanen enn Ole, kom det tydelig frem senere i intervjuene at de også ønsker at elevene skal kunne forebygge ekstremisme og terrorisme. I den sammenheng fortalte de at kunnskap om radikaliseringsprosessen var noe av det viktigste de kunne formidle til elevene sine, fordi det vil gi elevene mulighet til å gjenkjenne tegn på radikalisering og agere. Ifølge Sætra og Stray ser noen lærere på kunnskap som fundamentet for flere av målsetningene de ønsker å oppnå (Sætra & Stray, 2019), noe flere av lærerne i vår studie også ser ut til å gjøre. Lærerne mener at elevene må ha kunnskap om radikaliseringsprosessen for å kunne forebygge og bekjempe den selv, og på den måten utgjør kunnskapen et fundament. Arneback og Jämte fant i sin studie ut at mange lærere bruker kunnskapsformidling som en måte å forebygge rasisme på hos elevene sine (Arneback & Jämte, 2021). Tanken var at den riktige kunnskapen ville forebygge rasistiske holdninger og utsagn hos enkeltelever (Arneback & Jämte, 2021), men anvendelsen av denne kunnskapen diskuteres ikke. Slik skiller våre informanter seg fra Arneback og Jämtes; for våre informanter er ikke kunnskapen i seg selv en endestasjon - kunnskapen er verktøyet som elevene må anvende for å forebygge og bekjempe radikalisering og ekstremisme hos andre.

I tillegg til kunnskap om selve radikaliseringsprosessen og å lære å gjenkjenne tegn på radikalisering, var Ole opptatt av at elevene skulle forstå noen av årsakene til radikalisering:

Ole: Det er ikke det at jeg tror at jeg har en potensiell terrorist i klassen, og sier det til elevene, men det er dette her med kunnskapen og forståelsen av hverandre og at det også handler om inkludering som de jo catcha veldig godt. [...] man skal også ha den forståelsen for at det er mange faktorer i samfunnet som gjør at sanne ting kan oppstå og skje og de faktorene er mennesker rett og slett.

Ole fortalte at elevene forsto at inkludering og utenforskap er viktige faktorer når det gjelder radikalisering, og han hadde et ønske om at elevene skulle se kompleksiteten i slike prosesser. Også Bendik og Nina ønsket at elevene skulle bli bevisst på kompleksiteten i radikaliseringsprosesser:

Bendik: Nei jeg ønsker at de skal sitte igjen med en bevissthet om at dette er noe som skjer, altså at dette er en gradvis utvikling, det er ikke sånn at man går og kan se på en person “dette er et menneske som er radikalisert og kan bruke ekstreme metoder for synspunktet sitt”, at man liksom monsteret da, ikke sant. Jeg ønsker at de skal se at

det er noe som skjer i hverdagen vår at det utvikles og at det er viktig å ta tak i tidlig, og at det er en del av årsakene ikke sant ligger på å føle seg utenfor, utenforskap altså ligger tett med en følelse av å ikke bli hørt. [...] Så jeg prøver i alle fall å få de til å forstå at det var ingen som kunne si dette om når Anders kanskje var 18 år da, at “oi han kommer til å gjøre det”, var ingen som klarte å forebygge det og det er liksom viktig å vite at disse er mennesker og at dette, det står ikke noe tegn på han. Så vi prøver å menneskeliggjøre, si at dette er en utvikling, og det er viktig at på en måte forhåpentligvis handle ganske tidlig da.

Nina: Ja, altså de skal få ha alle de tankene dine har, og ytre det, og snakke om det, også er det like det med å for eksempel i den diskusjonen hvor de [elevene] mente at det å bli radikaliseret på nettet hørtes helt tullete ut, at det ble litt sånn “du er litt loser hvis du er så mottakelig” da, og lede dem gjennom hvordan det kan skje med alle mennesker. Og da er det veldig viktig at man ikke bare sier “ja men det er feil” ikkesant, for det er jo selvfølgelig et tema hvor man har individuelle meninger og tanker. Og så lede dem gjennom på en trygg måte fordi det er et vanskelig tema, at alle skal føle at de får spørsmålene sine besvart.

Bendik fortalte at han er opptatt av å menneskeliggjøre radikaliseringsprosessen, og i likhet med Nina la han vekt på å formidle at radikalisering en prosess som kan skje med nesten hvem som helst dersom de avgjørende faktorene er til stede. Vi tolker av Bendik sitt sitat at han ønsker at elevene skal forstå at mennesker som radikaliseres ikke er onde eller født ekstremister, og at radikalisering er en gradvis utvikling. Informantene vektlegger sårbarhet i form av opplevelser med utenforskap, diskriminering og frustrasjon som vanlige årsaker til radikalisering - årsaker vi også finner i litteraturen (Bjørge, 2015; Davies, 2016a; Lenz, 2020; Sjøen & Mattsson, 2020). Dersom elevene greier å se disse sammenhengene, tolker vi at tanken er at elevene skal se at det finnes mange ulike sårbarhetsfaktorer som kan gjøre mennesker mottakelige for radikaliseringsprosesser, og at radikalisering dermed kan skje med nesten hvem som helst. Menneskeliggjøringen som Bendik vektlegger, kan tolkes som en måte å gjøre elevene mer forståelsesfulle og mindre dømmende i møte med mennesker som gjennomgår eller er i ferd med å gjennomgå radikaliseringsprosesser. Dermed kan det tenkes at elevene kan inkludere dem i stedet for å støte dem enda mer bort.

Lærerne vi har intervjuet er alle opptatte av at elevene skal få kunnskap om radikaliseringsprosessen og noen av årsakene, og de skal lære seg å forebygge og handle dersom de oppdager tegn til radikaliseringsprosessen hos noen de kjenner. Kunnskap og kunnskapsformidling er blant de strategiene for forebygging av radikaliseringsprosessen og ekstremisme som, etter det vi kan se, har fått minst plass i litteraturen. Likevel ser vi at lærerne i vår studie anser kunnskapen som en viktig del av deres forebyggingsarbeid. Som diskutert tidligere i oppgaven, fokuserer litteraturen på hvordan *lærere* kan forebygge radikaliseringsprosessen og ekstremisme hos elevene. Det informantene våre snakker om her, er at *elevene* skal bruke kunnskap til å forebygge radikaliseringsprosessen og ekstremisme i samfunnet rundt seg - blant venner, familiemedlemmer og andre i sin omgangskrets. Denne måten å arbeide med forebygging på er svært lite omtalt i litteraturen. Gjennom den undervisningen som informantene forteller om, vil likevel *både* elevene og lærerne kunne tilegne seg den nødvendige kunnskapen for å kunne gjenkjenne og forebygge radikaliseringsprosessen. Bendik fortalte om en læringsoppgave hvor elevene skulle skrive en tekst om hvordan radikaliseringsprosessen kan forebygges, og uttrykte samtidig at arbeidet med denne oppgaven var lærerikt også for lærerne - nettopp fordi det ikke finnes noen fasit på hvordan man best forebygger radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme. Slik kan denne kunnskapsbaserte forebyggingen bidra til å oppfylle læreplanens formulering om forebygging, enten man tolker det som at det er elevene eller lærerne som skal forebygge.

4.2.2.2 “Ungdommer trenger det som er konkret og faktisk for å forstå alvoret i det”

I intervjuene påpekte Nina og Ole at elever trenger konkrete eksempler på ekstremisme og terrorisme for å forstå alvoret i det, og at 22. juli er et slikt eksempel:

Nina: [22. juli] er jo en veldig konkret hendelse, og en stor hendelse, og jeg tenker at både barn og ungdommer trenger det som er konkret og faktisk for å forstå alvoret i det. For de aller fleste 15-åringer tar det liberale demokratiet for gitt, at det bare er noe som *er*, og hvis man bare skulle snakke om [terrorisme og ekstremisme] på et overordnet nivå uten å nevne enkelthendelser, tror jeg man kanskje ikke hadde forstått det på samme måte, eller satt seg inn i det og ønsket å forstå det på samme måte, for da blir det fjernt da.

Ole: Og at de dermed trenger den faktaen, trenger faktagjennomganger av 22. juli fordi de trenger å bli forklart det gjennom et eksempel. Jeg tenker at de er i en alder der de trenger det tydelig og konkret.

Sitatene ovenfor viser at 22. juli bidrar til å konkretisere fenomenene terrorisme og ekstremisme, noe som ellers kan oppleves fjernt for elevene. Ved å bruke 22. juli som eksempel i undervisningen, kan lærere knytte det fjerne og overordnede begrepet *terrorisme* til en hendelse som er så nær i tid og sted at elevene antakeligvis har et forhold til den forut for undervisningen. Universitetslektor Erik Ryen peker på at undervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer, i noe “nært” som de kan knytte følelser til og som gir muligheter for innlevelse (2017, s. 52-53). Når lærerne bruker 22. juli i undervisningen, legger de etter dette synet til rette for at elevene kan bruke sine eventuelle erfaringer og følelser rundt hendelsen til å bedre forstå fenomenet terrorisme. På samme måte som det fjerne knyttes til det nære, kan denne undervisningen løfte den nære hendelsen 22. juli fra å “bare” være en samtale om en tragedie, til å bli en samtale på et høyere nivå om demokrati og trusler mot demokratiet.

Flere av informantene påpekte at 22. juli egner seg spesielt godt som eksempel på terrorisme, ekstremisme og radikalisering fordi det er så nært i tid og sted:

Sara: Man har jo på en måte en gylden mulighet i og med at det har skjedd her, da. Nå begynner det på en måte andre verdenskrig og holocaust å bli så langt unna, da, tidsvitnene er ikke her lenger, besteforeldrene til elevene nå er ikke gamle nok, nei. Så jeg tenker at der har man en gylden mulighet, da. Med at man har tidsvitner fortsatt.

Det at 22. juli er nært i tid og sted, gjør at hendelsen kan knyttes til elevenes liv. Dette beskriver professor Torben S. Christensen som å knytte undervisningen til *elevenes livsverden* (Christensen, 2015, s. 23). Han skriver at formålet med å knytte undervisningen til elevenes livsverden både er å øke elevenes motivasjon, og sikre at den kunnskapen de tilegner seg i faget ikke framstår som abstrakt og løsrevet fra deres liv i samfunnet (Christensen, 2015, s. 24). Sara var en av flere som brukte tidsvitne-intervjuer av 22. juli-overlevende i undervisningen sin, noe som ga elevene muligheten til å se hendelsen gjennom øynene til noen som var på elevenes alder. Også flere av informantene knyttet 22. juli-undervisningen til elevenes liv. Blant annet fortalte Nina at hun innledet

undervisningsopplegget med å spørre elevene hva de husket fra 22. juli 2011 og hvor de befant seg. Gjennom å gjøre elevenes opplevelser til en del av undervisningen, knyttet hun 22. juli til elevenes egne liv. Alle informantene ga uttrykk for at nærheten til 22. juli gjorde at undervisningen ble mer alvorspreget og interessant for elevene. Christensen påpeker også at undervisning som er tilknyttet elevenes livsverden kan bidra til å øke motivasjonen (2015).

Samtidig uttrykte informantene at hendelsen blir gradvis fjernere fra elevenes liv ettersom årene går, og at det derfor kan bli mer utfordrende å få elevene til å forstå alvoret tilknyttet 22. juli. Lærerne fortalte i intervjuene at flere av elevene deres husket svært lite fra selve dagen 22. juli 2011, og at de derfor syntes det var viktig å formidle hva som faktisk skjedde:

Hva ønsket du at elevene skulle sitte igjen med etter 22. juli-undervisningen?

Nina: Todelt, at de skulle lære om 22. juli og hendelsene den dagen, for de var jo 4-5 år da det skjedde, så de var veldig små, det er mange som ikke vet så mye om det som skjedde. Også var det bevisstgjøring rundt ekstreme holdninger og radikalisering, og vi tok den rollen som skolen har for å forebygge ekstremisme og sånn.

Dagens og fremtidens elever har i mindre og mindre grad erfaringer fra hendelsen som lærerne kan ta utgangspunkt i. De erfaringene og følelsene som Ryen (2017) mener det kan være hensiktsmessig å bruke i undervisningen, vil snart være ikke-eksisterende når det kommer til 22. juli. Når våre informanter forteller at de bruker tid på å fortelle hva som faktisk skjedde 22. juli, kan det tyde på at elevenes erfaringer og følelser ikke er sterke nok til å kunne bruke som utgangspunkt i undervisningen. Samtidig som det er en hendelse alle elevene har hørt om, krever den økende avstanden i tid at lærerne først underviser om hva som skjedde, før de kan løfte temaet til et høyere nivå og bruke 22. juli som et eksempel på terrorisme.

På samme måte som 22. juli brukes som eksempel på terrorisme, brukes historien om Anders Behring Breivik som eksempel på en mulig radikaliseringsprosess:

Bendik: Vi jobber vel ganske mye med, hva skal vi si, altså stopp-punkter da, vi gjennomgår kanskje det hendelsesmessige i for eksempel Anders sin [radikaliseringsprosess], altså hendelser, stoppe opp hva skjedde, hva kunne vi gjort,

hvorfor skjedde dette, prøver å finne noen punkter som vi diskuterer hva som fører frem til de hendelsene.

Flere av informantene nevnte at de hadde snakket om Breiviks vanskelige oppvekst i undervisningen, og hatt fokus på hvordan traumer og det å mislykkes på flere viktige områder i livet kan gjøre mennesker mer sårbare for radikalisering (Bjørge, 2015; Lenz, 2020). Informantene var opptatt av at elevene skal ha kunnskap om årsakene til terroren og om mulige årsaker til radikalisering, og bruker Breiviks historie som et eksempel på hvordan en radikaliseringsprosess kan se ut. Eline brukte historien om gjerningsmannen for å trekke paralleller mellom hans og elevenes oppvekst. Hun sa i intervjuet at mange elever antakeligvis kan relatere til gjerningsmannens bakgrunn og oppvekst, og at det dermed blir interessant for dem. Gjennom å påpeke overfor elevene at de har vokst opp i samme geografiske område som gjerningsmannen, trakk hun også paralleller mellom gjerningsmannens liv og elevenes liv. Dette kan også betegnes som å knytte det nære til det fjerne, selv om Ryen påpeker at nærhet ikke alltid handler om geografi (2017). Likevel hevder Ryen (2017) at denne undervisningen har potensiale til å skape innlevelse, som er blant de viktigste målene når man jobber med å koble det nære til det fjerne.

4.2.3 Inkludering, relasjonsbygging og følelser i undervisningen

Den tredje hovedkategorien av forebyggende strategier vi identifiserte i datamaterialet, er det vi har kalt inkludering, relasjonsbygging og følelser i undervisningen. Dette er faktorer informantene mente kunne ha stor betydning for arbeidet med å forebygge radikaliseringsprosesser. Den første strategien vi omtaler i dette delkapittelet handler om å bygge inkluderende klassemiljøer og gode lærer-elev-relasjoner for å forebygge utenforskap og ensomhet, noe flere forfattere mener er viktig for et vellykket forebyggingsarbeid (Ahmed & Nustad, 2017b; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020). Den andre strategien dreier seg om å vekke elevenes følelser og å gi dem plass i undervisningen.

4.2.3.1 “Det handlet om å ta vare på hverandre, se hverandre”

En av de mest fremtredende strategiene vi identifiserte i datamaterialet handler om inkludering og relasjonsbygging. Informantene fortalte at de hadde stort fokus på å skape gode og inkluderende klassemiljøer hvor elevene tar vare på hverandre:

Sara: Det har det vært mye snakk om da, at utenforskapet er på en måte, det er jo kanskje det største problemet vi står overfor, det mener jeg. [...] Det er jo viktig å føle at man er en del av en helhet i en klasse, og så er det veldig viktig, tror jeg, innafor en klasse å føle at man har en liten gjeng. Akkurat med dette å teste tanker og idéer, og uttrykk i meningene sine, så må man også være trygg på de man gjør det til, da.

Eline: At de, det ble jo utenforskap som ble liksom hovedmålet, at det er lett å falle ut, ja, hvordan skal jeg forklare det? Det handlet om å ta vare på hverandre, se hverandre, tørre å gi beskjed når hvis noen hvis de oppdager at noen har holdninger som ikke er innafor.

Informantene peker på utenforskap som et stort problem og noe de jobber med å forebygge. Også Justis- og beredskapsdepartementet beskriver utenforskap som en utfordring, og skriver at “[f]elles for mange personer som søker seg til ekstremistiske miljøer er opplevelse av utenforskap; å ikke passe inn eller følelsen av å mislykkes på skolen, blant klassekamerater, i arbeidslivet, i lokalmiljøet eller i samfunnet” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 15). Flere litteraturbidrag peker også på ensomhet og utenforskap som viktige årsaker til radikalisering, og mener at individer som radikaliseres på grunn av mangel på sosiale relasjoner, ikke nødvendigvis har ekstreme holdninger fra før (Bjørge, 2015; Davies, 2016a). Etter dette synet kan ikke forebygging av radikalisering kun skje gjennom ulike former for demokratiopplæring og holdningsarbeid, men forebyggingen må også ha en sosial, empatisk og relasjonsbyggende dimensjon.

For å forebygge utenforskap forteller samtlige informanter at de mener det er viktig at elevene er en del av det sosiale miljøet i klassen, “å føle at man har en liten gjeng”. Dette kan ses i lys av studien til Arneback og Jämte der de identifiserte relasjonelle handlinger som en strategi svenske lærere bruker for å forebygge rasisme og radikalisering til høyreekstreme miljøer, hvor målet blant annet var at elevene skulle bygge positive forhold til både seg selv og andre (Arneback & Jämte, 2021, s. 13). Når Eline peker på at elevene skal ta vare på hverandre, kan det tolkes som at hun er opptatt av at elevene skal ha relasjoner til hverandre som strekker seg utover det å komme overens. Fallmyr (2017) beskriver at en *utviklende relasjon* blant annet fordrer empati, en egenskap som kan tenkes å være en viktig del av det å “ta vare på hverandre”. Informantenes utsagn om at det er viktig med gode klassemiljøer for å

forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, støttes av Sjøen og Jore som mener relasjonsbygging og inkludering er det viktigste forebyggende tiltaket i skolen (Sjøen & Jore, 2019, s. 280).

I tillegg til å arbeide med klassemiljøet, var lærerne opptatt av å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Sara mente at gode lærer-elev-relasjoner er særlig viktig for elever som står utenfor det sosiale miljøet på skolen:

Sara: Så jeg tror nok relasjoner, det at hvis du ikke har noen andre da, så kan du hvertfall ha en god relasjon til læreren din, på en måte.

Flere litteraturbidrag hevder at elever som ikke har andre venner eller som føler seg alene, kan være i en mer sårbar posisjon for radikaliserings enn andre elever (Bjørge, 2015; Davies, 2016a; Justis- og beredskapsdepartementet, 2015; Lenz, 2020; Sjøen & Mattsson, 2020). Saras fokus på å bygge relasjoner med elever som står på utsiden av det sosiale miljøet kan på den måten bidra til at disse elevene opplever tilhørighet og ikke har like stort behov for å søke relasjoner i ekstreme miljøer. Til tross for at relasjonsbygging først og fremst regnes som en primærforebyggende strategi (Sjøen & Jore, 2019), kan det argumenteres for at Sara nærmer seg sekundærforebygging når hun vektlegger at disse lærer-elev-relasjonene har større betydning for enkelte elever enn for andre. Hun gir likevel ikke uttrykk for at hun har hatt behov for å rette ekstra oppmerksomhet mot enkeltelever i arbeidet med relasjonsbygging, men reflekterer over at disse relasjonene kan ha ulik betydning for ulike elever.

Adam peker videre på at gode lærer-elev-relasjoner er viktig for å motivere elevene til å komme på skolen:

Adam: Jeg tror det er viktig [med gode lærer-elev-relasjoner] for at de skal være motivert. At de blir sett og at man slår av en prat med dem i lunsjen i stedet for å sette seg på lærerværelset og prate om helgen med kollegaene sine. Sånne småting som bygger gode relasjoner. Det gjør at de har lyst til å komme på skolen, ikke minst.

Adam forteller at han arbeider med relasjonsbygging fordi han har tro på at gode relasjoner og inkludering gjør at elevene får motivasjon til å komme på skolen. Vi tolker Adams sitat

som at han er opptatt av å gi elevene oppmerksomhet, og jobbe med relasjonsbygging utover den faglige undervisningen. Disse uformelle samtaler som Adam forteller om, mener Krane er essensielle for relasjonsbyggingen som lærerne driver i klasserommene sine (Krane et al., 2017). Flere av informantene forteller også at de bruker tid på å småprate med og å bli kjent med elevene sine. På lik linje med Adam, peker flere studier på at gode lærer-elev-relasjoner er viktig for elevenes trivsel og motivasjon, og at det har mye å si for om elevene fullfører skolegangen eller ikke (Fallmyr, 2017; Krane et al., 2017). Bjørge (2015) hevder at sjansen for utenforskap og radikaliserings øker for individer med svak utdanning, og det å motivere elevene til å komme på skolen og fullføre utdanningen kan derfor være et viktig primærforebyggende tiltak.

4.2.3.2 “Den følelsesmessige læringen”

Den andre strategien i denne kategorien dreier seg om å vekke elevenes følelser og å la dem slippe til i undervisningen. Dette fremkom i intervjuene som en interesse informantene hadde. Adam var opptatt av det han kalte “den følelsesmessige læringen”:

Adam: Vi jobber mye med den følelsesmessige læringen. Fortelle historier og ikke bare snakke om ting. [...] Jeg tror at når det handler om følelsesmessig læring, er det viktig å være et forbilde, kunne vise følelser og vise hva som preger deg, hvilke verdier du har og hvorfor du har de verdiene.

Adam beskrev at han legger til rette for at følelser skal få komme frem i undervisningen, både fra elever og lærere, og ikke bare “snakke om ting” uten at følelsene får en plass. Også Bendik la til rette for at det var lov å føle i undervisningen:

Bendik: Så er jeg av og til litt sånn bevisst da, prøver å legge veldig til rette for at det er lov å føle, særlig i tiden rett etterpå og kanskje altså føle sterkt på det, jeg pleier å åpne for at hvis det blir for ille så kan man gå ut av klasserommet og man må skjønne at [22. juli] er et ganske følsomt og vanskelig tema.

Bendik er ikke i like stor grad som Adam opptatt av å vise egne følelser, men ønsker at klasserommet skal være et sted hvor det skal være lov å føle. Særlig i forbindelse med 22. juli-undervisningen forsøkte han å skape et miljø hvor elevene kunne uttrykke følelser. Ifølge

Fallmyr innebærer god følelseshåndtering å la følelsene slippe til, la seg berøre av dem og (hjelp elevene å) forstå hva de betyr (Fallmyr, 2017, s. 49). For Bendik kommer dette til uttrykk i form av å skape en forståelse i klasserommet for at det kan dukke opp ulike følelser når man snakker om vanskelige temaer som 22. juli, og gi uttrykk for at følelsesmessige reaksjoner er ønsket. Å skape et rom hvor elevene kan uttrykke følelser, er også en viktig komponent i Sants agonistiske demokratiopplæring (Sant, 2019, s. 679). Hun påpeker, i likhet med Adam, at emosjonelle historier kan være en hensiktsmessig inngang til ulike temaer, og at følelseslivet til elevene er viktig å anerkjenne (Sant, 2019). I et forebyggende perspektiv hevder Ahmed og Nustad (2017b) at det er viktig at elevene kan snakke åpent med lærerne sine om følelser for å forebygge mistenkeliggjøring, utenforskap og radikaliserings. Klasserom som er åpne for følelser kan dermed virke forebyggende ved at elevene får oppleve anerkjennelse for følelser de sitter inne med, og unngår å bygge opp frustrasjon over å ikke bli hørt eller forstått.

I intervjuene kom det frem at informantene var særlig opptatte av bruk av følelser i 22. juli-undervisningen. Ole fortalte i intervjuet at han vektlegger empati og en “økt forståelse for tragedien”, og vil at elevene skal være i stand til å møte berørte mennesker på en hensiktsmessig måte. Universitetslektor Silje Førland Erdal og førstelektor Lise Granlund ved Universitetet i Oslo har identifisert fire innfallsvinkler til 22. juli som kommer frem i lærebøker og undervisningstilbud, hvorav perspektivtaking er én av dem (Erdal & Granlund, 2021). De beskriver at den emosjonelle siden av perspektivtaking handler om å utvikle empati, å “forestille seg hva som ligger bak en handling, eller å kunne leve seg inn i hvordan et annet menneske har det” (Erdal & Granlund, 2021, s. 142). Slik undervisning kan potensielt involvere å sette seg inn i følelsene til både gjerningspersonen og til ofrene, de overlevende, de etterlatte og andre berørte, og kan dermed bidra til å utvikle den empatien som Ole snakker om. I intervjuet med Sara fortalte hun at de viste vitneberetninger fra 22. juli-senteret i klasserommet, en form for perspektivtaking som Erdal og Granlund (2021) påpeker kan vekke sterke følelsesmessige reaksjoner hos både elever og lærere fordi man kommer så tett på de overlevende. Ut ifra intervjuene ser vi at informantene bruker ulike former for perspektivtaking for å vekke elevenes følelser i 22. juli-undervisningen.

Erdal og Granlund finner at undervisningsmaterialet de har undersøkt ikke legger opp til å ta gjerningsmannens perspektiv (2021, s. 149), men flere av våre informanter fortalte at de hadde et stort fokus på gjerningsmannen og hans vanskelige oppvekst. Bendik og Ole var

blant dem som ville menneskeliggjøre radikaliseringsprosessen (se kapittel 4.2.2.1). Slikt arbeid kan fungere som en form for perspektivtaking, og det åpner for samtaler om utenforskap, ondskap, psykisk sykdom og ensomhet (Erdal & Granlund, 2021). Erdal og Granlund peker på at det å føle empati for Breivik som barn, kan gjøre at man utvikler en forståelse for at det ligger mer enn ren ondskap bak en del dramatiske hendelser, men at man likevel ikke sympatiserer med handlingene (2021, s. 149). Gjennom undervisning om Breiviks oppvekst og opplevelser med utenforskap som nesten samtlige informanter forteller om, kan elevene utvikle en empati som bidrar til at de forstår hva som ligger bak en handling. Dette kan bidra til at elevene settes i stand til å forebygge radikalisering og voldelig ekstremisme fordi de vil kunne utvikle en forståelse for følelser som kan være nyttig i møte med både egne og andres følelser av ensomhet og frustrasjon.

I tillegg til arbeid med elevenes følelser, fortalte lærerne at de i forbindelse med 22. juli-undervisningen måtte jobbe med å bearbeide egne følelser. De la også merke til at deres emosjonelle reaksjoner var sterkere enn elevenes:

Ole: Det er jo ganske fælt, og jeg tenkte ikke over hvor mye det kom til å bli rippa opp i for min egen del. [...] Så det var interessant, og jeg tror at lærere bør tenke over det i forkant av undervisningen: “Hva opplevde jeg, og hvordan forholder jeg meg faktisk til dette her?”. Det er noen temaer man skal undervise om som man rett og slett må bearbeide litt selv, for å stå i det, og for å få det til.

Sara: Og da merker jeg at jeg blir jo, jeg blir kanskje mye mer preget enn de, ja. Fordi man husker det så godt.

Både Sara og Ole, men også Adam og Eline fortalte at de hadde følelsesmessige reaksjoner på egen undervisning under arbeidet med 22. juli som var sterkere enn elevenes. Anker og von Der Lippes forskning på lærere og deres valg og erfaringer i 22. juli-undervisning kort tid etter terroren viste at flere lærere kviet seg for å ta opp angrepet i undervisningen fordi de var redde for emosjonelle reaksjoner hos elevene (Anker & von Der Lippe, 2016). Vår studie ble gjennomført ti år etter angrepet, og bildet har endret seg. Informantene våre forteller at de er bevisst på å la elevenes følelser slippe til i undervisningen, og at de forsøker å vekke elevenes følelser, men likevel opplever de at det er de selv som blir mest preget. Én av lærerne i Anker og von Der Lippes studie begrunner valget om å ikke undervise om 22. juli med hensynet til

sine egne følelser (2016), men etter innføringen av Fagfornyelsen er det ikke lengre valgfritt å undervise om 22. juli (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Flere av informantene nevnte i intervjuet at det derfor kan være nødvendig å forberede seg på sine egne eventuelle følelsesmessige reaksjoner som kan oppstå i undervisningen.

4.3 Situasjoner på grensen

I løpet av analyseprosessen ble vi oppmerksomme på at informantene fortalte om en slags gråsoner mellom primærforebygging og sekundær- og tertiærforebygging. Her inngår blant annet skjellsord, kontroversielle ytringer og ungdommers trang til å teste grenser. Disse fortellingene har lagt grunnlaget for dette delkapittelet som vi har valgt å kalle “Situasjoner på grensen”. I dette delkapittelet vil vi redegjøre for og diskutere hvordan informantene håndterer situasjoner med elementer av uønsket eller problematisk atferd.

4.3.1 Strategier i møte med elever i “flørtefasen” og alderstypisk atferd

Når elevene ytrer noe kontroversielt, bruker støtende skjellsord eller kommer med andre upassende uttalelser, mener noen av lærerne at man må vurdere om det er alvorlig ment eller ikke:

Eline: I ungdomsskolen så er det jo hormoner som løper løpsk og de kan si ting uten å tenke seg om, man bare snakker også ja, uten at man tenker seg om.

Bendik: Jeg har jo, man hører jo ord som er jøde, homohets og seksuell legning også blasfemistiske og religionshat, ikke sant, i forhold til det. Så disse ytringene eksisterer jo på ungdomsskolen, og jeg har jo altså da er det viktig at vi både prater om det hva som er bakgrunnen og hva som egentlig blir sagt, på det (...) Så det er eksempler på sånn ordbruk som, heldigvis da, eller kanskje mest på åttende trinn, de litt yngre, slenger rundt som et slags ønske om sosial aksept, ofte rundt det der, men etterhvert som de blir eldre og lærer mer rundt det så faller det vekk. Etterhvert som man bevisstgjør på hva man egentlig sier.

Både Eline og Bendik peker på at elevenes unge alder fører til at de ofte prater uten å tenke seg om. Bendik uttrykker også en oppfatning av at elevene ofte bruker kontroversielle ord og uttrykk for å søke sosial aksept. Bendik sin strategi i møte med elever med slike ytringer er å gå i dialog med elevene og gjøre dem bevisst på hva de faktisk sier. Samtidig mener han at det meste faller bort av seg selv etterhvert som elevene blir eldre. Begge informantene uttrykker at denne typen oppførsel er normalt i en viss alder. Sjøen og Mattsson (2020) peker på at slik atferd ofte er en del av overgangen fra barn til voksen hvor det å teste grenser og utvikle meninger er prosesser som også foregår i klasserommet og på skolen for øvrig. Adam har også observert denne alderstypiske atferden, men han ser likevel at noen elever utforsker det som ikke er “lov” i større grad enn andre:

Adam: De er i en alder hvor man flørter med det som ikke er lov, for eksempel rasisme, fordi man ikke skjønner konsekvenser eller alvor. Man klarer ikke alltid skille mellom alvor og spøk. Noen elever flørter med konspirasjonsteorier. Jeg vet ikke om de synes det er spennende, eller om tenker at de ser noe som ingen andre ser, men jeg har aldri fryktet at noen elever har kommet lengre enn i “flørtefasen”.

Adam uttrykte, i større grad enn de andre informantene, en bekymring for at elevene skal interessere seg for konspirasjonsteorier eller rasisme. Han brukte begrepet “flørtefasen” om elever som tester ut tanker og holdninger som ikke oppfattes som akseptable i samfunnet. Til tross for at han ikke har bekymret seg for at elever har kommet lengre enn til det han kaller flørtefasen, uttrykte Adam at det kan være vanskelig å skille mellom spøk og alvor. Han begrunnet også delvis denne atferden med elevenes alder, noe vi kan knytte til det Sjøen og Jore kaller “ungdomsopposisjonell atferd” (Sjøen & Jore, 2019, s. 276, vår oversettelse). De peker på at ytringer som kan være uttrykk for slik ungdomsopposisjonell atferd, kan bli feiltolket som faresignaler på radikalisering. Faren med en slik feiltolking er at man som lærer står i fare for å feilstemple elever som radikaliserte eller potensielt radikaliserte, og dermed skape et skille mellom den ønskede og den ikke-ønskede eleven (Sjøen & Jore, 2019, s. 276). Ahmed og Nustad (2017b) peker også på at feiltolking av signaler kan føre til en opplevelse av mistenkeliggjøring, og at dette kan svekke tilliten og forholdet mellom elev og lærer. Etter dette synet er det derfor viktig at det som Adam kaller “flørtefasen” ikke tillegges for stor vekt og fører til mistenkeliggjøring.

Som strategi i møte med slik alderstypisk atferd, peker flertallet av informantene på at elevene må få lov til å ytre tankene sine i klasserommet og at læreren må være i dialog med elevene. Ifølge Sjøen og Mattsson er det viktig at elevene får ytre seg fritt fordi denne utviklingen fra barn til voksen kan forstyrres dersom lærerne ikke skaper rom for alle slags ytringer og meninger (Sjøen & Mattsson, 2020). Å tillate annerledeshet og et mangfold av meninger er avgjørende for at elevene skal føle at klasserommet er en trygg atmosfære, og elevene må kunne uttrykke meningene sine til læreren (Ahmed & Nustad, 2017b). Denne tilnærmingen kan også sees i lys av Christer Mattssons empatiske nysgjerrighet. For Mattsson er det viktig at man forsøker å bli kjent med elevene sine, anerkjenner deres følelser og går i dialog flere ganger for å forsøke å utvikle elevens holdninger og måter å bruke språket på (Mattsson, 2019). Også Fallmyr påpeker viktigheten av å forstå følelsene som ligger bak atferden, siden elever med problematisk atferd eller problematiske ytringer kan oppleve en atferdskorrigerende som en følelseskorrigerende (Fallmyr, 2017). Når informantene forteller om å tillate alle slags ytringer i klasserommet og møte dem med dialog, er dette i tråd med en rekke litteraturbidrags måter å løse utfordrende situasjoner på (Ahmed & Nustad, 2017b; Fallmyr, 2017; Mattsson, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020).

Samtidig kan det være utfordrende for læreren å håndtere slike ytringer i spontane situasjoner. Dette kommer til uttrykk hos Sara, som fortalte at man som lærer kan bli “overrumpla” av elevenes ytringer:

Sara: Det er hele tiden den overveinga om på en måte hvorvidt man skal avfeie da, eller la det få enda mer plass. Kjempevanskelig, og man blir jo ofte også litt sånn overrumpla, på en måte man er ikke forberedt på det ofte, da.

I kapittel 4.2.1.2 har vi sett at Sara er svært opptatt av elevene skal få mulighet til å teste ulike tanker og meninger i klasserommet. Likevel var hun den som i størst grad uttrykte usikkerhet mellom to motstridende strategier for håndtering av kontroversielle ytringer, og er her inne på et dilemma i klasserommet. Claudia Lenz og undervisningsleder i Rafto-stiftelsen Solveig Moldrheim peker på at det er viktig å både være støttende overfor den som blir krenket, og å ivareta relasjonen til den som trækker over streken (2019). De mener at en av utfordringene ved nulltoleranse, eller som Sara sier “å avfeie ytringen”, er at det kan skade lærer-elev-relasjoner og være til hinder for både kritisk selvrefleksjon og for å endre de bakenforliggende årsakene til atferden (Lenz & Moldrheim, 2019). Til tross for at Sara åpner

for å avfeie ytringen, ga hun flere ganger i intervjuet uttrykk for at det måtte være rom for kontroversielle ytringer i klasserommet.

I intervjuene ble vi introdusert for en tredje strategi for håndtering av kontroversielle ytringer. Ole fortalte at han konfronterte en elev etter at vedkommende uttrykte at “mennesker som stemmer på det politiske partiet Rødt bare er misunnelige fordi de ikke har en jobb der de tjener greit med penger”:

Ole: Jeg gjorde det tydelig både i plenum og etterpå på tomannshånd med eleven at det ikke var greit, at sånt sier vi ikke. Jeg skjønnte at denne eleven og noen andre oppfattet dette som en litt sterk reaksjon, men nei jeg bare tenkte at her må jeg bare gjøre et eksempel. For jeg er jo ny her på skolen, så da får jeg bare vise dem på en ganske tydelig måte hva jeg forventer, rett og slett (...) Så det ble et ekstra sterkt signalt at, “oi ja nå ble hun faktisk satt på plass at læreren for det hun sa der”.

Ole sin måte å håndtere kontroversielle ytringer på, skiller seg fra de andres informantenes. Han fortalte om en mer direkte tilnærming hvor han satte eleven på plass, og ville gjøre et eksempel for å illustrere hva slags språkbruk han forventer i sitt klasserom. Det er viktig å påpeke at Ole fortalte om et enkelttilfelle, og at det er uklart om dette er en gjennomgående strategi i hans lærerpraksis. Likevel kommer det frem av intervjuet at han i denne situasjonen hadde en mer irettesettende tilnærming enn de andre informantene. På den måten skiller han seg fra Mattssons (2019) empatiske nysgjerrighet.

Det er også viktig å påpeke at Ole bruker flere strategier. Ved å slå ned på ytringene han oppfatter som ugreie, beskytter han de elevene som er til stede i klasserommet og eventuelt kan krenkes av ytringen. Det er flere hensyn å ta når man håndterer kontroversielle ytringer. Mattssons (2019) empatiske nysgjerrighet omfatter i all hovedsak hensynet til eleven som har ytret seg, mens Oles strategi også omfatter hensynet til resten av klassen. Dette kan ses i lys av Odin Lysaker, professor i etikk, og Henrik Syse, professor og filosof, (2016) sine normer for diskusjoner, hvorav *verdighet* er den første. Verdighet dreier seg om at “alle ytringer bør være basert på en anerkjennelse og dermed tilskrivning av etisk status til andre” (Lysaker & Syse, 2016, s. 117, vår oversettelse). For Lysaker og Syse handler verdighet om at anerkjennelsen av den andre må være et grunnleggende etisk ideal, (2016, s. 117) og at man ikke skal snakke nedsettende om andre. Det kan argumenteres for at eleven med ytringen om

Rødt-velgere ikke omtalte disse med verdighet, og dermed brøt en norm for diskusjon. Også Mattsson (2019) påpeker at ytringer hvor intensjonen er å såre noen ikke bør tillates i klasserommet. Til tross for at eleven kanskje ikke hadde til intensjon å såre noen, kan det tenkes at ytringen likevel hadde denne effekten. Oles irettesettende strategi hadde dermed potensiale til å beskytte verdigheten til Rødt-velgere generelt og de i klasserommet som potensielt følte seg krenket spesielt.

Selv om Mattssons dialogbaserte strategi har likhetstrekk med andre forfatteres strategier (Fallmyr, 2017; Gjelsvik & Bjørge, 2018; Sjøen & Mattsson, 2020), er det ikke konsensus om at dette er den beste tilnærmingen til kontroversielle ytringer. Mari Brenna Vollan og Dag Eivind Undheim Larsen hevder at vi ikke har empiri som bekrefter den tidligere nevnte trykkokerteorien om at ekstreme holdninger må luftes for å kunne utfordres og bekjempes (Vollan & Larsen, 2018). Lenz og Moldrheim peker også på at en avfeiende og irettesettende strategi, slik Ole benytter seg av, kan være effektiv for å stoppe symptomene og føre til en varig atferdsendring (Lenz & Moldrheim, 2019). Likevel mener Lenz og Moldrheim at det er lite som tyder på at en slik tilnærming vil endre holdningene som ligger bak atferden, og man risikerer at atferden bare opphører i lærerens nærvær (Lenz & Moldrheim, 2019). For å drive varig forebygging av kontroversielle ytringer og holdningene som ligger bak dem, mener de derfor at det er mest hensiktsmessig med en utforskende og dialogbasert tilnærming.

4.4 Strategier for sekundær- og tertiærforebygging

I dette kapittelet vil vi redegjøre for informantenes erfaringer med sekundær- og tertiærforebygging. Informantene våre forteller at de i all hovedsak driver med primærforebygging og påpeker at de har liten erfaring med radikalisererte eller ekstremistiske elever. Likevel forteller enkelte av informantene om enkelthendelser der elever har kommet med ytringer eller utvist atferd som har gjort dem bekymret, og som de dermed bestemte seg for å følge opp.

4.4.1 “Så hadde han jo jævlig mørke tanker på en måte”

På spørsmål om de noen gang har blitt bekymret for elever som de tror kan være i faresonen for radikalisering, svarer de fleste informantene at de har få erfaringer med dette, og at det

som har dukket opp av kontroversielle ytringer stort sett har gått over (se kapittel 4.3). Likevel forteller Bendik at han er redd for at noen av elevene skal falle ut av skolen:

Bendik: Jeg tror faktisk, skal vi si med den klassen jeg har nå, kanskje har noen tilfeller som noen begynner å falle ut, sånne tilfeller som at skulking øker, for min del så har jeg tatt det enda litt mer alvorlig, satt av litt mere tid, tatt dem til meg. Er litt bekymra for et par elever som kanskje, ikke at det er noe tegn til det nå, men det er klart kanskje de er litt mye borte, bruker mye tid på nettet, uten at de har gjort noe så har vi tatt det ganske alvorlig, vi har satt av mye tid, mye oppgaver, prøvd å være tøff til å liksom sette av mye tid til å diskutere og prate, ikke liksom jage fremover.

Bendik beskriver at han tar elevene til seg, og antyder dermed at nære relasjoner mellom elevene og han som lærer kan bidra til å øke elevenes motivasjon, noe også Fallmyr (2017) peker på. Han håper at dette kan være med på å hindre eller forebygge skulking og utenforskap, som ifølge Justis- og beredskapsdepartementet er tegn det er viktig å være oppmerksom på (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 16). Relasjonsbygging regnes som en viktig strategi for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019). Bendik forteller også at han går i dialog med disse elevene som han er bekymret for, en strategi han tidligere har nevnt at han mener kan være effektiv for forebygging av radikaliserings (se kapittel 4.2.1.2). Også Mattsson beskriver at dialog er et verktøy lærere kan bruke i møte med elever som ytrer uakseptable holdninger (Mattsson, 2019), eller i dette tilfellet elever som utviser bekymringsverdig atferd.

Sara forteller om en situasjon der en elev leverte en oppgave med konspirasjonsteoretisk innhold og kildebruk, og om viktigheten av å koble på flere fagfelt:

Har du noen gang møtt på elever med ekstreme eller radikale holdninger som har gjort deg bekymret?

Sara: Ja, én gang, i [årstall]. Da var det, det var, jeg hadde vel norsk, jeg, i den klassen. Så var det en kollega som sendte meg en engelsk heldagsprøve der det oppsto veldig mange kilder som vi reagerte på, som gjorde oss litt sånn bekymra. Kildene var veldig sånn konspirasjonsteoretiske, høyrevridde, amerikanske, da. Fox News. Ja, mange sånne kilder, og teksten han skrev også da var på en måte... hadde det vært en annen elev, så kanskje vi ikke hadde reagert på samme måte. På kildene tror jeg vi

hadde reagert, men da dette her også var en elev som allerede var ganske sånn mørk til sinns og litt sånn utstøtt fra resten av gruppa på en måte, så reagerte vi da. Og da tok det da tok vi, jeg var bare en sånn derre det her må vi ta videre, så ble det tatt videre. Med både kontaktlærer og var det sosiolærer, tror jeg. Og det endte jo med at han, det viste seg jo da, at når han fikk snakke littegrann om det, så hadde han jo jævlige mørke tanker på en måte, og ble satt i kontakt med BUP også. Men så er det jo, det var jo et refleksjonsnivå på han også som var veldig interessant, da. Han er jo absolutt ikke dum, sant. Så nei det var, det var spesielt, og det var mest skremmende at han, hvordan hadde han funnet de kildene liksom, at det har skjedd utenfor denne skrivesituasjonen, på en måte. Men det er jo den eneste gangen.

Da eleven vekket bekymring, følte Sara og den andre læreren på et ansvar for å plukke opp denne eleven, og å “ta det videre” til faggrupper med andre kompetanser enn lærerne. Også Ole har sett seg nødt til å kontakte rådgiver:

Ole: Jeg husker jo en elev ... jeg husker ikke helt hva som skjedde, men vi sa i alle fall fra til rådgiver at her er vi bekymra, her er det så mye nazi-symboler og barneporno.

Både Sara og Ole har stått i situasjoner hvor de har kontaktet andre fagpersoner på grunn av bekymring for enkeltelever og deres potensielle radikaliseringsprosess. Dette kan tyde på at de føler på et ansvar for å plukke opp elever i faresonen, men ikke opplever at de har den riktige kompetansen til å følge opp elevene selv, eller ikke føler at oppfølgingen er deres ansvar. De sender dermed elevene sine videre til andre som de mener har bedre forutsetninger for å følge opp elevene. Ole uttrykker at han ikke helt husker hva som skjedde, noe som kan tyde på en holdning om at hans jobb var gjort da faresignalene var oppdaget og eleven “plukket opp”. Han har tydelig ikke blitt involvert i den videre prosessen med den aktuelle eleven. Bendik, Sara og Ole driver her det vi kaller sekundærforebygging - innsats rettet mot enkeltelever som man anser står i faresonen for radikalisering (Sjøen & Jore, 2019). Her er det ikke lenger de brede tiltakene mot hele elevmassen som gjør seg gjeldende, men mer spesifikke og målrettede tiltak mot enkeltelever. Informantenes ansvarsfølelse og handlinger i møte med elevene de opplever står i faresonen for radikalisering, stemmer overens med Sjøen og Jores funn om at mange lærere føler på et ansvar for at elevene ikke radikaliseres (Sjøen & Jore, 2019). Likevel overlater de tertiærforebyggingen (Sjøen & Jore, 2019) til andre

fagpersoner.

Som allerede diskutert i kapittel 4.1.2, finnes det noen spenninger mellom hva litteraturen mener skal være lærernes oppgave, og hva lærerne selv føler ansvar for å gjøre. Lenz (2020), Ahmed og Nustad (2017a), Sjøen og Jore (2019) og Sjøen og Mattsson (2020) er alle blant dem som mener at lærere i all hovedsak skal drive primærforebygging, og at det ikke er deres ansvar å plukke opp potensielt radikaliserte elever. Det disse litteraturbidragene derimot ikke gir noen svar på, er hva lærere skal gjøre dersom de oppdager, slik som Ole, nazi-symboler og barneporno, eller mer subtile tegn på radikalisering, som Sara og Bendik. Naturlig nok vil mange lærere komme til å plukke opp og “ta det videre” når de oppdager faresignaler for radikalisering hos elevene sine, i stedet for å bare ignorere det. Litteraturen anbefaler at lærere ikke skal *lete* etter faresignaler, men gir ingen anbefalinger til lærere som *kommer over* disse faresignalene, og føler seg forpliktet til å viderebringe bekymringen. Slik sett undervurderer litteraturen lærernes rolle i klasserommet, hvor godt de kjenner elevene sine og hva de kan komme til å plukke opp, enten de vil det eller ikke.

5 Avslutning

Formålet med denne studien er å gi innsikt i hvordan seks samfunnsfaglærerne tolker og arbeider med læreplanens formulering som sier at “[s]amfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette” (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Problemstillingen vår har vært: *Hvordan tolker og arbeider et utvalg samfunnsfaglærere med læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme?* For å besvare problemstillingen utledet vi to forskningsspørsmål: 1) Hvordan tolker lærerne læreplanens formulering om forebygging av ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme? 2) Hvilke tiltak og strategier vektlegger samfunnsfaglærerne i forebyggingsarbeidet?

I kapittel 5.1 vil vi presentere hovedfunnene våre og gi noen didaktiske implikasjoner basert på det vi har funnet. Funnene i denne studien sier noe om hva et utvalg samfunnsfaglærere tenker om arbeid med forebygging av radikaliserings og ekstremisme på skolen og i samfunnsfaget, og sammen med litteraturen kan de gi noen råd for skolens praksis. Funnene våre antyder også noen mangler i forskningslitteraturen om forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen. I 5.2 vil vi derfor presentere noen forslag til videre forskning.

5.1 Oppsummering av hovedfunn og didaktiske implikasjoner

I den første delen av analysen ønsket vi å belyse hvordan lærerne tolker læreplanens formulering om forebygging av ekstremisme og terrorisme. Våre funn indikerer at lærerne tolker læreplanens formulering ulikt når det gjelder *hvem* som skal forebygge ekstremisme og terrorisme, og at de derfor føler ulik grad av ansvar for å forebygge selv. Flertallet av informantene tolket læreplanens formulering som at det er *samfunnsfaglærere* som skal forebygge ekstremisme og terrorisme blant elevene sine. Denne tolkningen av læreplanen samsvarer med blant annet Justis- og beredskapsdepartementets nasjonale veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, som plasserer lærere i “førstelinjen” for forebygging (2015). Til tross for at flertallet tolket læreplanen på denne måten, var det én

av informantene som tolket læreplanen som at det var lærernes oppgave å gjøre *elevene* i stand til å forebygge ekstremisme og terrorisme. Disse funnene viser at læreplanen kan tolkes på ulike måter. Funnene viser også at dersom læreplanen skal tolkes slik sistnevnte gjør, er det motstridende anmodninger i læreplanen, nasjonal veileder og forskningslitteraturen. Den nasjonale veilederen og forskningslitteraturen er tydelige på at lærere skal drive primærforebygging for å minimere risikoen for at elevenes radikaliseres, mens læreplanen kan tolkes som at lærere kun skal gi elevene ferdigheter til selv å kunne forebygge ekstremisme og terrorisme.

I tillegg til å drive primærforebygging mente flere av informantene at det også er lærernes oppgave å “plukke opp” elever som har blitt, eller står i fare for å bli, radikaliserte. En av informantene var derimot skeptisk til hvorvidt dette burde være lærerens ansvar. All forskningslitteratur vi har studert understreker at det *ikke* er skolens oppgave å stoppe elever som er på vei inn i en radikaliseringsprosess, og mener at skolen i all hovedsak skal drive primærforebygging (Ahmed & Nustad, 2017a; Davies, 2016a; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020). Til tross for dette skriver Regjeringen at “[s]kolen har ansvar for å løfte bekymring for radikalisering til lokalt politi og/eller barnevern hvis eleven er under 18 år” (Regjeringen, 2016), og flere av informantene våre har vært involvert i situasjoner der elever har vekket bekymring på grunn av ytterliggående holdninger eller ytringer. I disse situasjonene er det læreren som har måttet videreføre saken til rådgiver og skoleledelse ettersom det er de som har oppdaget elevens bekymringsverdige holdninger og ytringer. Disse funnene antyder, i likhet med Sjøen & Jores funn, at det er god grunn til å tro at lærere kan møte på elever med ekstremistiske holdninger, og at det derfor trengs mer forskning på sekundær- og tertiærforebygging i skolen (Sjøen & Jore, 2019, s. 272).

De første funnene våre antyder at lærerne driver med primærforebygging i samfunnsfagundervisningen. I den andre delen av analysen ønsket vi derfor å belyse hvilke tiltak og strategier lærerne benytter i undervisningen for å forebygge ekstremisme og terrorisme på primærnivå. De strategiene for primærforebygging som vi har identifisert i datamaterialet har vi samlet under tre hovedkategorier: (1) ulike former for demokratiopplæring, (2) kunnskap om radikalisering, ekstremisme og terrorisme, og (3) inkludering, relasjonsbygging og følelser i undervisningen.

Flere av lærerne uttrykte bekymring for at elevene tar demokratiet for gitt. De mente derfor at elevene må få innblikk i hvilke trusler demokratiet står overfor, og hvorfor det er problematisk at noen prøver å forkaste demokratiet. I tillegg viser funnene våre at lærerne ønsker å fremme dialog, diskusjon og kritisk tenkning i undervisningen fordi de mener at disse ferdighetene kan minimere risikoen for radikaliseringsprosesser. Ifølge dem får elevene gjennom dialog og diskusjon utfordret synspunktene sine og utviklet begrunnede meninger. I tillegg får de trening i konflikthåndtering, og de tilegner seg ferdigheter de kan bruke for å delta i og videreutvikle demokratiet. Informantenes synspunkter er i stor grad støttet av litteraturen på feltet (Aashamar et al., 2018; Arneback & Jämte, 2021; Davies, 2016b; Iversen, 2019; Lenz, 2020; Mattsson, 2019). Informantene beskriver også at de ønsker å styrke elevens evner til kritisk tenkning, og de understreker at kritisk tenkning og kildekritikk er særlig viktig i forbindelse med økende bruk av internett og sosiale medier. I litteraturen beskrives kritisk tenkning som viktig for å sette elevene i stand til å foreta en vurdering av informasjon og informasjonskilder, slik at de blir mer motstandsdyktige mot ekstremt og konspiratorisk innhold (Ahmed & Nustad, 2017b; Austvik & Rye, 2011; Eriksen, 2018; Europakommisjonen, 2015; Sjøen & Jore, 2019). Disse strategiene kan alle knyttes til det å bygge elevenes demokratiske resiliens (Davies, 2016c; Lenz, 2020). Sett i lys av litteraturen, kan funnene våre peke på at samfunnsfaglærere har muligheter til å drive primærforebygging gjennom ulike former for demokratiopplæring.

I tillegg var lærerne opptatt av å formidle kunnskap om radikaliseringsprosesser, ekstremisme og terrorisme. Ifølge informantene kan denne kunnskapen hjelpe elevene å gjenkjenne tegn på radikaliseringsprosesser og bidra til å forebygge det. I analysen fant vi at informantene brukte kunnskap om 22. juli for å eksemplifisere og konkretisere begrepene ekstremisme og terrorisme, og at de brukte fortellingen om gjerningsmannen for å eksemplifisere en radikaliseringsprosess. Lærerne brukte disse eksemplene i undervisningen for å knytte det nære til det fjerne, slik Ryen (2017) beskriver, og for at elevene skulle forstå alvoret i tematikken. Gjennom å inkludere elevenes egne opplevelser i undervisningen, knyttet de også 22. juli til elevenes liv, noe som kan ha fellestrekk med Christensens begrep *elevenes livsverden* (2015). Flere av informantene påpekte at nærheten i tid og sted gjorde at undervisningen om 22. juli både var preget av alvor og engasjement. Samtidig påpekte informantene at elevenes unge alder gjorde at noen av dem hadde få minner og lite kunnskap om 22. juli, og at de derfor syntes det var viktig å undervise om selve hendelsen. Informantenes fortellinger tyder på at den økende avstanden i tid til 22. juli gjør at hendelsen både nå og i fremtiden ikke oppleves like “nær”

for elevene som for lærerne, og at det derfor kan være hensiktsmessig å gjennomgå hva som faktisk skjedde 22. juli 2011 før man løfter temaet til en diskusjon om radikaliseringsprosess, ekstremisme, terrorisme og trusler mot demokratiet. Flere av lærerne fortalte også at de opplevde undervisningen om radikaliseringsprosessen som lærerik selv, og at samspillet mellom dem og elevene bidro til at også lærerne satt igjen med ny kunnskap.

Som primærforebyggende strategi var lærerne også svært opptatte av inkludering, relasjonsbygging og følelser i undervisningen. De uttrykte, i likhet med blant andre Bjørge (2015) og Davies (2016a), at utenforskap kan bidra til at individer blir mer sårbare for radikaliseringsprosess og ekstremisme. Derfor jobber de med relasjonsbygging og inkludering som forebyggende strategier. Informantene fortalte at de arbeider mye med å bygge relasjoner til elevene sine, både for å være en trygg omsorgsperson for dem, og fordi gode lærer-elev-relasjoner kan motivere dem til å komme på skolen, noe Fallmyr (2017) også påpeker. Lærerne arbeider med klasse miljøet for at alle elevene skal kunne finne sin plass, ha venner og være en del av et fellesskap, slik også Justis- og beredskapsdepartementet (2015) påpeker er viktig for å forebygge radikaliseringsprosess og ekstremisme. I tillegg understreket lærerne viktigheten av å skape et rom hvor elevene kan uttrykke følelser og lære å reagere på hensiktsmessige måter. Evnen til å forstå og håndtere egne følelser kan ifølge litteraturen gjøre elevene mer bevisste på egne følelsesmessige reaksjoner og dermed gjøre dem mindre sårbare for radikaliseringsprosess (Fallmyr, 2017; Winans, 2012). I likhet med Sjøen og Jore (2019), ga flere av informantene uttrykk for at relasjonsbygging og inkludering er det viktigste forebyggende tiltaket i skolen.

I den tredje delen av analysen redegjør vi for lærernes fortellinger om situasjoner som befinner seg i en gråson mellom primærforebygging, og sekundær- og tertiærforebygging. Informantene uttrykte en oppfatning av at kontroversielle ytringer ofte skyldes en alderstypisk atferd hvor man tester grenser og “flørter” med det kontroversielle. I håndteringen av kontroversielle ytringer, påpeker lærerne derfor at ytringene må vurderes med hensyn til elevens alder og rolle i klassen. Denne tankegangen samsvarer med Sjøen og Jores påstander om at ungdomsopposisjonell atferd ikke må tillegges for stor vekt (2019). Videre peker funnene våre på at de fleste informantene mener at den mest hensiktsmessige måten å møte kontroversielle ytringer på er med en utforskende og dialogisk tilnærming som har fellestrekk med Mattssons “empatiske nysgjerrighet” (2019). Disse informantene fortalte at de pleier å gå i dialog med eleven som kommer med den kontroversielle ytringen, og at de

prøver å finne ut hva som ligger bak den og eventuelt forsøke å endre holdningen. Likevel påpeker en av informantene at det kan være utfordrende med en slik tilnærming fordi læreren kan bli “overrumpla” av elevens utsagn. Hun påpeker derfor at læreren må overveie om ytringen skal avfeies eller få plass i samtalen. Én av informantene skiller seg ut med en mer konfronterende tilnærming hvor han “setter eleven på plass”. Lenz og Moldrheim (2019) påpeker at en slik tilnærming kan bidra til å beskytte de som blir krenket av ytringen, men at den ikke nødvendigvis vil bidra til å endre elevens holdninger. Informantenes fortellinger impliserer dermed at det finnes mange ulike måter å håndtere kontroversielle ytringer på, og at man som lærer må gjøre en vurdering i forhold til både eleven og situasjonen.

I den fjerde delen av analysen har vi belyst lærernes erfaringer med og tanker om sekundær- og tertiærforebygging. Til tross for at informantene har begrenset erfaring med radikaliserede elever, har noen av de stått i situasjoner hvor de har blitt bekymret for enkelte elever. Flere av lærerne mente at det er deres ansvar å “plukke opp” potensielt radikaliserede elever. Funnene tyder på at dette innebærer å identifisere hvem disse elevene er og sende dem videre til andre instanser på skolen, som rådgiver eller skoleledelse, eller i andre tilfeller, barne- og ungdomspsykiatrien. Informantene sitter dermed med en ansvarsfølelse som delvis samsvarer med den oppgaven som Justis- og beredskapsdepartementet (2015) har pålagt dem. Likevel mener lærerne, i likhet med litteraturen, at de ikke har ansvaret for å avlære allerede radikaliserede elever ekstreme holdninger (Ahmed & Nustad, 2017a; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020). Informantene har valgt å sende disse elevene videre til rådgivere, skolehelsetjeneste og BUP, noe som kan tyde på at de ikke føler at de har kompetanse til å følge opp disse elevene og drive avradikalisering selv.

5.2 Forslag til videre forskning

Forskningen på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i skolen utvides hvert år, og vi vet mer i dag enn vi gjorde for bare noen år siden. Likevel tyder vår forskning på at noe kunnskap fremdeles mangler, og at enkelte aspekter ved forebyggingsarbeid gjenstår å utforske. For det første fokuserer litteraturen hovedsakelig på hvordan *lærere* driver eller bør drive forebyggingsarbeidet i skolen (Ahmed & Nustad, 2017a; Arneback & Jämte, 2021; Lenz, 2020; Sjøen & Jore, 2019; Sjøen & Mattsson, 2020), men i den norske læreplanen står det at *elevene* skal settes i stand til å forebygge (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Så vidt vi

vet finnes det lite eller ingen forskning på hvordan lærere gir elevene kunnskap til selv å forebygge radikaliserings og ekstremisme blant venner og bekjente. Vi anser det som rimelig å tenke at dagens elever og dermed morgendagens voksne skal være i stand til å forebygge radikaliserings og ekstremisme dersom forebyggingsprosjektet skal lykkes. På den måten legges ikke alt ansvaret på lærere og skolen. Det er derfor behov for forskning som fokuserer på hvordan lærere kan utdanne forebyggende individer som kan bidra i til at færre mennesker radikaliseres.

For det andre er det stor enighet i litteraturen om at lærere i all hovedsak skal drive primærforebygging, og det finnes mange anbefalinger til hvordan dette kan gjøres (Ahmed & Nustad, 2017a; Arneback & Jämte, 2021; Davies, 2016a; Lenz, 2020; Sjøen & Mattsson, 2020). Likevel viser vår studie at lærere også føler et ansvar for å drive sekundær-, og til en viss grad tertiærforebygging, noe også Regjeringen skriver er skolens ansvar (Regjeringen, 2016). Litteraturen fraråder dette blant annet fordi det kan skade lærer-elev-relasjoner og fordi det ligger utenfor læreres kompetanseområde (Lenz, 2020; Davies, 2016a), men kommer ikke med anbefalinger eller råd til lærere som faktisk møter på radikalisererte eller potensielt radikalisererte elever. Til tross for at litteraturen fraråder sekundær- og tertiærforebygging, kan ikke lærere ignorere bekymringer og faresignaler, og litteraturen må anerkjenne at lærere kjenner elevene sine godt nok til at de kan komme til å oppdage elever som står i fare for å radikaliseres. Vi mener derfor, i likhet med Sjøen og Jore, at det er behov for mer forskning på sekundær- og tertiærforebygging i skolen fordi det er sannsynlig at lærere kan møte på elever med ekstreme holdninger (Sjøen & Jore, 2019). Forskningen bør også gi råd og anbefalinger til lærere som ser seg nødt til å drive sekundær- og tertiærforebygging.

For det tredje finnes det lite storskala forskning på 22. juli-undervisning i norske klasserom. De siste årene har en rekke masteroppgaver undersøkt ulike aspekter ved 22. juli-undervisning, ekskursjoner til Utøya og 22. juli-senteret i Oslo, og 22. juli i lærebøker (Berg, 2021; Ertresvåg, 2021; Remman, 2021; Rauken, 2021; Saxlund, 2021; m. fl.), men masteroppgaver har begrenset omfang, kapasitet og ressurser til rådighet. I større skala er Anker og von Der Lippe (2015; 2016) de som er mest kjent for å ha forsket på 22. juli i klasserommet, men denne forskningen kan regnes som utdatert tatt i betraktning hvor lenge det er siden den ble publisert, og påfølgende endring i både elevgruppe og læreplan. Forskningsprosjekter med mer omfattende kapasitet og midler bør undersøke hvordan 22. juli

brukes i norske klasserom etter innføringen av Fagfornyelsen, og perspektivene til både lærere og elever bør komme frem.

5.3 Avsluttende ord

Vi håper at denne oppgaven kan bidra til å skape samtaler om samfunnsfaglæreres rolle og ansvar i arbeidet med å forebygge radikaliserings, ekstremisme og terrorisme. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har vi fått innblikk i et samfunnsproblem som strekker seg utover lærerens kompetanse, og vi har innsett at lærerne har fått en stor oppgave i den nye læreplanen for samfunnsfag på ungdomstrinnet. Slik det påpekes i Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme står lærere i “førstelinjen” for forebygging (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015), og vår forståelse etter arbeidet med denne oppgaven er at tematikken bør belyses i større grad både i lærerutdanningen og på arbeidsplassene. Vi har likevel fått fortellinger fra våre informanter som tyder på at lærerne gjør sitt ytterste for å løse den oppgaven de har blitt tildelt. Arbeidet med masteroppgaven har vært både interessant og givende, og det har gitt oss innsikt og erfaringer som vi vil ta med oss videre inn i egen lærerpraksis.

6 Litteraturliste

22. juli-senteret. (Uten år). 22. juli 2011. <https://22julisenteret.no/22-juli/>

Aashamar, P. N. (2017). *Diskusjon og demokrati: En videostudie av muligheter for diskusjon om samfunnsfaglige temaer* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/58121>

Aashamar, P. N., Mathé, N. E. & Brevik, L. (2018, 21. august). *Diskusjon som flerfaglig demokratisk ferdighet*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/diskusjon-som-flerfaglig-demokratisk-ferdighet/>

Ahmed, U. & Nustad, P. (2017a). *Hvordan forebygge radikaliserings i skolen? Om temaet*. Dembra. <https://dembra.no/no/utema/radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/?fane=om-temaet&trekk=1>

Ahmed, U. & Nustad, P. (2017b). *Hvordan forebygge radikaliserings i skolen? Pedagogikk og didaktikk*. Dembra. <https://dembra.no/no/utema/radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=1>

Ahmed, U. & Obaidi, M. (2020, 7. september). *What is radicalization?* C-REX - Center for Research on Extremism. <https://www.sv.uio.no/c-rex/english/groups/compendium/what-is-radicalization.html>

Anker, T. & von Der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 86-96.
<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>

Anker, T. & von Der Lippe, M. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 65(4), 261-272.
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>

- Arneback, E. & Jämte, J. (2021). How to counteract racism in education - A typology of teachers' anti-racist actions. *Race, ethnicity and education*, 1(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2021.1890566>
- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement. *Skriftserien nr. 154*, Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/135077/154e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, S. K. (2021). *Hva kan vi lære av 22. juli? En kvalitativ studie av hvordan lærere og elever underviser om 22. juli-terroren i etterkant av Demokratilæring på Utøya*[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/88318>
- Bjørge, T. (2015, juli). *Veier inn i voldelig ekstremisme - og ut igjen*. Regjeringen.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/251/files/2019/05/Veier-inn-i-voldelig-ekstremisme-%E2%80%93-og-ut-igjen.pdf>
- Blennow, K. (2018). Leyla and Mahmood - Emotions in Social Science Education. *Journal of social science education*, 17(1), 66-70. <https://doi.org/10.4119/jsse-867>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforlaget.
- Christensen, T. S. (2015). Kap. 1: Hva er samfunnsfag? I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfunnsfag* (s. 9-41). Frydenlund.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), s. 124-130.

- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Davies, L. (2016a). Security, Extremism and Education: Safeguarding or Surveillance? *British journal of educational studies*, 75(2), 150-170. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/00071005.2015.1107022>
- Davies, L. (2016b, 14. september). *Can education prevent violent extremism?* UNESCO. <https://en.unesco.org/news/lynn-davies-can-education-prevent-violent-extremism>
- Davies, L. (2016c). Wicked Problems: How Complexity Science Helps Direct Education Responses to Preventing Violent Extremism. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 32-52. <http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.9.4.1551>
- Davydov, D. G. (2015). The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment. *Russian Social Science Review*, 57(3), 146-162. <https://doi.org/10.1080/10611428.2015.1115295>
- Erdal, S. F. & Granlund, L. (2021). Kap. 7: Fire innfallsvinkler til undervisning om 22. juli-terroren. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 136-151). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2018). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Bedre skole*, 4(30), s. 40-45.
- Ertresvåg, S. G. (2021). *Undervisning om 22. juli i videregående skole*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88316>
- Europakommisjonen. (2020). *Strengthening media literacy and critical thinking to prevent violent radicalisation: Key messages from the PLA, The Hague, 20-22 April 2016*. https://cdn.fsbx.com/v/t59.2708-21/31955427_10213946503230657_8779520500054360064_n.pdf/liye.info-strengthening-media-literacy-and-critical-european-commission-

pr_829fe03efcd927e239ad9858afc2afc3.pdf?_nc_cat=110&ccb=1-6&_nc_sid=0cab14&_nc_ohc=5eyszpI7G6oAX_OPmPW&_nc_ht=cdn.fbsbx.com&oh=03_AVKaT58_hQsaef2257NbSsVOW91H0G0pObhB_GC5V5KSoA&oe=627FC1BB&dl=1

Ezzati, R. T. & Erdal, M. B. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3), 363-384. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1177/1468796816684145>

Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuseret tilnærming*. Universitetsforlaget.

Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Kap. 1: Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Universitetsforlaget.

Frydnes, J. W. (2021). *Ingen mann er en øy*. Res Publica.

Gass, S. M. & Mackey, Alison. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum.

Gereluk, D. (2012). *Education, Extremism and Terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Continuum.

Gjelsvik, I. M. & Bjørge, T. (2018). Kap. 5: Politiets virkemidler og rolle i forebygging av høyreekstremisme. I T. Bjørge (Red.), *Høyreekstremisme i Norge: Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier* (s. 236-278). Politihøgskolen.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Fagbokforlaget.

Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar*. Spartacus.

- Haugen, H. Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315-326. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jenkins, J. P. (2020, 27. juli). Terrorism. I *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/terrorism>
- Johnson, B. R. (2013). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I B. R. Johnson & L. Christensen (Red.), *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (s. 277-316). Sage.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), s. 77-96. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/09585170903560444>
- Justis - og beredskapsdepartementet. (2015, 27. april). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Regjeringen. regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55eee0800cd7860/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.pdf
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal & K. Tveit. (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sørensen, N., Karlsson, B. & Binder, P.-E. (2017). You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher– student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), s. 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>

- Kristiansen, S. (2021, 24. september). Holmlia-drapet. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/Holmlia-drapet>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Lenz, C. (2018). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 17(1), s. 89-106.
- Lenz, C. (2020). Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. *Bedre skole*, 4(32), s. 55-61.
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). "Nulltoleranse" - fra lydighet til myndiggjøring. *Dembra-publikasjon nr. 2*. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2019_04_1korr.pdf
- Lindin, I. K., Hovet, D & Delebekk, N. (2021, 21. juli). 22. juli: Motivene bak terroren. Faktisk. <https://www.faktisk.no/artikler/z2me2/22-juli-motivene-bak-terroren>
- Lysaker, O. & Syse, H. (2016). The Dignity in Free Speech: Civility Norms in Post-Terror Societies. *Nordic Journal of Human Rights*, 34(2), 104-123.
<https://doi.org/10.1080/18918131.2016.1212691>
- Mattsson, C. (2019). Empatisk nyfikenhet – att bemöta intolerans, hat och extremism i klassrummet. *Dembra-publikasjon nr. 2*. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2019_03_1korr.pdf

- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189-1208.
- Politiets Sikkerhetstjeneste. (2022). *Nasjonal trusselvurdering 2022*.
<https://www.pst.no/globalassets/ntv/2022/nasjonal-trusselvurdering-2022-pa-norsk.pdf>
- Remman, C. A. (2021). *En demokratisk arv etter 22. juli - En kvalitativ studie av elevperspektiver på Demokratilæring på Utøya*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/89853>
- Ravndal, J. A. (2017). *Right-wing terrorism and violence in Western Europe: A comparative analysis*/[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Rauken, M. (2021). *22. juli-terroren i samfunnsfaglige lærebøker: En innholdsanalyse av samfunnsfaglige lærebøkers fremstilling av 22. juli 2011 - hvilke fortellinger kommer til uttrykk?*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO.
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/88322>
- Regjeringen. (2016, 26. mai). *Skolen og radikalisering*.
<https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/bekymret/skole/id2402545/>
- Ryen, E. (2017). Aktualisering, læring og dannelse i samfunnsfag. *Bedre skole*, 2(29), s. 52-56.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review. *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696.

- Saxlund, M. K. (2021). *NRK-serien 22. juli i samfunnsfagundervisningen*/[Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88320>
- Sitter, N. (2021, 8. juli). Terrorisme. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/terrorisme>
- Sjøen, M. M. & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: Exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of beliefs and values*, 40(3), 269-283. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2020). Preventing radicalisation in Norwegian schools: How teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical studies on Terrorism*, 13(2), 218-236. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Smedsrud, M. S. (2018, 13. februar). Tjener på å ta debatten. *Forskningsmagasinet Apollon*. <https://www.apollon.uio.no/artikler/2018/tjenerpaaaatadebatten.html>
- Straffeloven (1902). *Almindelig Borgerlig Straffelov* (LOV-1902-05-22-10). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1902-05-22-10/KAPITTEL_2-7#%C2%A7147a
- Stray, J. H. (2012). Kap. 1: Demokratipedagogikk. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Fagbokforlaget.
- Sviggum, S. K. (2022, 18. mai). Ekstremisme-skribent etter Buffalo-masseskytingen: - Et perverst system bak. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/348E3A/ekstremisme-skribent-etter-buffalo-masseskytingen-et-perverst-system-bak>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19–32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Universitetet i Oslo. (2017, 26. september). Nettskjema-diktafon-appen.

<https://uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Tverrfaglige temaer* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Grunnleggende ferdigheter* (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Vollan, M. B. & Larsen, D. E. U. (2018, 11. september). Trekker trykkoker i tvil.

Klassekampen. <https://arkiv.klassekampen.no/article/20180911/ARTICLE/180919991>

Wendling, M. (2022, 17. mai). Buffalo shooting: Gunman sought to 'continue his rampage'.

British Broadcasting Corporation. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-61459023>

Winans, A. E. (2012). Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference. *College English*, 75(2), 150-170.

Zondag, M. H. W. (2020, 7. mai). Terrorangrepet i Bærum: Dette er saken. *NRK*.

<https://www.nrk.no/spesial/manshaus---dette-er-saken-1.15005400>

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet “22. juli og forebygging av ekstremisme og terrorisme”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke *hvordan samfunnsfaglærere forstår fagets mål om å forebygge ekstremisme og terrorisme, og hvordan de bruker 22. juli i undervisningen for å nå dette målet.*

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere forstår og underviser i målet om å “[...] forebygge ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi ønsker å undersøke hva lærere gjør for å bidra til å forebygge ekstremisme og terrorisme, og hvordan undervisning om 22. juli inngår i dette arbeidet. Problemstillingen vi har utformet er “Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere fagets oppgave med å forebygge ekstremisme og terrorisme, og hvordan bruker de 22. juli i undervisningen for å nå dette målet?”

Forskningsprosjektet skal leveres som masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk på lektorprogrammet til Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du underviser i samfunnsfag på 10.trinn. Vi ønsker å intervju totalt seks samfunnsfagslærere som arbeider i Osloskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et 30-40 minutters langt individuelt intervju. Opplysningene som samles inn i intervjuet vil hovedsakelig innebære dine refleksjoner, erfaringer og tanker rundt undervisning om 22. juli og forebygging av ekstremisme og terrorisme. Du vil møte én av oss til intervjuet, og det vil bli tatt lydopptak og notater under intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun vi to og eventuelt vår veileder vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med fiktive navn eller med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale vil i tillegg lagres på UiOs server som er utilgjengelig for alle andre enn oss to.
- Personopplysninger vil anonymiseres og makuleres slik at informasjonen ikke vil kunne spores tilbake til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Dine personopplysninger og lydopptak fra intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Universitetet i Oslo ved Lise Granlund
 - Epost: lise.granlund@ils.uio.no
 - Telefon: 92680265
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO. E-post: personvernkontakt@ils.uio.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Veileder)

Lise Granlund

Studenter

Hannah Angvik Færden / Tora Dalheim

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *22. juli og forebygging av ekstremisme og terrorisme*, 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, ca. juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

22. juli og forebygging av ekstremisme og terrorisme

Intervjuguide

Samtalen:

Tid: Intervjuet varer i ca. 45 minutter.

Tematikken for intervjuet:

Intervjuet kommer til å handle om terrorisme-, ekstremisme- og 22. juli-undervisning, og hvordan man kan drive med forebygging i samfunnsfagsundervisningen. Her er forskningsspørsmålet vårt: (Legg lapp med forskningsspørsmål på bordet)

1. Først vil jeg stille noen spørsmål om undervisning du har gjennomført om ekstremisme og terrorisme, og hvordan dere har jobbet med det temaet i klasserommet.
2. Så vil jeg stille noen spørsmål om 22. juli-undervisning.
3. Til slutt ønsker jeg å snakke om hvordan man kan jobbe med forebygging på ulike måter.

Bare prøv å svare så godt du kan, og ikke vær redd for å si fra hvis det dukker opp spørsmål som det er vanskelig å svare på.

Samtykke:

Anonymitet og retningslinjer ved taushetsplikt:

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

Lydopptak og oppbevaring av lydfiler:

Vi tar lydopptak ved hjelp av UiO-programmet Nettskjema. Her lager man et prosjekt, og lydopptaket blir tatt på appen Nettskjema Diktafon, som direkte kobles til prosjektet. Etter at lydopptaket er avsluttet, lastes det direkte opp i vårt Nettskjema og kan ikke spilles av på

mobiltelefonen. Lydfilene oppbevares i dette programmet. Samtykkeskjemaene oppbevares hos veileder.

Samtykke:

Dette er samtykkeerklæringen. Den må jeg ha underskrift på før vi starter.

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Start lydopptak.

Lærerbakgrunn:

Kan du fortelle litt om utdannelsen din og om din erfaring som lærer i skolen?

Hvilke fag underviser du i?

Kan du fortelle litt om skolen og elevgruppen (uten å nevne enkeltelever)?

Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i samfunnsfagsklassene dine?

Forebygging av ekstremisme og terrorisme:

Innledning

- Kan du fortelle litt om undervisning du har hatt om ekstremisme og terrorisme (men ikke nødvendigvis spesifikt om 22. juli) tidligere?
 - Har du noen opplegg du kan fortelle meg om?
 - Hva var målet med denne undervisningen? Hva ønsket du at elevene skulle sitter igjen med?
 - Hvilke temaer/vinklinger valgte du å undervise om, og hvorfor?
 - Hvilke undervisningsmetoder brukte dere, og hvorfor? (samtaler, skriftlig produkt, film, lesing av tekster)
 - Hvilke kilder brukte du, og hvorfor?
- Hvordan forstår du formuleringen i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i læreplanen som sier at ”Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette”?
 - Hva tenker du er ditt oppdrag?

- Har du diskutert med kollegaene dine hva dette innebærer? Hva har dere snakket om i så fall?
- Dette står under det tverrfaglige temaet “demokrati og medborgerskap”: Hva slags mennesker/medborgere er det du ønsker å utdanne?
- Hvordan underviser du relatert til dette læreplanmålet? (“gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges”)
 - Har du eksempel på en læringsaktivitet, et samtaleemne eller en oppgave som har som formål å virke forebyggende?
 - Hva tolker du som en ekstrem holdning og en ekstrem handling?
 - Hva tenker du skiller “ekstreme handlinger” og “terrorisme”?
 - Har dere diskutert dette med kollegaer? Hva diskuterte dere?
- Jobber dere med forebygging av ekstremisme og terrorisme tverrfaglig, og/eller i andre fag enn samfunnsfag?
- Har du noen gang møtt på elever med ekstreme/radikale holdninger som har gjort deg bekymret?
 - Hvordan håndterte du denne situasjonen/Hvordan ville du håndtert en slik situasjon?
 - Hvordan ser du på kontroversielle ytringer i klasserommet? Mulighet eller utfordring?

22.juli-undervisning:

La oss snakke litt om 22. juli-undervisning:

- 22. juli har blitt innført i læreplanen under “demokrati og medborgerskap”. Hva tenker du om at det nå er obligatorisk å undervise om 22. juli?
- Underviste du om 22. juli før den nye læreplanen kom?
 - Hvis ja, hva valgte du å undervise om (hvilke temaer/vinklinger)?
 - Hvis nei, hvorfor ikke?
- Kan du fortelle om 22. juli-undervisningen du har hatt denne høsten?
 - Hvilke temaer/vinklinger valgte du å undervise om, og hvorfor?
 - Hvilke undervisningsmetoder brukte du, og hvorfor? (samtaler, skriftlig produkt, film, lesing av tekster)
 - Hvilke kilder brukte du, og hvorfor?

- Hva slags kunnskaper eller tanker har elevene dine om 22. juli fra før?
 - Er det noen kunnskapshull som har overrasket deg?
- Hvordan har elevene respondert når du har undervist om 22. juli?
- Har dere brukt 22. juli i undervisningen til å forebygge ekstremisme og terrorisme?
 - Hvordan?
- Hvilke muligheter tenker du at 22. juli-undervisning gir innen demokrati- og medborgerskapopplæring?
- Hvilke muligheter tenker du at 22. juli-undervisning gir innenfor forebygging av ekstremisme og terrorisme?
- Har du møtt på noen spesielle utfordringer eller negative sider ved 22. juli-undervisningen?
- Har det dukket opp noen kontroversielle ytringer fra elever i forbindelse med 22. juli-undervisningen din?
 - Hvordan håndterte du dette?

Ulike måter å arbeide med forebygging på

Diskusjon/dialog:

- Hva tenker du om å bruke diskusjon og dialog for å forebygge ekstremisme og terrorisme?
 - Har dette (diskusjon/dialog) vært en del av din undervisning om ekstremisme og terrorisme?
 - Kan du nevne noen muntlige læringsaktiviteter dere har gjort i undervisningen om ekstremisme og terrorisme og/eller om 22. juli? (med fokus på diskusjon/dialog)
 - Har dere jobbet med argumentasjon for egne eller andres meninger i forbindelse med undervisning om ekstremisme og terrorisme?
- Hva tenker du at en god dialog eller diskusjon om ekstremisme og terrorisme innebærer?
 - Har du som lærer etablert noen normer/regler for disse diskusjonene?
 - I tilfelle: Hvorfor har du etablert disse reglene?
- Hvordan oppfatter du din rolle i klasseromsdiskusjoner?
- Har du opplevd konflikt eller kontroversielle ytringer når dere har diskutert terrorisme, ekstremisme eller 22. juli?

- Hvis ja, hva slags type konflikt eller ytringer har dette vært?
- Hva er utfordrende i disse situasjonene?
- Hvordan løser du disse situasjonene?
- Skjer dette ofte, eller sjeldent?

Relasjonsbygging:

- Hvordan vil du beskrive klassemiljøet i klassene dine?
 - Hvordan jobber du med å styrke klassemiljøet?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til elevene dine?
 - Hvordan bygger og vedlikeholder du relasjoner med elevene dine?
 - Hvilken rolle spiller relasjonen din til elevene i undervisningen?
- Hvordan påvirker klassemiljøet måten du arbeider med forebygging av ekstremisme og terrorisme på?
- Hvilken rolle tenker du at relasjoner i klasserommet spiller i arbeidet med å forebygge ekstremisme og terrorisme?
 - Har du noen gang opplevd at en elev som sto utenfor det sosiale miljøet i klassen har utviklet ekstreme holdninger?

Kunnskapsformidling:

- Hvilken kunnskap om 22. juli 2011 er du opptatt av å formidle til elevene dine?
- Hvordan bruker du, eller kan du bruke, kunnskap om 22. juli 2011 for å forebygge ekstremisme og terrorisme?
- Hvilken rolle tenker du kunnskap spiller i forebyggingsarbeidet?
- Har du brukt kunnskap om andre historiske hendelser i undervisningen for forebygging av ekstremisme og terrorisme?
 - Hvilke hendelser?
 - Har du trukket noen paralleller til 22. juli 2011?
 - Hvordan ble undervisningen mottatt?
- Nå har vi snakket litt om tre innganger til arbeidet med forebygging av ekstremisme og terrorisme; diskusjon og dialog, relasjonsbygging, og kunnskapsformidling. Hvilken av disse synes du veier tyngst for forebyggingsarbeidet?

Avslutning:

Er det noe du vil legge til eller utdype?

Takk for deltagelsen

Bare ta kontakt hvis det er noe

Forskningsspørsmål:

Hvordan forstår et utvalg samfunnsfaglærere fagets oppgave med å forebygge ekstremisme og terrorisme, og hvordan bruker de 22. juli i undervisningen for å nå dette målet?

“Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges”

(Kompetansemål, Samfunnsfag LK20)

“Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme.

Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.”

(Demokrati og medborgerskap, Samfunnsfag LK20)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

385871

Prosjekttittel

22. juli og forebygging av ekstremisme og rasisme

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Granlund, lise.granlund@ils.uio.no, tlf: 92680265

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hannah Angvik Færden, hannahfaerden@gmail.com, tlf: 47651240

Prosjektperiode

10.09.2021 - 10.06.2022

Vurdering (1)

16.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!