



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Forebygging av radikalisering og ekstremisme i skolen

Hans Reidar Nicolaisen

Veileder

Professor Claudia Lenz

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, Vår 2022

Antall ord: 25584



Forord

Nå var denne reisen endelig over. Det å ha skrevet masteroppgave har vært både tøft og krevende. Tunge dager med mye frustrasjon kan endelig legges bort og et nytt kapittel kan begynne. Det er med en sann glede at jeg endelig kan levere denne oppgaven.

Jeg hadde aldri kommet i mål hadde det ikke vært for min veileder Claudia Lenz som har hjulpet meg på dager der jeg trengte det som mest. På dager hun var bortreist tok hun seg alltid tid til å hjelpe. Selv om klokken var seks på en fredagskveld svarte hun, enten det var med faglig innblikk eller med støtte og oppmuntringer.

Vil også takke min bedre halvdel som har støttet meg gjennom hele skriveprosessen. Du har vært en fantastisk støttespiller å lene seg på under arbeidet mitt med masteroppgaven.

Jeg forlater denne oppgaven med et fornyet syn på forebygging mot radikalisering og ekstremisme, et syn jeg kommer til å få bruk for når jeg nå starter i min lærerprofesjon.

Dette har virkelig vært en emosjonell berg-og-dal-bane. I vonde tider har jeg lent meg på Camus og Kierkegaard. Det blir selvsagt vanskelig å få takket dem ettersom at de for lengst har forlatt vår verden, men de har begge likevel spilt en stor rolle for meg det siste året. Jeg vil derfor dedikere den siste plassen på denne siden til et sitat som har meg hjertet nær.

“The struggle itself toward the heights is enough to fill a man's heart. One must imagine Sisyphus happy”- Albert Camus.

Sammendrag

Problemstillingen som blir forsøkt besvart i denne oppgaven er: Hvordan samarbeider politiet og skolen i forebyggingen av ekstremisme og radikalisering og hva er deres perspektiv på ulike forebyggingsstrategier? Problemstillingen blir særlig sett i lys av den britiske forebyggingsmodellen der Prevent har spilt en stor rolle i det tverretatlige samarbeidet mellom politiet og skolen i Storbritannia.

Denne studien omhandler til sammen syv dybdeintervju med fire lærere som underviser i samfunnsfag og KRLE på videregående skoler og tre politibetjenter som arbeider i avdelinger tilknyttet temaet radikalisering og ekstremisme. Informantenes perspektiver på forebygging blir i denne oppgaven knyttet opp mot de to teoretiske forebyggingsperspektivene resiliens og sikkerhetisering. Oppgaven tar også for seg hvordan de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring kan bli brukt som forebyggende. I tillegg vil også den britiske og norske forebyggingsmodellen sammenlignes for å se på ulikheter og likheter i forebyggingsarbeidet.

Det er vanskelig å si noe om hvor tett samarbeidet mellom skolen og politiet i Norge er ettersom at et eventuelt samarbeid mellom politiet og skolen skjer på et ledelsesnivå. Lærerinformantene i denne oppgaven hadde derimot ingen form for direkte samarbeid med politiet, noe som skiller seg sterkt fra den britiske modellen. Både politiinformantene og lærerinformantene hadde et forebyggingsperspektiv som lignet mest på en resilienstilnærming der skolen som primærforebygger burde ha hovedansvaret for den tidlige forebyggingen.

Lærerinformantenes resiliensperspektiv handlet om å forhindre utenforskap, skape en arena for inkludering, dialog, konfrontasjon og tilrettelegge for «det gode liv». Alle disse elementene passer inn i kategorien demokratisk resiliens og er tett tilknyttet både de tverrfaglige temaenes mål og skolens samfunnsmandat. Basert på funnene i denne studien kombinert med de norske handlingsplanene mot radikalisering og ekstremisme kan det derfor sies at den norske forebyggingsmodellen i stor grad er bygd på en demokratisk resilienstilnærming.

Innholdsfortegnelse

1 Innholdsfortegnelse

2	Forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen.....	1
2.1	Studiens bakgrunn og aktualitet	1
2.2	Problemstilling – begrunnelse og begrensning.....	2
2.3	Tidligere forskning og diskurs.....	4
2.4	Oppgavens metodiske og teoretiske rammeverk.....	7
2.5	Disposisjon	8
3	Teoretiske perspektiver	8
3.1	Innledning til teori	8
3.1.1	Ekstremisme og radikaliserings – Ulike tilnæringer og forståelser.....	9
3.1.2	Resiliens	15
3.1.3	Sikkerhetisering.....	20
3.2	Tverrfaglige temaer	24
4	. Metode.....	28
4.1	<i>Forskningsmetode</i> for denne oppgaven.....	28
4.2	Kvalitativt intervju.....	29
4.3	Utvalg og strategi.....	29
4.4	Gjennomføring av intervju	32
4.5	Analysestrategi	35
4.6	Forskningsskvalitet	38
4.6.1	Reliabilitet	38
4.6.2	Validitet.....	39
4.7	Forskningsetikk	39
4.7.1	Posisjonalitet	39
4.7.2	Retningslinjer og hensyn.....	40
5	Analyse.....	41
5.1	Introduksjon av informantene.....	41
5.2	Informantenes perspektiv på ekstremisme og radikaliserings.....	45
5.3	Politiets perspektiv	48
5.4	Lærernes perspektiv på ulike forebyggingsstrategier.....	53
6	Drøfting	63

6.1	Politiets og skolens rolle, samarbeid og forebyggingsverktøy	63
6.2	Hva er læreres og politiets perspektiv på forebygging?	65
6.3	De tverrfaglige temaene som forebyggingsverktøy.....	67
7	Konklusjon	71
8	Litteratur.....	73
9	Vedlegg	78
9.1	Vedlegg 1, Intervjuguide lærere	78
9.2	Vedlegg 2, Intervjuguide politi.....	79
9.3	Vedlegg 3, Samtykke fra NSD	80
9.4	Vedlegg 4, samtykkeskjema og informasjonsskriv	81

2 Forebygging av radikalisering og ekstremisme i skolen

2.1 Studiens bakgrunn og aktualitet

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvordan politiet og skolen samarbeider i forebyggingen av ekstremisme og radikalisering, og hva slags perspektiv et utvalg lærere har på ulike forebyggingsstrategier. I tillegg til dette vil også bruken av de tverrfaglige temaene som midler for å oppnå god forebygging undersøkes. De to dominerende perspektivene denne oppgaven tar i bruk for å nyansere ulike forebyggingsmodeller er sikkerhetisering og resiliens.

Bakgrunnen for dette temaet blir sett i lys av fagfornyelsen (LK20). I denne fagfornyelsen ble tre nye tverrfaglige temaer introdusert. De tre temaene skulle overlape hverandre innenfor flere ulike fagfelt i skolen. De tre temaene som ble implementert i fagfornyelsen var: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling.

De to temaene denne oppgaven fokuserer på når det kommer til forebygging er folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Grunnen til at disse to temaene ble valgt er fordi de begge inneholder punkter som kan knyttes direkte opp mot en resilienstilnærming og de inneholder begge forebyggingstematikk som overordnede mål. For eksempel skal det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfag «bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2017,). Hvordan lærere valgte å gjøre dette i praksis var noe jeg ønsket å undersøke nærmere.

Temaet folkehelse og livsmestring i samfunnsfag omhandler blant annet «elevenes bevissthet rundt sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike felleskap» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre trekkes menneskeverdet, respekt, forståelse og verdier frem. Dette er begreper som passer godt overens med kjerneelementene i resilienstenkningen som vist senere i teorikapittelet.

Opgavens tema er særskilt aktuelt. Ikke bare med tanke på de nye tverrfaglige temaene, men også med tanke på den tidligere Solberg-regjeringens handlingsplan mot ekstremisme og radikalisering. Den første handlingsplanen ble utgitt 2014, men ble revidert og erstattet med en fornyet versjon i 2020. Målet med handlingsplanen var i korte trekk å styrke forskningen for å få økt kunnskap om dette temaet, et sterkere nasjonalt samarbeid, fokus på reintegrering av

individer med ekstremistisk tankegods, økt fokus på radikaliserings gjennom internett, utvikling av støtteressurser til bruk i skolen og barnehager og til slutt et sterkere nordisk og internasjonalt samarbeid (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014).

I den reviderte handlingsplanen ble det lagt til ytterligere tiltak der mye av fokuset lå på kompetanseheving i de ulike etatene og økt nasjonal koordinering. Denne koordinering gjaldt først og fremst tverrdepartementale samarbeid (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). De fleste tiltakene knyttet til forebygging rettet seg mot å forhindre ekstremistisk tankegods og tiltakene virket preventive og støttende. Målet med tiltakene var ikke å fange opp direkte trusler for deretter å eliminere disse truslene, men forebygge ved hjelp innenforskap, inkludering og støtte.

Aktualiteten til denne oppgaven kan også sees i lys av det internasjonale samarbeidet på dette området. «I januar 2014 presenterte EUs kommisær for innenrikssaker nye anbefalinger til videre innsats både, på EU-nivå og i medlemslandene. Disse anbefalingene vil danne grunnlag for en ny revidering av EUs strategi mot radikaliserings og ekstremisme» (Utenriks- og beredskapsdepartementet 2014). På grunn av det internasjonale samarbeidet rundt temaet ekstremisme og radikaliserings er det også aktuelt i denne oppgaven å vise til den britiske modellen kalt Prevent som i større grad bygger på en sikkerhetslogikk. Det er derfor relevant å sammenligne den norske med den britiske skolen når det kommer til forebyggingsarbeidet de to respektive landene har gjennomført. Dette gjør jeg for å se om den norske forebyggingsmodellen har kopiert den britiske forebyggingsmodellen.

Som masterstudent på lektorprogrammet i religion og samfunnsfag var jeg interessert i å undersøke hvordan jeg som lærer kan være med på å forebygge for radikaliserings og ekstremisme. Hvilke verktøy kan jeg ta i bruk dersom jeg står i en situasjon der en av mine fremtidige elever kommer med ekstremistiske utsagn i klasserommet. Hvordan skal jeg som lærer reagere? Og hvordan kan i så fall de tverrfaglige emnene fungere som boksåpner for sunne diskurser rundt vanskelige temaer? Dette var spørsmål jeg satt med før jeg satt i gang denne oppgaven og som fungerte som en motivasjon for gjennomføringen av dette prosjektet.

2.2 Problemstilling – begrunnelse og begrensning

Denne oppgaven omhandler som nevnt tidligere hvordan norske lærere forholder seg til ulike forebyggingsstrategier og hva deres perspektiv på forebygging er, i tillegg til hvordan de to

tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring kan være med på å forebygge for radikaliserings og ekstremisme. Jeg ønsket også å se nærmere på samarbeidet mellom det norske tverretatlige samarbeidet mellom politiet og skolen. Problemstillingen til denne oppgaven ble derfor

Hvordan samarbeider politiet og skolen i forebyggingen av ekstremisme og radikaliserings og hva er deres perspektiv på ulike forebyggingsstrategier

De to forebyggingsstrategiene jeg tar utgangspunkt i er resiliens og sikkerhetisering. Lærernes og politiets perspektiver blir analysert og drøftet i lys av disse. For å avgrense oppgaven enda mer har jeg tatt i bruk tre forskningsspørsmål som skal gi ulike innfallsvinkler til problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene danner grunnlaget for oppgavens utforming og gjennomføring, og sentrale elementer senterer seg derfor rundt disse spørsmålene.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke roller har politiet og skolen i forebyggingsarbeidet, og hvordan samarbeider disse to institusjonene?

Dette forskningsspørsmålet muliggjør en sammenligning mellom den britiske og norske skolen ettersom at spørsmålet kan gi et innblikk i politiets og læreres erfaringer med et tverretatlig samarbeid og hvor omfattende dette samarbeidet faktisk er. Med dette spørsmålet ønsker jeg også å undersøke om det eksisterer noen konflikter i et eventuelt samarbeid eller om det er et fravær av samarbeid som kan sees på som problematisk.

Forskningsspørsmål 2: Hva er lærernes og politiets perspektiv på forebygging?

Det andre forskningsspørsmålet jeg har valgt har som mål om å se på forskjeller og likheter i forebyggingsstrategier til lærerne og politiet. Ettersom at de to etatene har to ulike mandat så vil de ulike forebyggingsperspektivene være nyttige koblet opp mot det første forskningsspørsmålet. For dersom det er et tett samarbeid og de to gruppene har helt ulike perspektiver på forebygging, hvem vil da ha det overordnede ansvaret for forebyggingen? Det er også interessant å undersøke om perspektivet lærerne har på forebygging samstemmer med skolens mandat der demokratiske verdier, menneskeverdet og inkludering står i sentrum (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Forskningsspørsmål 3: Hvordan brukes de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring av et utvalg lærere som forebyggingsverktøy?

Dette forskningsspørsmålet omhandler kun lærere og utelukker politiet ettersom at spørsmålet sentrerer seg rundt de tverrfaglige temaene. Spørsmålet kan gi et godt grunnlag for å si noe om ulike erfaringer i undervisningen i temaene og hvordan de kan fungere som forebyggingsverktøy. Det er også viktig å påpeke at oppgaven skrives innenfor religionsfagets rammer ettersom at de tverrfaglige temaene inngår i dette. Blant annet skal demokrati og medborgerskap bidra til å skape gode åpne diskurser rundt temaer som ytringsfrihet, makt og utenforskap. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal i religionsfaget undersøke områder som identitet, eksistensielle spørsmål og ulike perspektiv på hva det gode liv er (Udir, 2017).

2.3 Tidligere forskning og diskurs

Det finnes lite forskningslitteratur om samarbeidet mellom skolen og politiet i Norge, men det finnes tidligere forskning og diskurser som har undersøkt det samme temaet i andre land. Det er spesielt tre tidligere forskningsarbeid som jeg har tatt utgangspunkt i denne oppgaven. Disse forskningsarbeidene blir i de neste avsnittene redegjort for å danne et bilde av hvilke rammer denne oppgaven sentrerer seg rundt.

Det ene forskningsarbeidet er gjort av Sigrid Sævik der hun undersøkte hvordan skolens mandat blir påvirket av ulike sikkerhetslogikker sett i lys av implementering av Nordisk Dembra i Sverige og Danmark. Dette blir igjen sett i lys av ekstremistisk tankegods og radikaliserings i skolen og handler derfor også om forebyggingsarbeid. Sævik sin forskning er en masteroppgave fra 2019 og er derfor særdeles relevant med tanke på både aktualitet og relevans til denne oppgaven. I forskningen hennes brukte hun en kvalitativ metode med semistrukturerte intervju sammen med diskursanalyse av et utvalg dokumenter. Hun hadde tre informanter fra Sverige og to fra Danmark. Informantene var individer med stor akademisk og politisk kompetanse i sine respektive organisasjoner. Forskningen hennes konkluderte med at det er et spenningsfelt som «oppstår i lærernes vurdering og oppfølging av *enkeltindivider* som man har bekymring for, med tanke på ekstremistisk tankegods. Spenningen gjelder individuelle rettigheter, som personvern» (Sævik, s. 92, 2019).

I forskningen hennes kommer det blant annet frem at de svenske informantene og de svenske utredningene i større grad så på et økt samarbeid mellom skolen og politiet som problematisk i motsetning til de danske utredningene og informantene. De danske informantene tok sterk avstand fra en PREVENT-skolepolitikk, men det var likevel et ønske om et tettere samarbeid mellom politiet og skolen (Sævik, s. 74-76, 2019).

Denne oppgaven er relevant ettersom at den undersøker det samme temaet som jeg gjør i min oppgave. Derfor kan mitt prosjekt muligens være med på å komplimentere forskningen til Sævik med tanke på at jeg undersøker samarbeidet mellom den norske skolen og politiet. Det er verdt å nevne at forskningen til Sævik ikke er generaliserbar ettersom at oppgavens omfang er begrenset, men som Sævik selv skriver, «allikevel håper jeg at diskusjonene i denne masteroppgaven kan vise eksempler på de spenningene som nordisk skole og utdanningsfeltet har foran seg i tiden fremover» (Sævik s. 86, 2019).

Det andre arbeidet jeg har valgt å fremheve er Alex Elwick og Lee Jeromes «balancing securitisation and education in schools: teacher's agency in implementing the prevent duty». Dette er en fagartikkel som tar for seg hvordan utdanningen i Storbritannia har blitt påvirket av sikkerhetsiseringslogikk. Kritikkk mot kontraterroristiske tiltak gjennom preventprogrammet blir diskutert i denne fagartikkelen, men forfatterne trekker også frem at det er lærere i Storbritannia som ser på Prevent som en boksåpner for diskursrom rundt temaet radikaliserings og ekstremisme. Selv om Prevent hadde tydelige negative konsekvenser så ga likevel den tydelige sikkerhetsiseringen rom for en fornyet diskurs rundt som ellers ikke ville funnet sted (Elwick & Jerome, 350-351, 2019).

Artikkelen trekker også frem et forskningsprosjekt som ble gjennomført av ACT (Citizenship Teaching Act). Artikkelforfatterne deltok i dette prosjektet som observatører og for å evaluere lærernes undervisning. Prosjektet ble gjennomført på 10 forskjellige skoler der Elwick og Jerome både observerte og intervjuet lærere og rektorer. Intervjuene inneholdt flere ulike perspektiv der noen lærere hadde en sterkere resilienstilnærming, mens andre hadde en sikkerhetslogikk når det kom til hvordan lærere skulle forholde seg til Prevent og samtaler rundt temaet ekstremisme og radikaliserings. Artikkelforfatterne konkluderte med at «Regardless of the external constraints, teacher's moral and philosophical approach towards Prevent duty is clearly a key component in accounting for the opportunities available to them» (Elwick &

Jerome, 350, 2019). Lærernes moral og ideologi spilte en stor rolle i hva slags perspektiv de ulike lærerne hadde til Prevent og hva slags handlingsrom og muligheter de hadde tilknyttet dette (Elwick & Jerome, 341-350, 2019). Dette var noe jeg hadde i bakhodet under intervjuene med lærerinformantene, ettersom at deres posisjonaltet i forhold til oppgavens tema kunne ha spilt en rolle i hva slags perspektiv de foretrakk.

Det siste fagarbeidet rundt temaet mitt som jeg ønsker å trekke frem er Francesco Raggazis rapport «Students as Suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the council of Europe member states». Rapporten beskriver hvordan den britiske skolen har mistet deler av sin autonomi grunnet sikkerhetisering og den tar også for seg kontraterroristiske tiltak gjennomført av en rekke EU-land.

I rapporten konkluderes det med at skolen som et de-radikaliseringverktøy er en moderne vestlig trend der kontraterrorisme og utdanning har blitt mer sammenflettet. Videre skriver Raggazi at «Through training, teachers should be empowered to regain control and autonomy over issues that pertain to the pedagogic skillset» (Raggazi, s.103, 2018). Raggazi argumenterer for at skolen har en viktig rolle i forebyggingsarbeidet mot ekstremisme og radikaliserings og da spesielt som primærforebyggere. Et tett samarbeid med politiet der politiet har den overordnede makten kan slå negativt ut på det pedagogiske primærforebyggende arbeidet lærere gjør.

Med et søkelys på England, som gjennom sin sikkerhetslogikk har gjennomført kontraterroristiske tiltak som har ført til sterkere samarbeid mellom politi og skole, er det relevant og aktuelt å sammenligne dette med den norske skolen. Spesielt siden Raggazi skriver at de-radikaliseringstiltak der utdanningssektoren i større grad blir involvert er en vestlig trend. Derfor er det interessant å stille seg spørsmålet om dette også er en trend i Norge og om vestlige sikkerhetslogikker også har fått innflytelse i det norske utdanningssystemet.

Hva Prevent er og hvilken effekt det hadde på det britiske utdanningssystemet blir redegjort for og diskutert senere i teorikapittelet til denne oppgaven. Hensikten i dette underkapittelet er kun å gi et innblikk i tidligere forskningsarbeid i temaet det skrives om i denne oppgaven. Rapportene og forskningen jeg har gitt et innblikk i her i dette underkapittelet vil videre bli brukt både i teoridelen og drøftingsdelen av denne oppgaven.

2.4 Oppgavens metodiske og teoretiske rammeverk

For å undersøke hvordan politiet og skolen samarbeider, og hva slags forebyggingsperspektiv de ulike aktørene har, benytter jeg meg av kvalitativt intervju som metode (Larsen, 2017, s.82). Kvalitativt intervju gir meg i størst mulig grad muligheten til å utforske de ulike aktørenes perspektiver, forståelser og erfaringer knyttet opp mot forebygging. Jeg vurderte lenge å bruke observasjon som metode sammen med intervju, men fant senere ut at dette ville vært for omfattende med tanke på bearbeiding av datamaterialet og analyseringen av dette. Intervjumetoden jeg brukte var en semistrukturert metode som innebærer at intervjuer følger et manus og har muligheten til å stille spørsmål utenfor manuset. Dette gir muligheten for en bedre dialog som kan oppklare eventuelle misforståelser. Dette blir videre forklart i metodekapittelet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven dreier seg rundt teoriene om *resiliens* og *sikkerhetisering*. Funnene og drøftingen av oppgaven settes opp mot disse to begrepene for å se hva slags tilnærming som kommer frem i datamaterialet. De tre forskningsspørsmålene jeg har valgt utforskes også i lys av disse begrepene. Innenfor teorier om resiliens bruker jeg litteraturen til Maila Olsen og Karen Traavik når jeg undersøker resiliens i skolen. Når det gjelder demokratisk resiliens, støtter jeg meg på Lynn Davies sitt arbeid ettersom at hun er en ledende aktør på dette feltet. Innenfor sikkerhetiseringsteori blir Ole Wæver sentral for å forstå begrepet. Raggazzi, Elwick og Jerome sin litteratur blir brukt for å eksemplifisere hvordan sikkerhetisering kommer til uttrykk og da særlig med vekt på utdanning.

For å forstå hvordan politiet og skolen samarbeider, og hvordan norske handlingsplaner har vært med på å påvirke sikkerhetslogikken i nyere tid, kommer jeg også til å bruke Claudia Lenz sine forklaringer av hva forebyggingsrollene til de to institusjonene er. Dette blir gjort for å få en oversikt over hva primærforebyggende, sekundærforebyggende og tertiærforebyggende arbeid er.

2.5 Disposisjon

I det andre tredje i denne oppgaven blir begrepene ekstremisme og radikaliserings redegjort for, fra ulike perspektiv. Deretter er det en kort redegjørelse for de norske handlingsplanene. Kapittel to inneholder også teori og redegjørelse om sikkerhetisering, resiliens, demokratisk resiliens, og ulike forebyggingsnivåer.

Kapittel fire er metodedelen av oppgaven. Her blir de strategiske valgene jeg måtte gjøre før, under og etter datainnsamlingen vurdert og beskrevet. Forskningsetikk og forskningskvalitet inngår også i dette kapittelet.

Kapittel fem er analysedelen av oppgaven. De viktigste funnene fra datamaterialet, som på en best mulig måte ville gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene vil her bli presentert.

Kapittel seks inneholder drøftingen. Drøftingen ble gjort i lys av funnene kombinert med teoriene om sikkerhetisering, resiliens og skolens rolle som forebygger.

Kapittel syv er konklusjonen og en kort oppsummering av de viktigste momentene i oppgaven.

3 Teoretiske perspektiver

3.1 Innledning til teori

Teoridelen i denne masteroppgaven er oppdelt i fire ulike deler. Første del av redegjørelsen handler om hva ekstremisme og radikaliserings er. Begrepene ekstremisme og radikaliserings kan i mange sammenhenger virke flytende og inneha flere ulike definisjoner. Det er derfor nødvendig å få konkretisert og nyansert disse begrepene slik at det blir tydelig hva begrepene faktisk betyr i denne oppgaven. Etter dette kommer en redegjørelse for hva resiliens er og hvilke måter resiliens kan knyttes opp mot ulike forebyggingsstrategier. Resiliens vil særlig bli knyttet opp mot de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og livsmestring for å vise til hvordan en resilienstilnærming kan brukes som en forebyggende faktor innenfor disse to temaene. Videre vil jeg ta i bruk Lynn Davies forståelse av demokratisk resiliens og hvordan begrepet kan fungere som et forebyggende verktøy mot radikaliserings og ekstremisme.

Etter dette er det en redegjørelse for hva sikkerhetisering er og ulike eksempler på hvordan sikkerhetisering har fremkommet i vestlige land i moderne tid. Dette gjøres for å kunne lage et sammenligningsgrunnlag mellom en forebyggingsmodell bygget på primærforebygging utført av skolen og tertiærforebygging utført av politiet.

3.1.1 Ekstremisme og radikalisering – Ulike tilnærminger og forståelser

Begrepene ekstremisme og radikalisering har sin etymologiske opprinnelse i det latinske ordet *Extremus* som betyr ”det ytterste” eller det fjerneste”, eller også “det verste” (Gule, 2012, s.15). Denne definisjonen er ganske vag og flytende og passer ikke inn med den sosialiserte og normative forståelsen vi har av ekstremisme i vesten i dag. Definisjonen av ekstremisme som regjeringen og PST opererer etter er mer direkte. De bruker også ordet “vold” i tillegg til ekstremisme. Vold er derfor ikke implisitt i selve begrepet ekstremisme, men noe som legges til. “**Voldelig ekstremisme** betyr i denne kontekst aktiviteten til personer og grupperinger som er villig til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål” (Regjeringen, 2016). Her er altså de tre kategoriene politikk, ideologi og religion brukt i definisjonen. De trekker videre frem at en ekstremist er en person som lever i en egen meningsboble der andres perspektiv og andres meninger ikke blir godtatt eller akseptert.

En ekstremist validerer også bruken av vold for å oppnå sine mål. Ekstremisme og terrorisme kan korrelere sammen i den grad at terrorhandlinger er handlinger der aktøren ønsker å få frem sitt budskap gjennom en udemokratisk voldshandling, ofte for å spre frykt. Terrorhandlinger kan derfor sies å være *aktørens forsøk på å utøve sitt ekstremistiske tankegods gjennom direkte handlinger*. Terrorisme er et mye omtalt begrep med ulike definisjoner, men forklaringen som her er gitt passer overens med FNs definisjon av terrorisme der «terrorisme er en illegal voldsmetode og en form for voldelig ekstremisme» (FN, 2022). Videre skriver de at terrorisme handler om «intensjonelle, ulovlig og skadelige handlinger hvor målet er «å skremme en befolkning, eller tvinge en regjering eller en internasjonal organisasjon til å gjøre eller frastå fra bestemte handlinger»» (FN, 2022). I denne oppgaven kommer hovedfokuset til å være på begrepene ekstremisme og radikalisering, men det er likevel viktig å binde dette sammen med begrepet terrorisme ettersom at disse begrepene henger tett sammen med hverandre. Det er også verdt å nevne at det ikke finnes noen felles internasjonal enighet over definisjonen av ekstremisme og dette gjør begrepet mer flytende (Davies, 2016).

Filosofen Lars Gule skiller mellom to ulike typer forståelser av ekstremisme. Disse to typene er normativ og deskriptiv ekstremisme. «Deskriptiv ekstremisme forstås som posisjoner som «avviker sterkt fra vår beste kunnskap om den empiriske, observerbare og analyserbare virkelighet»» (Lid & Heierstad, 2019, s.21). I boken «forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme» bruker forfatterne holocaust fornektelse som et eksempel på dette. Holocaust var en hendelse som vi i dag har mye dokumentasjon om i form av film, fotografier, byggverk og vitneutsagn. En person som fornektet at dette har funnet sted, vil derfor havne i kategorien «deskriptiv ekstremisme» ettersom at personens virkelighetsbilde er forskjellig fra empirien vi har.

Normativ ekstremisme blir forklart som «posisjoner som avviker sterkt fra omforente og godt begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske normer» (Lid & Heierstad, 2019, s. 21). Et eksempel på dette kan være forakt for menneskerettighetene, ønsker om rasesegregering og ideen om at vold mot ulike sivile grupper i samfunnet kan begrunnes med moralske posisjoner. Rasisme og dehumanisering faller inn under denne kategorien (Gule, 81-96).

Videre skal jeg redegjøre for de to hovedkategoriene politisk ekstremisme og religiøs ekstremisme for å skape en større forståelse av hvordan ulikt ekstremistisk tankegods kommer til uttrykk. Ideologisk ekstremisme blir utelatt i denne redegjørelsen fordi denne kategorien omhandler de samme momentene som religiøs og politisk ekstremisme har, og det gjør det derfor vanskeligere å skille dem fra hverandre.

Politisk voldelig ekstremisme: Politisk ekstremisme finnes i flere ulike former. I det politiske spekteret opereres det som regel med to motpoler med en høyre og en venstreakse der ekstremistisk tankegods befinner seg på hver sin ytterside av aksene. Det vil si at de to kategoriene høyreekstremisme og venstreekstremisme hovedsakelig er de to hovedkategoriene som omhandler politisk ekstremisme. Venstre-høyre aksene er en forenklet måte å få en oversikt over det politiske landskapet, men den gir en oversikt over ulike politiske ideologiers plassering i forhold til hverandre. I nyere tid er det spesielt høyreekstremisme som har vært en trussel i moderne demokratiske vestlige land. Angrepet på Utøya i Oslo i 2011, Christchurch massakren på New Zealand i 2019 og angrepet på moskeene i den tyske byen Hanau er eksempler på høyreekstremistiske terrorhandlinger. Kjennetegnene for bakmennene bak disse angrepene er at de var innvandringsfiendtlige, etnonasjonalister og at de trodde på konspirasjonsteorier som

«the great replacement theory» og teorien om «Eurabia» (en konspirasjonsteori som bygger på tanken om at muslimske innvandrere ønsker å ta over Europa gjennom migrasjon).

Antisemittisk tankegodt er også sentralt i disse aktørenes ideologiske ståsted. Aktørene føler derfor på en trussel mot dem selv og deres folk og ser på en voldelig respons som den eneste muligheten for å forhindre denne trusselen. Grunnen til at dette faller på høyresiden av det politiske spekteret er på grunn av de nasjonalistiske, proteksjonistiske og etnosentriske verdensbildet disse aktørene har. Under disse kategoriene finner vi blant annet fascisme, nazisme, alt-right bevegelser og andre ulike raseorienterte bevegelser (Bjørger, 2015, s. 19-21).

Venstreekstremisme kjennetegnes ved at aktørene i miljøet viser forakt for det kapitalistiske moderne samfunnet og de føler at de må gå voldelig til verks for å forandre det de mener er urettferdige samfunnsstrukturer. Det er også et ønske om å fjerne fascistiske aktører som tilhører høyresiden. I Norge har det vært få venstreekstre handlinger de siste to tiårene. Det var derimot flere handlinger på 70-80 tallet gjennomført av blant annet noen av medlemmene i AKP (arbeidernes kommunistparti) og AFA (Antifascistisk aksjon) som stod bak disse. Medlemmene i disse gruppene kan kjennetegnes ved at de aktivt og ved hjelp av vold oppsøkte nazistiske miljøer i Oslo for å slåss mot høyreekstre mennesker (Bjørger, 2015, s. 103-109)

Det er flere likhetsstrekk mellom individer som tilhører de venstreekstre og de høyreekstre bevegelsene. Blant annet er det den deskriptive forståelsen av at samfunnet er urettferdig og at de blir undertrykt av en elite og den normative forståelsen av at samfunnet radikalt må forandres etter deres egne idealer. En enkel svart/hvit tenkning der forståelsen om at ens egen oppfatning av verden er den rette, mens alle andres oppfatning er gal gjenspeiler også begge sidene. Antidemokratiske holdninger spiller også en stor rolle både i høyreekstre og i venstreekstre miljøer selv om deres ideologiske ståsted er to motpoler (Gule, 2012, s. 17-22).

Forskjeller mellom venstre og høyreekstremisme

Et av de største skillene mellom venstreekstre og høyreekstre ideologi er menneskesynet. Innenfor marxistisk tradisjon (som tilhører det venstreekstre verdenssynet) er likeverd og dekonstruksjon av ulike samfunnsklasser en viktig del av den politiske filosofien. Ulike etnisiteter og kjønn skal likestilles og undertrykte klasser skal løftes opp. Målet er å lage et

klasseløst og statsløst samfunn gjennom en revolusjon. Dette klasseløse samfunnet kalles ifølge Marx for kommunisme. Mellomstadiet mellom det kapitalistiske samfunn og det kommunistiske samfunnet kalte Marx for proletariats diktatur. Det er flere ulike tolkninger for hva Marx faktisk mente med akkurat dette. En tolkning er at proletariatet (arbeiderne) tar over makten fra *Bourgeoisies* (Eierne av produksjonsmidlene) og innfører demokrati på arbeidsplassene (Dette ble forsøkt i Sovjetunionen etter oktoberrevolusjonen og ble kalt *Sovjeter* (arbeiderråd). Det er verdt å nevne at under Vladimir Lenins styre ble ikke Sovjetene styrt demokratisk, men autoritært med en øvrig leder som styrte arbeiderne i et gitt område (Marsh & Tant, 1999, s. 130-152).

Med bakgrunn i denne tolkningen kan det forstås som at Marx ønsket en større demokratisk arena der den private sfære gjennom en revolusjon ble til en kollektivistisk og offentlig sfære. Derfor kan det sees på som relativt paradoksalt at moderne forsøk på marxistiske samfunn har vært autoritære og undertrykkende overfor befolkningen, når Marx selv var antiautoritær og kritisk til maktstrukturer. Det er derfor viktig å påpeke at marxisme i seg selv ikke er ekstremistisk. Teorier som kjønnteori og kritisk raseteori tilhører begge den marxistiske tradisjonen, nærmere sagt Frankfurtskolen der Herbert Marcuse var en ledende akademiker. Marxistisk litteratur følger Hegels dialektikk og Marx materialistiske filosofi og har hatt en stor innvirkning på vår moderne sosiologiske og økonomiske forståelse (Kellner, 1984, s. 13-32) Fra 1920-tallet og frem til i dag har det oppstått flere ulike marxistiske retninger der noen av dem er mer autoritære og antidemokratiske enn andre, blant annet maoisme og stalinisme. Poenget her er at selv om venstreekstremer hevder å tilhøre den marxistiske bevegelsen så gjenspeiler ikke nødvendigvis handlingene deres dette, selv om deres tolkning av marxistisk ideologi legitimerer handlingene. Maoister og stalinister hevder kanskje å følge et marxistisk tankesett som Marx selv ville vært dypt uenig i.

Høyreekstremisme derimot har et menneskesyn som baserer seg på en form for autoritær ultrakonservativisme og fascisme. Dette betyr i korte trekk at de tror på naturlige hierarkier, der mennesker kan deles inn i ulike nivåer i hierarkiet. I motsetning til marxistisk teori er klassene innenfor autoritære ultrakonservativistisk og fascistiske ideologier nødvendige og rettferdige for at samfunnet skal kunne opprettholdes. Det er også derfor rasisme i stor grad assosieres med høyreekstremisme ettersom at høyreekstremistisk ideologi ofte bruker en klasseinndeling av mennesker der det skilles mellom undermennesker og overmennesker. En slik klasseinndeling

ble på 1800-tallet sett på som «naturlig» av naturvitenskapelige forskere som blant annet Carl Von Linne brukte. Linne rangerte mennesker etter ulike raser der hvite europeere ble beskrevet som «smarte og oppfinnsomme», mens svarte mennesker ble rangert nederst på rangstigen med karaktertrekk som «slu, lat og bekymringsløse» (Bangstad & Døving, 2015, s.59-60). Denne måten å rangere mennesker på ble også brukt av nazistene i Tyskland før og under andre verdenskrig. Der ble jødene karakterisert som undermennesket, mens den ariske hvite rasen ble karakterisert som overmennesket. Målet var å utrydde den jødiske rasen for å beholde raserenheten i samfunnet. Denne tankegangen er kun ideologisk og har ingen forankring i den moderne naturvitenskapen (Payne, 1996, s. 147-180).

Dette var i korte trekk eksempler på venstreekstrem og høyreekstrem ideologi. Det finnes flere perspektiver innenfor disse to kategoriene, men denne forklaringen ble brukt for å få dannet et generaliserbart bilde av hvordan disse to ideologiene kan komme til uttrykk, og hva som skiller dem fra hverandre. Som forklart i avsnittene over er menneskesynet en stor forskjell mellom høyreekstremistisk tankegodt og venstreekstremistisk tankegodt.

PSTs trusselvurdering

Med bakgrunn i redegjørelsen for de to ideologiene er det videre nødvendig å forklare PSTs trusselvurdering fra ulike ekstremistiske grupper. Ifølge PSTs sikkerhetsvurdering fra 2022 «vurderes det fortsatt som mulig at høyreekstremister vil forsøke å gjennomføre terrorhandlinger i 2022. Terrortrusselen kommer først og fremst fra personer som er radikalisert gjennom deltakelse i høyreekstre digitale nettverk» (PST, 2022, s.15).

Videre står det at «PST vurderer det som svært lite sannsynlig at venstreekstremister eller aktivister knyttet til klima, miljø- og naturvern vil forsøke å utføre terrorhandlinger i Norge i 2022» (PST, 2022, s. 5). Det bli videre påpekt at konfrontasjoner mellom høyreekstre og venstreekstremistiske miljøer bidrar til økt polarisering.

Det er derfor viktig å påpeke at trusler mot det norske demokratiet først og fremst kommer fra høyreekstre individer som ønsker å få fram sin ideologi gjennom terror, men religiøs voldelig ekstremisme fra islamistiske grupperinger utgjør også en trussel ifølge PST. Videre er det redegjort for hva religiøs ekstremisme er (PST, 2022, s. 15-27).

Religiøs voldelig ekstremisme: Religiøs ekstremisme omhandler religiøse personer eller grupper som følger strenge dogmer og som ønsker å oppnå sine mål ved hjelp av vold. Eksempler på dette kan være amputasjon av ekstremiteter dersom et religiøst lovbrudd blir brutt, terrorhandlinger for å få frem religiøse budskap og en ekstrem og fundamentalistisk tolkning av religiøse tekster. ISIS (Den islamske stat) er et eksempel på en religiøs ekstremistisk organisasjon som oppfyller disse kriteriene. Et eksempel på en terrorhandling begått av religiøse ekstremister er terrorangrepet på Twin Towers i New York 11.09.2001 der 2979 mennesker ble drept av islamistiske ekstremister. Det skal sies at religiøs og politisk ekstremisme har mange likheter, men hovedforskjellene er altså at religiøs ekstremisme bygger på en forståelse av en ekstrem og fundamentalistisk tolkning av en eller flere religiøse tekster, dogmer og tro (Gule, 2012, 23-27).

Fellesnevneren for alle disse formene for ekstremisme er at individene som tilhører disse ulike gruppene føler på et utenforskap og en marginalisering. De har også et forenklet bilde av hvordan verden er og en svarthvit tolkning av ulike meninger. Det er en «oss mot de andre» tankegang der alle som ikke deler de samme politiske eller religiøse meningene er fienden, enten om det er den rike eliten, mennesker med en annen etnisitet eller mennesker med andre religiøse livssyn. Konspirasjonstenkning og antidemokratiske idealer står også sentralt i disse grupperingene der det er en tanke om at det er en kamp mellom det gode og det onde (Gule, 2012, s. 29-111).

Radikalisering

Radikalisering kan forstås som selve prosessen mot det ekstreme, men begrepet trenger ikke nødvendigvis å forstås som noe negativt. Ordet radikal betyr innenfor en samfunnsvitenskapelig forståelse *raske forandringer over kort tid*. Dette kan være alt fra økonomiske strukturelle forandringer til politiske beslutninger om klima og miljø. En del av de siste års klimatiltak kan for eksempel sees på som radikale ettersom at de har blitt iverksatt hurtig og gjennom raske politiske beslutninger, eller når det må fattes utenrikspolitiske tiltak knyttet til flyktningkriser. Tidligere arbeiderbevegelser og kvinnebevegelser kan oppfattes som radikale ettersom at de forandret samfunnsstrukturene og rettighetene til borgerne i samfunnet gjennom protestbevegelser og krav om raske endringer. I motsatt ende er begrepet konservatisme som omhandler at de strukturelle systemene vi har i dag må konserveres og bevares. Innenfor en

konservativistisk tankegang må forandringer skjer sakte over tid uten at bryter med gamle tradisjoner og normer (Sjøen, 2019, s. 69-72).

Radikaliseringensbegrepet kan derfor oppfattes som problematisk ettersom at det i nyere tid har blitt mer knyttet til individer med ekstremistisk tankegods enn det har blitt brukt om raske samfunnsendringer. Det har derfor fått en større knagg tilknyttet de ekstreme handlingene enn til de politiske og mer moderate beslutningene som har blitt tatt (Sjøen, 2020).

Radikalisering knyttet til ekstremisme handler derfor om et raskt skifte i et individs religiøse, politiske eller ideologiske ståsted. Dette raske skiftet kan omhandle forandrede meninger, klesstil, musikk og omgangskrets (Thorsen, 2019).

3.1.2 Resiliens

Hva er resiliens? Hvordan kan en resilienstilnærming være med på å bidra til forebygging i skolen? Dette er grunnleggende spørsmål som jeg besvarer i denne teoridelen. Først skal jeg gi et innblikk i hva resiliens er, deretter skal jeg forklare hvordan resiliens kan brukes i skolen for å skape en type robusthet og motstandsdyktighet hos elevene. Til slutt vil jeg redegjøre for kritikk rettet mot denne tilnærmingen for å få et bredere perspektiv i forståelsen av begrepet og teoriene rundt resiliens.

Resiliens

Begrepet resiliens har siden 1950-tallet fått en større rolle i både pedagogikken og psykologien. Det blir særlig brukt om barn og unge med utfordrende utgangspunkt og som har hatt traumatiske opplevelser, men som klarer å håndtere vanskelige situasjoner på en tilfredsstillende måte. Det er viktig å påpeke at resiliens ikke må misforstås med begrepet mestring. Å oppleve mestring betyr at man klarer å gjennomføre en oppgave og at man utvikler en ferdighet. Dette kan være alt fra sosiale og intellektuelle ferdigheter til kroppslige ferdigheter. Et individ som opplever mestring har ikke nødvendigvis sårbare risikofaktorer, noe som er hovedskillet mellom mestring og resiliens. Innenfor resilienstenkning spiller risikofaktorer en stor rolle ettersom det er individer med ulike sårbarhetsfaktorer det hovedsakelig rettes søkelys mot. Det er også viktig å presisere at resiliens ikke nødvendigvis er noe som omhandler personligheten til et individ, men mer verktøyene individet har til å

håndtere en gitt situasjon, med verktøy her menes det ulike faktorer som kan være med på å styrke en persons resiliens som for eksempel gode sosiale relasjoner, en følelse av mening og en trygg identitet (Olsen & Traavik, 2010, s. 27)

Psykiateren Michael Rutter beskriver Resiliens som «prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik» (Borge, 2010). Med prosesser menes det at et individ har en positiv utvikling der faktorer er sentrale for denne utviklingen. Et barn som for eksempel har opplevd mobbing kan utvikle en negativ adferd, men med de rette miljøfaktorene kan barnet få resiliens som svekker risikoen for å utvikle en slik negativ atferd.

Ulike miljøfaktorer kan spille inn på genetisk betingede faktorer som fører til en gitt type oppførsel. Derfor er det slik at sårbare individer kan være resiliente i en type situasjon, men være sårbare i annen. Det har vært gjort flere ulike studier som har sett på korrelasjonen mellom gener og miljø knyttet opp mot resiliens. Blant annet tvillingstudien gjort av Jaeffe, Caspi, Moffit og Taylor. De forsket på om antisosial atferd i stor grad var en faktor som var miljøbestemt eller genetisk bestemt. Studien viste blant annet at de genetiske faktorene spilte en stor rolle, men at de måtte ha et miljø å utspille seg i (Jaeffe et al., 2003). To personer kan for eksempel være ulikt disponert for hvordan de håndterer en bestemt miljøfaktor på grunn av genetikk, men miljøfaktoren må påvirke genene for at dette skal kunne bli uttrykt. Ved å fjerne den risikofylte miljøfaktoren vil man også kunne forebygge for den uønskete adferden. I studien så de spesifikt på ungdom som hadde blitt mishandlet av sine foreldre og utviklingen til disse ungdommene. Konklusjonen er kanskje for mange en selvfølge, men det er likevel viktig å presisere at «ved å forebygge mishandling, kan man derfor forebygge de negative konsekvensene det kan ha for utvikling av antisosial atferd» (Bekkehus, 2012).

Som vist i avsnittet over påvirker gener og miljø utviklingen av negativ adferd, men hvilke miljøfaktorer kan være med på å skape resiliens for dette? I en studie gjort av Emmy Warner og Ruth Smith fra 1982 var det tre faktorer som spilte en viktig rolle i utviklingen av resiliens. Evnen til å knytte følelsesmessige bånd, et godt støtteapparat og positive reaksjoner fra de rundt dem. Barn og ungdom som har disse tre faktorene i livene sine ser ut til å klare godt til tross for at de har gjennomgått traumer (Bekkehus, 2012).

Begrepene salutogenese og patogenese utviklet av Antonovsky passer godt sammen med resilienstenkningen. Teorien om patogenese og salutogenese omhandler en dikotomi mellom disse to begrepene der patogene er forklart som «fullstendig sykdom» og salutogenese blir forklart som «fullstendig helse», mens genese betyr en prosess i utvikling. Begrepene blir brukt i teorien SOC (sense of coherence) som omhandler et individs «opplevelse av mening og sammenheng» (Olsen & Traavik, 2010, s. 29).

Antonovsky ser på meningsdannelse som helt essensielt for å oppnå god salutogenese, og mening kan oppnås gjennom en forståelse av seg selv og en tro på at det eksisterer løsninger på problemene et individ har. Grunnen til at dette henger sammen med resilienstenkning er at en ung person som har gjennomgått et traume ofte kan føle på et fravær av mening, tilhørighet og forståelse. Noe som fører til et patogent mønster med fravær av mening og sammenheng. Det kan derfor, ifølge Antonovsky, sees på som et sykdomstegn når disse faktorene mangler i en persons liv. Det er her skolen og et godt støtteapparat kommer inn. Et godt støtteapparat rundt et barn med sårbarhetsfaktorer kan være med på å skape resiliens og dermed muliggjøre en form for salutogenese. Støtteapparatet kan, gjennom å gi oppmuntring, vise omsorg og skape en følelse av at «jeg er god nok, jeg får det til, jeg har folk rundt meg som bryr seg», klare å skape en tilværelse hos barnet som gir mening, mestring, god livskvalitet og god selvfølelse og selvværd.

Resiliens i skolen – Hvordan skolen kan skape resiliens hos elever

Barn og unge gjennomgår store forandringer i ungdomstiden. Identitetsdannelse, søken etter felleskap kombinert med en rask kognitiv og psykososial utvikling er eksempler på ulike faktorer som spiller inn i utviklingen hos ungdom. Ungdomstiden kan derfor sies å være en spesielt sårbar periode (Frønes, 2006, s. 239-248). I tillegg til det økte presset fra skolen som i nyere tid har utviklet seg til å bli mer målstyrt er dagens ungdommer i stor risiko for å utvikle sårbarhetsfaktorer som kan være med på å skape atypisk atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 50-62). Hvordan skal en lærer gå frem for å skape resiliens hos elever som faller utenfor, sliter med utenforskap og som er i risikogruppen når det kommer til sårbarhetsfaktorer?

En mulig løsning kan være å fremheve karaktertrekkene som uttrykker «den gode læreren». Empatiske trekk og et godt psykososialt læringsmiljø kan være med på å lage en god grunnmur for resiliens. Læreren som en god klasseleder er også viktig i denne sammenhengen (Olsen &

Traavik, 2010, 107-109). Nina Berg trekker frem fire kvaliteter som tegn på et godt læringsmiljø. Disse kvalitetene er: «Trygghet, inkludering, verdsetting og bekreftelse av den enkelte og toleranse for ulikheter» (Olsen & Traavik, 2010, s. 127). Jeg har tidligere vært inne på at det nettopp er et godt miljø som kan legge til rette for prosesser som fører til en positiv utvikling hos sårbare barn med høy risiko for atypisk negativ atferd. Derfor er læreren i en særstilling når det kommer til å skape resiliens hos utsatte elever. Dette viser hvor viktig det er med den tidlige forebyggingen. Ved å skape et godt psykososialt læringsmiljø og et trygt klassemiljø kan elever som har gjennomgått og gjennomgår vanskelige og sårbare opplevelser få de trygge rammene de trenger for å oppleve en bedre hverdag og større læringsutbytte.

En sterkere lærer/elev relasjon med et godt sosioemosjonelt bånd kan være med på å oppdage problemer tidligere slik at forebyggingstiltakene kan bli iverksatt før eleven har utviklet et atypisk adferdsmønster. Et tettere samarbeid mellom skolen og hjemmet kan også være med på å skape en forståelse for situasjonen eleven er i. Her er god kommunikasjon nøkkelen. Evnen til «å lytte, stille aktive spørsmål, vise et godt kroppspråk, vise toleranse og en ikke dømmende holdning, gi støtte og bekreftelse» (Olsen & Traavik, 2010, s. 193) er med på å skape en god og troverdig dialog. Som lærer må man huske at man opererer innenfor sin profesjon i møte med foreldrene. Det er derfor viktig å være klar over sin egen rolle og maktposisjon når man starter kommunikasjonsprosessen.

Til nå i dette delkapittelet om resiliens har jeg forklart hva begrepet betyr og ulike tilnærminger og forståelser av dette. Videre skal jeg redegjøre for demokratisk resiliens sett i lys av skolens samfunnsmandat og professor Lynn Davies forståelse av skolen og utdanningssektoren som forebyggere.

Demokratisk resiliens

Lynn Davies har gjort en rekke arbeid som sikter seg mot hvordan skolen kan være med på å forhindre ekstremisme gjennom utdanning og læring. I UNESCOS dialogrom Wide Angel skriver Davies at demokratisk resiliens først og fremst kan oppnås gjennom konfrontasjon og meningsbærende konflikter (Davies, 2016). Et eksempel på en slik konflikt kan være mellom en lærer og en elev der eleven har et ekstremistisk tankegodt, men blir utfordret av læreren i undervisningen. Diskusjoner, filmer og ekskursjoner er eksempler på verktøy læreren kan ta i

bruk for å utfordre verdensbildet denne eleven har. Dette blir også beskrevet av Lynn Davies der hun også viser til viktigheten hvordan det kan være med på å forsterke demokratiet.

To avoid the black and white, binary views of extremists, young people must be exposed to clashes of perspectives, to dissent, to the constant possibility of alternatives (which is the essence of democracy). The best virtue is a degree of cynicism (Davies, 2016).

En svarthvit tankegang er et av kjennetegnene på ekstremistisk tankegods der en persons verdenssyn kun innehar en bestemt sannhet. Målet med å skape demokratisk resiliens er å få individer med ekstremistisk tankegods til å ta inn over seg andre perspektiver i et pluralistisk meningsfelleskap. Demokratisk resiliens passer derfor ikke overens med en disiplinær og autoritær pedagogisk stil der meninger blitt slått hardt ned på og bortgjemt. I et klasserom er det derfor essensielt at læreren skaper en arena for gode meningsutvekslinger blant elevene.

Andre faktorer som også kan bidra til demokratisk resiliens er verdipluralisme, forståelse over menneskerettighetene, kildekritikk og kritisk tenkning (Davies, 2016). Alle disse faktorene er inkorporert i den norske læreplanen, og danner derfor et pedagogisk godt grunnlag for å kunne bygge demokratisk resiliens hos norske elever (Utdanningsdirektoratet, 2017). Derfor kan en demokratisk resilienstilnærming passe godt inn i skolens demokratibyggende mandat. Uenighetsfelleskap og inkludering er elementer som står sentralt i skolen og som demokratisk resilienstilnærming kan være med på å oppnå.

Et kritisk blikk på resilienstilnærmingen

Resilienstilnærmingen er ikke bare utelukkende positiv og det finnes sider ved denne tilnærmingen som er verdt å kritisere. Blant annet kan det sies at Antonovskys modell kan føre til en sykeliggjøring av individer, selv om det ikke nødvendigvis feiler dem noe. Resilienstilnærmingen er individsentrert og ikke struktursentrert. Dette kan føre til at et individ som har ulike risikofaktorer og sårbarhetsfaktorer patologiseres og blir sett på som noe som må fikses. Dette kan være problematisk ettersom at strukturelle underliggende problemer ikke kommer i søkelyset og at det strukturelle kan være hovedårsaken til problemet, ikke individet (Lenz, 2021).

Hva om skolen er med på å skape sårbarhetsfaktorer gjennom ekskludering med karakterpress, ensrettet faglig fokus og mindre oppfølging av den enkelte elev? Etter at Norge ble medlem av OECD så har skolen gått over fra å ha en læringsorientert struktur til å få en mer målorientert struktur. Dette innebærer at den norske skolen har blitt mer prestasjonsorientert og dette har hatt klare negative konsekvenser for norske elevers mentale helse. Den markedsliberalistiske tankegang bak europeisk skolepolitikk setter resultater og målstyring foran faktisk læring og danning og har ført til en eksplosjon av ulike psykiske lidelser hos ungdom. Spesielt har diverse angstlidelser fått en betydelig økning fra implementering av PISA og frem til i dag (Uthus, 2017, s.61-65).

Dersom målstrukturen til skolen er en del av det strukturelle problemet som skaper sårbarhetsfaktorer hos barn og unge så vil en resiliensstilnærming ikke avdekke dette, men heller prøve å «fikse» elevene som faller utenfor og opplever flere sårbarhetsfaktorer. En metaforisk forklaring kan være med å eksemplifisere dette videre. Dersom et barn kommer med et sår på kneet vil et plaster muligens hjelpe, men barnet kommer senere tilbake med et nytt sår, et nytt plaster blir satt på det andre kneet i håp om problemet nå er fikset. Spørsmålet er kanskje om man bør undersøke grunnen til at barnet fikk sår, og ikke kun fokusere på å fikse såret. Denne metaforer viser til hvordan skolen prøver å «fikse» elever som faller utenfor uten å se på den strukturelle helheten der målstrukturen og skolens styring spiller en rolle for hvorfor de faktisk faller utenfor. Dersom strukturelle problemer blir avdekket kan årsaker til atypisk adferd muligens også fjernes (Uthus, 2017, s.62-66).

I dette delkapittelet har det blitt redegjort for hva resiliens og demokratisk resiliens er, i tillegg til et kritisk blikk rettet mot denne tilnærmingen. Resiliensperspektivet vil videre bli brukt i drøftingen av oppgaven for å belyse og sammenligne informantenes ulike forebyggingsperspektiv. Det andre perspektivet som blir brukt i drøftingen av oppgaven er sikkerhetisering og vil bli redegjort for i neste delkapittel av oppgaven.

3.1.3 Sikkerhetisering

Sikkerhetisering som teori ble først introdusert av den danske forskeren Ole Wæver på 1990-tallet. Teorien handler først og fremst ulike typer diskurser tilknyttet sikkerhetstrusler (Gad & Petersen, 2012). Et eksempel på dette er den politiske diskursen som ble brukt etter terroraksjonen i New York 11. september 2001. Daværende president George W. Bush og hans

administrasjon brukte fryktretorikk som innbefattet en «oss mot dem holdning» og «det gode mot det onde» (Solheim, 2006, s. 8-15), men sikkerhetsdiskursen omhandler ikke bare dialog og prat. Sikkerhetsdiskursen kan også forstås som en form for forutsetning før en gitt handling. Konsekvensene til sikkerhetsdiskursen brukt av medlemmer i det amerikanske statsapparatet førte til politiske handlinger som innebar en mer proteksjonistisk tankegang når det kom til landegrensene, hvem som fikk lov til å få oppholdstillatelse i landet, behandling av religiøse muslimske minoriteter og utenlandske militære operasjoner. Det som startet som en sikkerhetsdiskurs utviklet seg videre til å bli politiske handlinger. Et eksempel på en slik politisk handling er invasjonene av Afghanistan (Jensen, 2014).

Sikkerhetsdiskursen kan derfor sees på som betingelser for videre handling, eller som Neumann skriver «Precondition for action» (Neumann, 2008). Diskursen legger rammene for de videre politiske handlingene som blir foretatt. Sikkerhetisering som begrep må derfor forstås som en prosess der diskurser rundt sikkerhetsspørsmål fører til politiske vedtak. Noe som også er viktig å trekke frem er at sikkerhetiseringsprosesser kan føre til udemokratiske beslutninger der sikkerhetsinstanser som militæret eller politi kan få større ansvar og makt (slik som det ble belyst i det forrige avsnittet). Et eksempel på sikkerhetisering kan være tiltak og restriksjoner tilknyttet COVID-19 pandemien. Her brukte myndighetene diskurs som omhandlet en ytre faktor som påvirket befolkningenes helse og sikkerhet. Basert på risikoen denne faktoren hadde ble udemokratiske hurtige tiltak gjennomført for å forhindre en spredning av viruset. Lover som begrenset kontakt mellom mennesker, bruk av masker og restriksjoner for åpningstider og skjenkebevilgning hos private utelivsaktører ble også gjennomført. Sikkerhetsdiskursen ble her betingelser for tiltakene som senere ble implementert. Sikkerhetisering er derfor ikke nødvendigvis et positivt eller negativt ladet begrep, men et begrep som er med på å forstå ulike sikkerhetsprosesser.

Det er også viktig å få fram at sikkerhetsdiskurser ikke er statiske, men dynamiske. De må forstås ut ifra subjektet som bruker diskursen og den politiske og historiske konteksten den blir brukt i. For å eksemplifisere dette viser jeg til Jensen som skriver at:

I et poststrukturalistisk sikkerhetiseringsperspektiv gir det altså ikke mening å forstå sikkerhet som noe som er gitt a priori, noe naturgitt utenfor menneskelig forståelse. De

er til enhver tid avhengige av subjektene som ytrer dem, de er politiske og historisk situerte (Jensen, 2014).

Med dette sitatet menes det at sikkerhet er intersubjektivt og ikke objektivt. Hva som defineres som sikkerhet i dag skiller seg helt fra hva som ble sett på som sikkerhet for tusen år siden. Hva som er en fare, hvilke risikoer vi står ovenfor og hvordan vi bør håndtere disse avhenger i stor grad av hvem som sitter med makten, hvordan makthaverne definerer begrepet, hvordan makthaverne bruker begrepet og hvordan befolkningen responderer og sammen skaper en felles forståelse.

For å oppsummere dette delkapittelet om sikkerhetisering så kan sikkerhetisering forstås som en dynamisk diskursiv prosess der politiske vedtak vedrørende nasjonale eller globale sikkerhetstiltak blir gjennomført med bakgrunn i den politiske sikkerhetslogikken. Dette er essensielt for min oppgave ettersom at forskningsspørsmålet mitt vedrørende forebyggingsstrategier utforsker resiliens og sikkerhetiseringstilnærminger hos mine informanter.

Det er også essensielt fordi den norske skolen har et demokratifremmende samfunnsmandat der demokratiske idealer står i sentrum, og det er derfor viktig å se på om ulike sikkerhetiseringslogikker kan være med på å ødelegge for skolens autonomi og mandat siden skolens mandat og sikkerhetiseringslogikker kan virke motstridende.

Dette blir videre eksemplifisert i neste del av oppgaven som handler om det britiske prevent programmet og hvordan den britiske skolen ble en del av sikkerhetstiltak som førte til at skolen som institusjon mistet deler av sin autonomi og mandat. Målet med redegjørelsen av preventprogrammet er å skape en bedre forståelse for hvordan sikkerhetisering kan komme til uttrykk og hvordan dette påvirket skolen. Den teoretiske redegjørelsen vil også være med på å danne et sammenligningsgrunnlag med den norske skolen senere i oppgaven.

Preventprogrammet

Sett i lys av sikkerhetsdiskursen om terrorisme etter terrorangrepet 9/11 2001 på Twin Towers i New York innførte en rekke vestlige land kontra terroristiske tiltak for å forbedre sikkerhetsstatusen. Et av disse landene var England som i 2003 innførte den kontraterroristiske strategien CONTEST. Hensikten med CONTEST var å få et bedre samarbeid mellom ulike

statlige institusjoner for å forbedre arbeidet i kontraterrorisme. CONTEST ble i 2009 revidert, og fire kategorier ble lagt til i strategien. Disse kategoriene var: Prevent (rammeverk for kontra radikaliserings), Pursue (Fjerning av trusler og terroristangrep), Protect (forbedring grensekontroll og infrastruktur) og Prepare (styrke resiliensen i den britiske befolkningen for å forhindre potensielle terrorister) (Ragazzi, 2018, s.24). Fokuset kommer her til å være på Prevent som i stor grad omhandlet skolens rolle i det kontraterroristiske arbeidet.

Målet med prevent var å oppdage radikaliserede individer med ekstremistisk tankegods for så å de-radikaliser dem. Her fikk blant annet skolen et mandat om å melde ifra til politimyndighetene i landet dersom de mistenkte at en elev hadde blitt radikaliseret. Utdanningssektoren skulle også utarbeide klare retningslinjer for hvordan de kunne identifisere slike elever. Disse politiske vedtakene angående preventprogrammet ble senest utarbeidet i 2015 i takt med den videre revideringen av CONTEST. Lærere som ikke fulgte disse retningslinjene og ikke meldte ifra om potensielle trusler kunne bli sanksjonert (Ragazzi, 2018, s.25-27)

Etter programmets oppstart var i 2015-2016 over 7000 personer blitt rapportert inn som «vulnerable to being drawn into terrorism» (Elwick & Jerome, 2019, s. 339). De fleste av disse personene ble meldt inn av ulike utdanningsinstitusjoner. Samtidig som denne overvåkingen fant sted ønsket DfE (department of education) at skolene skulle skape resiliens hos elevene for å motvirke radikaliserings. Dette skulle gjøres gjennom temaet «medborgerskap» der samtaler, undervisning og forståelse sto i sentrum. Dette førte til et skille der lærerne på den ene siden skulle fungere som aktører for politiet i informasjonshenting og på den andre siden bruke en resiliensstilnærming for å forebygge for radikaliserings og ekstremistisk tankegods. Den britiske utdanningsinstitusjonen er derfor et godt eksempel på sikkerhetisering i utdanningssektoren der sikkerhetslogikk og resiliens ikke går overens. (Elwick & Jerome, 2019. S. 339).

Som nevnt i innledningen var en av intensjonene i regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og ekstremisme å lage støtteressurser til blant annet skoler slik at de på en bedre måte kan håndtere og forebygge for ekstremistisk tankegods. En av disse støtteressursene er den nasjonale veilederen for dette temaet. Veilederen forklarer ekstremistisk tankegods kan bli utfordret og gjennom dialog, og råd om hva man bør gjøre dersom man bekymret for at en person har blitt radikaliseret. Ulike tiltak blir også presentert for hva skolene kan gjøre. Der bli

blant annet Dembra presentert sammen med hvordan læringsmiljøet kan bedres (regjeringen, 2022). Dette er også det Raggazzi skriver om når han forklarer om norske tiltak mot ekstremisme og radikaliserings «The 2014 action plan outlines initiatives specifically dedicated to schools, such as developing dialogue conferences for young people, or teaching resources for use in secondary education and training.» (Raggazi, 2018, s. 35)

Den norske forebyggingsmodellen og den britiske kan derfor sees på som forskjellige når det kommer til hva som vektlegges mest av ulike sikkerhetiseringstiltak. Der den britiske skolen i større grad involverte politiet i saker som gjaldt bekymringsmeldinger om radikalisererte elever så har den norske modellen fokusert på dialogverktøy og støtteressurser som kan minne mer om en resiliensstilnærming.

Dette blir undersøkt videre i analysen og drøftingen av denne oppgaven for å få et bilde av hvordan dette faktisk fungerer i praksis i den norske skolen. Denne tilnærmingen blir videre brukt i drøftingen av oppgaven for å bli sammenlignet og brukt sammen med informantenes ulike perspektiver på forebygging og undervisning.

3.2 Tverrfaglige temaer

Demokrati og medborgerskap samt folkehelse og livsmestring ble introdusert som to av tre tverrfaglige temaer i den overordnede delen av den nye læreplanen som ble tatt i bruk høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017). I denne oppgaven er det kun demokrati og medborgerskap samt folkehelse og livsmestring som blir redegjort for og brukt, ettersom at disse temaene er de mest relevante for oppgaven. Demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring kan begge sees på som innganger til en resiliensstilnærming og de passer derfor godt sammen med forskningsområdet mitt. Videre i denne oppgaven skal jeg redegjøre kort for disse to temaene med et fokus på forebyggende områder.

Demokrati og medborgerskap

Det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap inngår i flere studiespesialiserende fag. Det tverrfaglige temaet skal blant annet i samfunnsfag bidra til «at elevene utvikler kunnskap om innsikt i demokratiske verdier og prinsipper» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Temaet skal også bidra til å «videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre i den overordnede delen av

dette temaet er den demokratiske medborgerens rettigheter sentralt sammen med skolens rolle i å skape engasjement og deltakelse hos elevene slik at de forstår og kan delta i demokratiske prosesser.

Skolen har derfor en helt sentral rolle når det kommer til forebyggingen av ekstreme holdninger og dette er noe som har blitt implementert i den nye læreplanen i samfunnsfag som del av det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

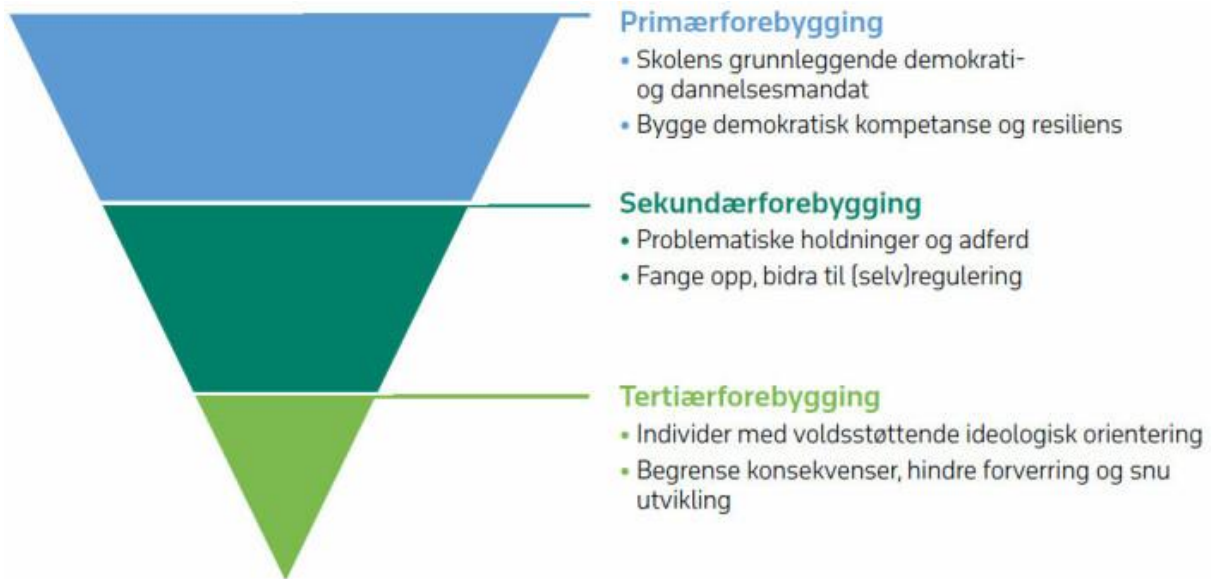
Folkehelse og Livsmestring

I overordnet del av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står det blant annet at «temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Verdivalg og mening med livet hører også hjemme i dette temaet. Dette kan passe godt sammen med en resiliensstilnærming der selvfølelse, mestring og selvtillit spiller en stor rolle for barn og ungdom som har utviklet resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 48-53)

En elev som opplever mestring, har gode relasjoner og selvtillit kan i større grad være med på å møte motgang og diverse utfordringer på en måte som gir et positivt utfall. Derfor kan temaet folkehelse og livsmestring virke forebyggende og hjelpe til i danningen av resiliens hos elever.

Videre i oppgaven blir de ulike forebyggingsrollene redegjort for med fokus på skolens rolle. Modellen som blir brukt har som hensikt å gi en oversikt over tre ulike forebyggingsnivåer som varierer fra grunnleggende langsiktig forebygging til hurtig og sen forebygging. Målet her er å vise hvor skolen som forebygger kan plasseres.

Skolens rolle som forebygger



(Figuren er hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-bidrag-til-forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/>)

I modellen over er det tre ulike forebyggingsnivåer. Det første nivået er primærforebygging og omhandler preventiv forebygging. Det betyr at man forebygger for visse typer handlinger og adferd før de har fått utspilt seg. Her spiller skolen og lærerne en helt sentral rolle. Utdanningssystemet skal utdanne og danne ungdommer og det skal lage en trygg læringsarena for elever. Primærforebyggingen i skolen handler derfor om å tilrettelegge for at elevene styrkes og støttes i å bygge selvtillit, tillit og mestringserfaringer. Mangel på en eller flere av disse elementene kan være med på å bidra i radikaliseringsprosesser hos ungdommer. Som jeg har beskrevet tidligere så er selvtillit, mestring og gode relasjoner med på å skape resiliens. Fravær av disse elementene hos sårbare individer med flere risikofaktorer kan derfor være med på å skape uønskede negative adferdsmønstre og atypiske personlighetstrekk. Trygt læringsmiljø, demokratisk deltakelse og mestringfølelse er en del skolens mandat og det er derfor skolens rolle å operere som primærforebygger når det kommer til forebygging av radikalisering og ekstremisme (Lenz, 2021).

Det andre nivået i modellen er sekundærforebygging. Forskjellen fra dette og primærforebygging er at det sekundærforebygging omhandler individer som har utviklet uønsket adferd og holdninger. Dette kan for eksempel omhandle en elev som kommer med

hatefulle ytringer i klasserommet, eller en elev som gir uttrykk for ekstreme verdier og holdninger. Dette nivået omhandler også skolen. I sekundærforebyggingen er skolen og lærernes rolle å fange opp elever som har disse utfordringene og det handler fortsatt om å gjennomføre et arbeid som er basert på de grunnleggende prinsippene til skolen (Lenz, 2021).

Det siste nivået er tertiærforebygging. Dette nivået handler om å håndtere og fange opp individer som støtter og/eller har ønske om å utføre voldelige handlinger. Her er målet å hindre forverring og å følge individet for å forhindre at disse handlingene finner sted. Dette er ikke skolens primæroppgave, men andre aktører som er spesialisert på dette feltet, deriblant politiet. Politiet har ulike avdelinger som jobber opp imot dette. Blant annet har de radikaliseringskoordinatorer som har som sin primærjobb å avdekke personer med ekstremistisk tankegods og endre holdningene og verdiene disse personene gjennom dialog og ulike samfunnstiltak. Politiets rolle som tertiærforebygger blir videre undersøkt og forklart senere i analysedelen av denne oppgaven der politiinformantene forklarer sine roller og perspektiv på forebygging (Lenz, 2021).

Oppsummering av teori

Til nå i denne oppgaven har jeg redegjort for temaene: radikalisering og ekstremisme, resiliens, sikkerhetisering, de tverrfaglige temaene og de ulike forebyggingsrollene. Disse temaene legger grunnlaget for drøftingskapittelet der informantenes utsagn blir sett i lys av teorien. Redegjørelsen for ekstremisme har prøvd å nyansere hva ekstremisme faktisk er og hva slags tanker som ligger til grunn innenfor ulike ekstremistiske tankegods. Høyreekstremisme og venstreekstremisme ble presentert som to motpoler der blant annet menneskesyn skilte dem.

De to forebyggingsstrategiene sikkerhetisering og resiliens ble redegjort for med hensikt i å vise til to ulike perspektiv på forebygging og hvordan disse strategiene utspiller seg. Sikkerhetiseringsspektivet ser først og fremst på sikkerhetstrusler som må elimineres gjennom beskyttende tiltak og gjennomføres som oftest av sikkerhetsmyndigheter (politi og militær). Denne strategien vil i forebyggingsmodellen bli plassert i kategorien «tertiærforebyggende» ettersom at dette er siste instans i forebyggingspyramiden der målet er å finne og eliminere sikkerhetstrusler. Den andre forebyggingsstrategien som ble redegjort for var resiliens og demokratisk resiliens. Resilienstilnærmingen har flere elementer som passer godt sammen med skolens samfunnsmandat og de tverrfaglige emnene. Denne tilnærmingen

plasseres i kategoriene «primær og sekundærforebyggende» ettersom at tilnærming er prosessorientert der individers motstandsdyktighet og identitet bygges.

4 . Metode

For å kunne besvare min problemstilling om samarbeidet mellom politiet og skolen og hvorvidt dette samarbeidet peker i retning av en sikkerhetslogikk eller en resilienstilnærming var det nødvendig med et datamateriale og et utvalg av informanter som på best mulig måte kunne gi meg svar på dette. Før jeg kan presentere en analytisk fremstilling av datamaterialet jeg utarbeidet er det nødvendig med en redegjørelse av mine metodiske valg og mine egne vurderinger bak innhenting av datamaterialet.

4.1 *Forskningsmetode for denne oppgaven*

I denne oppgaven valgte jeg å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode. Jeg kommer i dette delkapittelet til å forklare hvorfor jeg valgte nettopp denne metoden med bakgrunn i akademisk litteratur om metodologiske fremgangsmåter og forklaringer.

Kvalitativ forskning har som oftest en induktiv fremgangsmåte med hensikt i å finne mening og forståelse i det innsamlede datamaterialet. Forståelsen og meningen forskeren finner i datamaterialet må sees i lys av forskerens egen posisjonalitet som igjen er farget av forskerens erfaringer og opplevelser. Teoriene forskeren har tar i bruk til den kvalitative forskningen spiller også en rolle for hvilket perspektiv datamaterialet blir tolket i (Postholm & Jacobsen), 2011, s. 25-28)

Det at metoden er farget av forskerens egen posisjonalitet kan sees på som en begrensning for den kvalitative forskningsmetoden og objektiviteten i forskningen. Hvem vi er, hvor vi kommer fra og hva slags ideologiske briller vi har spiller en rolle for hvordan vi analyserer og tolker datamaterialet. Det kan også spille en rolle for hvordan informantene oppfatter forskeren og dermed farge svarene de velger å gi på spørsmålene forskeren stiller (Ryen, 2002, s.27-32). Dette blir forklart nærmere i underkapittelet som omhandler min egen posisjonalitet.

Kvalitativ forskning fører også til en form for personlig relasjon mellom informantene og forskeren som kan være med på å få frem fenomenologiske aspekter som man nødvendigvis ikke kan få i kvantitativ forskning. Dette var derfor den metoden som passet best for denne oppgaven siden jeg ønsket å se på ulike erfaringer og opplevelser tilknyttet radikaliserings

ekstremisme, noe som krever relasjonelle samhandlinger mellom meg og forskningsdeltakerne tilknyttet denne oppgaven.

4.2 Kvalitativt intervju

Jeg valgte i denne oppgaven å bruke intervju som metode innenfor det kvalitative forskningsfeltet. Grunnen til at jeg valgte intervju som metode var fordi forskningsspørsmålene mine og problemstillingen min i stor grad krevde at jeg fikk et innblikk i ulike aktørers tolkning av samarbeidet mellom politi og skole, og hva slags perspektiv disse aktørene hadde på forebygging. Ettersom at forebygging er et perspektivladet begrep der ulike aktører kan ha ulike strategier så var det nødvendig å komme i dybden på hvordan dette begrepet blir tolket av både politi og lærere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78).

Observasjon og gruppeintervju kunne også vært interessant som metode i denne oppgaven fordi det kunne ha gitt en innsikt i hvordan lærerne underviste om radikaliserings og ekstremisme og om en resiliensstilnærming kom til uttrykk i undervisningen, men på grunn av de to ulike grupperingene jeg hadde med både politiinformanter og læreriinformanter konkluderte jeg med at en kvalitativ intervjumetode ville skape mest kontinuitet dersom jeg brukte den samme metoden på begge gruppene. Med tanke på tidsaspektet og begrensningen denne oppgaven hadde kunne det også blitt problematisk med observasjon ettersom at det ville skapt et for stort datamateriale med tanke på oppgavens omfang. Jeg valgte også vekk observasjon som metode med tanke på at det tok litt tid før jeg fikk tak i informanter som ville stille opp og at COVID-19 pandemien satte begrensninger for kontakten mellom personer og nærkontakter. Ettersom at observasjonstudier krever en tilstedeværelse der forskeren observerer ulike aktører innenfor en gitt setting så ville dette blitt vanskelig å gjennomføre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 101-104)

4.3 Utvalg og strategi

Problemstillingen og forskningsspørsmålene til denne oppgaven gjorde at jeg måtte sette en del kriterier for utvalget av informanter som ville være relevante for forskningen. Jeg måtte også dele opp utvalget i to grupper der den ene gruppen var lærere som jobbet på videregående skoler og der den andre gruppen var politiembetsmenn som arbeidet med forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme og som hadde kjennskap til samarbeidet mellom skolen og

politiet. Lærerinformantene måtte undervise i fag som omhandlet de tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap» og «folkehelse og livsmestring» ettersom at disse temaene er knyttet opp mot mine forskningsspørsmål.

Jeg hadde liten kunnskap om hvordan politiets interne struktur så ut og dette gjorde det problematisk når jeg skulle starte med å rekruttere informanter. Hvem jeg skulle kontakte i politiet, hvilken enhet jeg skulle kontakte og om det i det hele tatt var noe samarbeid var problemstillinger jeg så for meg før jeg startet rekrutteringen. Når det kom til rekrutteringsstrategien til hvordan jeg skulle få tak i lærerinformanter prøvde jeg meg frem med direkte kontakt ved epost og telefon til et utvalg skoler. Jeg hadde ingen portvakt i arbeidet med lærerutvalget. En portvakt kunne hjulpet med å få tak i informanter som passet mine utvalgskriterier ettersom at en portvakt er en person som kan gi forskeren kontakt med informanter som passer prosjektets kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41).

Lærerinformantene

Jeg hadde en forventning om at rekrutteringen av lærerinformanter skulle gå relativt lett. Jeg startet med å sende epost til fire skoler, hovedsakelig fra Oslo Øst. Jeg fikk avslag fra alle disse skolene noe som førte til at jeg måtte utvide det geografiske området for forskningen. Det geografiske området skulle i første omgang omhandle skoler fra osloområdet, men jeg valgte etter avslagene å utvide det til å omhandle videregående skoler fra Viken, Vestfold og Telemark og Agder. Dette var jeg nødt til å gjøre for å få rekruttert nok informanter til forskningen og for å kunne opprettholde oppgavefristen. I Oktober-november kom også nye restriksjoner tilknyttet covid-19 pandemien. Dette spilte også en rolle i tilgjengeligheten på informanter ettersom at sykdom, store arbeidsmengder og begrensning av sosial kontakt gjorde det vanskelig å få tak i informanter som hadde tid til å gjennomføre intervjuer.

Etter å ha økt det geografiske området fikk jeg tak i til sammen fem lærerinformanter som ønsket å stille opp til intervju. Alle disse lærerne passet inn under utvalgskriteriene mine. De underviste alle i de tverrfaglige temaene og de arbeidet alle på videregående skoler. Et av problemområdene jeg hadde i bakhodet etter å ha utvidet det geografiske området var at det kunne være en mulighet for at samarbeidet mellom politi og skole varierte fra sted til sted.

Politiinformantene

Strategien som ble brukt for å få rekruttert politiinformanter var samme strategi som ble brukt for å få rekruttert lærerinformanter. Jeg sendte først en henvendelse på epost til Oslo politidistrikt. Det tok relativt lang tid før jeg fikk svar, og jeg fikk beskjed om å ettersende mer informasjon om prosjektet for videre vurdering.

Jeg fikk også en invitasjon til å delta på Færder kommune sin lansering av den nyeste HKH (hurtig kartlegging og handling) rapporten. Denne rapporten med navn «sammen om innenforskap» omhandlet lokalsamfunnets rolle og som forebygger for å forhindre radikalisering, hatefulle ytringer og voldelig ekstremisme blant ungdom. På lanseringskonferansen deltok flere personer med kompetanse og erfaring innenfor feltet jeg skulle skrive om. Dette var derfor en gylden mulighet til å få rekruttert informanter til prosjektet og muligens også portvakter som kunne henvist meg og introdusert meg til andre aktuelle kandidater. Det var også en god mulighet til å få en bedre kunnskap om fagområdet jeg skulle skrive om.

En av personene på konferansen med god kjennskap til politiets forebyggende arbeid ønsket å stille opp til intervju. De to siste politiinformantene ble rekruttert senere gjennom epostkorrespondansen jeg hadde med Oslo politidistrikt. Jeg endte derfor til slutt opp med tre politiinformanter til prosjektet.

Jeg intervjuet også en krysskulturell koordinator og en miljøkoordinator, men jeg gjorde senere et valg om å utelatte disse på grunn av oppgavens lengde og begrensning. Oppgaven hadde som målsetning å se på samarbeidet mellom politi og skole, hvordan de tverrfaglige temaene kunne bli brukt i undervisning om radikalisering og ekstremisme og om en resiliensstilnærming eller sikkerhetslogikk kom til uttrykk i informantenes perspektiv på forebygging. Det ble derfor nødvendig å selektere bort disse intervjuene, ettersom at de åtte informantene med lærere og politi ga meg et stort datamateriale til å gjennomføre oppgaven. En lærerinformant ble senere også utelatt fra oppgaven etter transkripsjonen av intervjuet ettersom at informantens svar ikke ga relevant data som jeg kunne bruke videre i oppgaven. Det endte med at svarene til informanten omhandlet helt andre temaer enn det jeg skulle skrive om. Relevansen til oppgaven ble derfor for liten til at jeg kunne ta med dette intervjuet.

4.4 Gjennomføring av intervju

Jeg lagde to intervjuguider til intervjuene. En guide rettet mot lærerne og en rettet mot politiet. Intervjuguiden rettet mot lærerne inneholdt til sammen 13 spørsmål fordelt på fire kategorier, mens intervjuguiden rettet mot politiet inneholdt til sammen 16 spørsmål fordelt på samme antall kategorier. Intervjuguiden fungerte som en systematisk oversikt over de ulike temaene intervjuene inneholdt. Guiden startet med tre innledningsspørsmål som gjaldt hvor lenge informanten hadde jobbet i sitt nåværende yrke, hva informanten hadde arbeidet med tidligere og hva informanten likte best og minst i jobben sin. Innledningsspørsmålene var ment for å sette tonen og skape en relasjon mellom meg som intervjuer og informanten.

Deretter stilte jeg fire spørsmål innenfor kategorien radikalisering og ekstremisme. Her ønsket jeg å få informantenes perspektiv på hvordan de definerte radikalisering og ekstremisme. Jeg ønsket her å sammenligne svarene jeg fikk fra politiinformantene og svarene jeg fikk fra lærerinformantene for å se på ulikheter og likheter i deres definisjoner. Senere i analysen vil det bli belyst forskjellene som framkom, men her i metoden er det likevel viktig å belyse et moment. Alle politiinformantene henviste til regjeringens og PSTs definisjon av radikalisering og ekstremisme der de brukte begrepet voldelig ekstremisme. Lærerinformantene hadde derimot en mer filosofisk og dynamisk forståelse av begrepene. Det vil med andre ord si at de at de ikke hadde et felles rammeverk de opererte etter i forståelsen av begrepet. De fleste informantene kom med relativt vage svar og var usikre på hvordan de skulle svare.

Jeg ble derfor nødt til å stille oppfølgingsspørsmål for å få avklart hva informantene mente slik at vi kunne operere etter en felles forståelse. Dette var essensielt ettersom at de neste kategoriene i intervjuguiden krevde at jeg som intervjuer forstod hvordan informantene faktisk definerte begrepet. Oppfølgingsspørsmålet jeg stilte omhandlet definisjonene av radikalisering og ekstremisme som jeg tidligere har redegjort for i denne oppgaven.

Dette kunne ha vært en fallgrube dersom jeg innledet det første spørsmålet med min egen definisjon (Anker, 2021, s. 84-92), men ettersom at det ble stilt som et oppfølgingsspørsmål for å få en avklaring så unngikk jeg denne fallgraven. Det var også en nødvendighet at dette oppfølgingsspørsmålet ble stilt ettersom at jeg måtte være sikker på hva informantene faktisk mente med radikalisering og ekstremisme når de neste spørsmålene omhandlet forebyggingen

av kategoriene. Dette er også et problem som Gleiss og Sæther har skrevet om der de forklarer at.

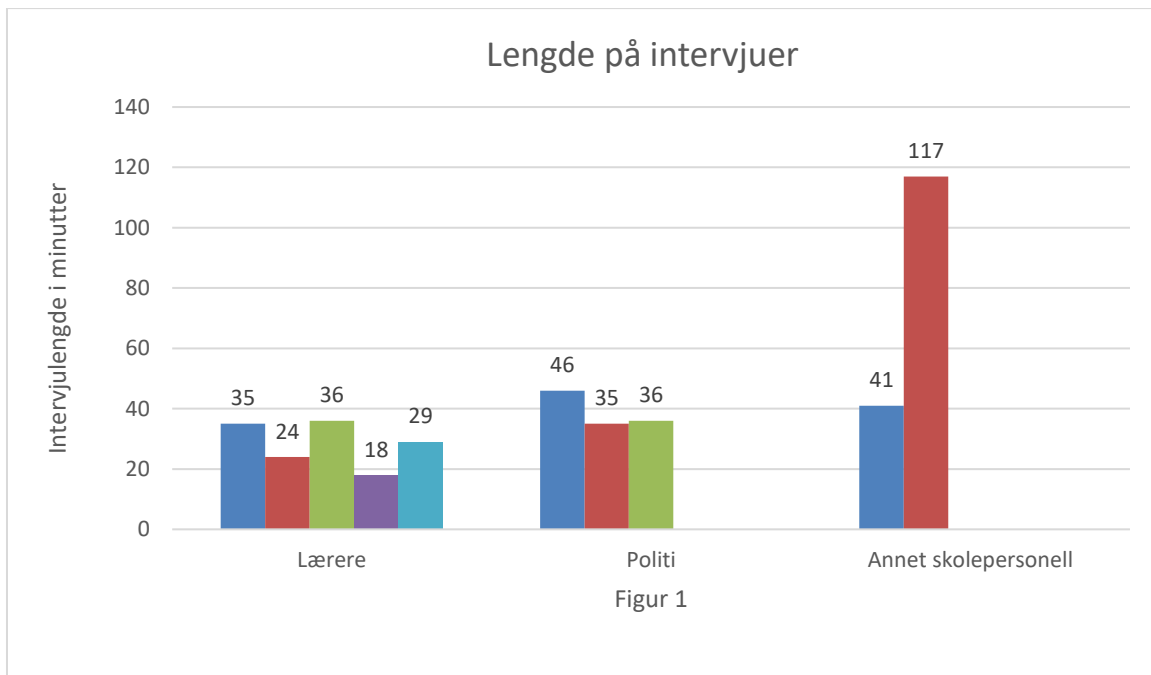
Hvis spørsmålet inneholder faglige begreper som er ukjent for informanten, er det vanskelig å svare, og ofte kan det også kjennes flaut å måtte be intervjueren forklare hva som ligger i et begrep. For lærerstudenter kan det være begreper fra forskningslitteraturen som erfarne lærere ikke har som en del av sitt aktive vokabular, selv om de har bred kunnskap om fenomenene begrepene viser til (Gleiss & Sæther, 2021, s.82).

Oppgaven kunne ikke vært foruten spørsmålene om hva begrepene betydde, og jeg kunne heller ikke forenklet begrepene til et mer dagligdags språk ettersom at begrepene da ville mistet deler av sin essens. Hva informantene mente med begrepet påvirket nødvendigvis heller ikke de senere spørsmålene ettersom at de andre kategoriene omhandlet samarbeidet mellom politi og skole, forebygging og personlige erfaringer. Intervjuene var derfor innoom kategoriene *begrepsintervju*, *diskursivintervju* og *faktuelt intervju*. Disse intervjuformene ble brukt under kategorien *computerintervju* ettersom at intervjuene ble gjort over nett (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 168-181).

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort over videosamtale. Dette var et valg som ble tatt med bakgrunn i Covid-19 restriksjonene og den geografiske distansen mellom meg og informantene. Smittevern og reisevei ble derfor utslagsgivende i denne beslutningen. Informantene ble på forhånd tilsendt intervjuguide, samtykkeskjema og prosjektskisse slik at de fikk en oversikt over prosjektet og rettighetene de hadde. Informantene ble også forklart før opptaket startet at de ikke trengte å svare på spørsmål dersom de ikke ønsket dette og at jeg fulgte NSD sine retningslinjer når det gjaldt personvern. De ble også fortalt at de ble fullstendig anonymisert slik at deres personvern ble behandlet på en best mulig måte.

Intervju over video kan føre til en del problemer dersom det tekniske ikke er på plass. Dårlig forbindelse og dårlig lyd kvalitet kan være med på å forårsake problemer i intervjuensansen. Heldigvis gikk nesten gjennomføringen av alle intervjuene problemfritt. Det var et intervju med en lærerinformant der forbindelsen brøt et par ganger, men dette løste vi med at informanten gjentok svarene sine. Videointervjuene varte mellom 18-117 minutter. De ble gjennomført i tidsrommet november- februar. Under er et diagram med informantene og med lengden på

intervjuene. Det vil bli gitt en videre introduksjon av informantene i analysekapittelet. Introduksjonen kommer først i analysen fordi det blir systematisk lettere at denne informasjonen sammenfaller med sitatene og det analytiske arbeidet. I diagrammet er «annet skolepersonell» en betegnelse brukt på den krysskulturelle koordinatoren og miljøkoordinatoren som jeg senere valgte å utelate fra analysen.



(Diagram med oversikt over intervjulengde)

Som man kan se i diagrammet var det korteste intervjuet på 18 minutter og det lengste på 117 minutter. Intervjuene som senere ble valgt bort fra oppgaven er «annet skolepersonell» og intervjuet med lærerinformanten som varte i 29 minutter. Selv om noen av intervjuene varte kortere enn andre så var ikke det utslagsgivende for funnene jeg fikk. Intervjuenes lengde baserte på seg på hvor god tid de forskjellige informantene hadde og hvor langt i dybden de ville gå på de ulike spørsmålene. Informantenes evne til å svare på de faktiske spørsmålene som ble stilt spilte også inn på lengden av intervjuene.

Antallet informanter som deltok i prosjektet passet godt overens med antall spørsmål jeg hadde i intervjuguiden ettersom at jeg fikk innsamlet et solid og stort datamateriale basert på den samlede intervjumengden. Jeg valgte også å ha en semistrukturert intervjumetode som i motsetning til en strukturert metode gir muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål utenfor de

planlagte spørsmålene. Dette var med på å nyansere svarene informantene ga i tillegg til å få klare utdypninger på ulike tematikk som dukket opp underveis. I semistrukturerte intervju blir spørsmålene til intervjuet formulert i en intervjuguide før intervjuet, men det er likevel rom for å gå utenfor manus i selve intervjuet slik at man kan stille «oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere interessante momenter som dukker opp i intervjuet» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79-81). Semistrukturerte intervju regnes også som den vanligste intervjuformen. Ustrukturerte og strukturerte intervju er eksempler på andre intervju typer der førstnevnte er fullstendig friggitt fra manus, mens sistnevnte er fullstendig bundet til manuset.

To av spørsmålene jeg stilte krevde normative svar. Det vil si at jeg var på utkikk etter hvordan informantene mente at noe **burde være**. Dette gjaldt særlig politiinformantene ettersom at jeg var på utkikk etter hva de mente burde vært annerledes i forebyggingsarbeidet. Hensikten med dette var å se på hva slags strategisk tilnærming de hadde til normative forebyggingsstrategier. Ville de komme med svar som passet en sikkerhetslogikk eller en resiliens tilnærming? Mente de at skolen og politiet burde ha et tettere samarbeid eller burde de være mer løsrevet fra hverandre? Dette var spørsmål jeg ønsket å få svar på gjennom ved bruk av normative spørsmål.

4.5 Analysestrategi

Analysestrategien min og arbeidet rundt dette sentrerte seg mye rundt til litteraturen til Trine Anker og da mer spesifikt boken *analyse i praksis, en håndbok for masterstudenter*. Boken tar for seg de fire ulike analysefasene og var et godt utgangspunkt for mitt analysearbeid. Det ga meg også de grunnleggende verktøyene for å få systematisert og utarbeidet mitt innsamlede datamateriale. Videre vil jeg gå gjennom hvordan jeg jobbet meg gjennom de ulike analysefasene.

Analysefase 1

Denne fasen omhandler selve innhenting av datamaterialet og den tidlige analysen av dette materialet. Anker skriver at det «i denne fasen analysene tilfeldige og usystematiske, de består av tanker og ideer som dukker opp underveis i prosessen, men som bør skrives ned» (Anker 2021, s. 64).

Ideene og tankene jeg fikk underveis både under og etter intervjuene skrev jeg ned i et eget dokument. Dette gjaldt ideer og perspektiver jeg ikke hadde tenkt på tidligere og som kunne

være med på å skape nye vinklinger til oppgaven. Jeg startet også med å skrive en forskerlogg. Denne loggen inneholdt ikke kun tanker og ideer knyttet direkte til oppgaven, men også mer personlige tanker rundt arbeidet. Tanker om følelser knyttet til skrivingen, målsettinger for videre arbeid og erfaringer jeg hadde gjort meg i datainnsamlingsprosessen var områder jeg skrev om i loggen. Jeg skrev også ned tankenotater direkte i intervjuguiden under spørsmålene under intervjuene. Dette gjorde jeg slik at tanker og ideer som dukket opp underveis ikke ble glemt (Anker, 2021, s. 64-69).

Analysefase 2

I analysefase to startet selve bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet mitt. Jeg hadde til nå gjennomført alle intervjuene og transkribert dem. Videre startet arbeidet med koding og kategorisering for å få en oversikt over materialet. Målet med kodingen er å få systematisert materialet ved hjelp av ulike ord eller setninger som kan hjelpe til med å få et mønster i de innsamlede dataene. Ved å gjøre dette kan man skille ut delene av materialet som er signifikant for selve prosjektet (Nilssen, 2012, s. 78-84).

De ulike kodene kan deretter settes i ulike kategorier. Det bør ikke være for mange kategorier, og kategoriene bør være tett knyttet opp mot forskningsspørsmålene. I mitt tilfelle hadde jeg fire ulike kategorier som til sammen inneholdt 24 ulike koder. De tre kategoriene inneholdt kjerneelementene fra forskningsspørsmålene mine som var: samarbeid mellom politi og skole, sikkerhetisering, resiliens og tverrfaglige temaene. En kode innenfor tverrfaglige temaene kunne for eksempel være «erfaringer i undervisning» og «forebygging». Flere av kodene overlappet i de ulike kategoriene, noe som blir kalt for dobbeltkoding. Dobbeltkoding er noe som nesten alltid forekommer ettersom at informantens svar ofte kan gjelde flere av intervjuers forskningsspørsmål og problemstillinger (Nilssen, 2012, s.82-94)

Jeg brukte dataprogrammet ATLAS.TI for å kondensere og kategorisere materialet. I programmet brukte jeg også fargekoder på de ulike kodene slik at det ble lettere å skille dem fra hverandre og for å få en tydeligere oversikt. De første kodene lagde jeg med utgangspunkt i teoriene jeg skulle ta i bruk i oppgaven, det samme gjaldt kategoriene mine. Koding med utgangspunkt i teori kalles for *koding ovenfra*. Det motsatte av dette er koding nedenfra der empirien blir utgangspunktet for kodene. Etter hvert som jeg jobbet meg dypere inn i materialet ble også noen av kodene mer empirinære. Det kan derfor sies at jeg brukte en abduktiv

arbeidsmetode i analysearbeidet, som vil si at jeg kombinerte både empirinær og teorinær koding og kategorisering (Anker, 2021, s.75-82).

Analysefase 3

Analysefase tre omhandler utvelgelsen av materialet som skal komme frem i selve prosjektet. Her er det viktig å komme med en rimelig og realistisk fremstilling av materialet. Ulike fallgruver bør unngås for å at prosjektet skal være troverdig, relevant og sannferdig. De to vanligste fallgruvene er gjenfortelling og påfunn. Gjenfortelling handler om at funnene man presenterer i analysen blir gjenfortalt av forfatter. Påfunn handler om at forfatteren analyserer en mening i materialet som ikke nødvendigvis eksisterer og som ikke fremkommer hos informantene forfatteren har intervjuet (Anker, 2021, s. 83-88).

Disse to fallgruvene var vanskelig å holde seg unna og det er en tynn balansegang mellom disse, men med god veiledning og et kritisk blikk mot min egen analyse klarte jeg til en viss grad å unngå dem selv om det alltid vil være en viss form for gjenfortelling av datamaterialet, men i mitt tilfelle ble dette i noen tilfeller gjort litt bevisst for å holde leseren oppdatert på det aktuelle temaet deler av analysen handlet om.

Sammenligninger og forskjeller mellom de ulike informantenes svar var også svært aktuelt i denne analysefasen. Det at informantene svarte likt var interessant i seg selv, men når gruppen med politiinformanter hadde andre perspektiver på for eksempel spørsmål om ulike forebyggingsstrategier enn det lærerne hadde så ble det analytiske arbeidet kombinert med teorien desto viktigere i nyanseringen av funnene.

Analysefase 4

I analysefase fire kommer drøftingen og teoretiseringen av materialet. Jeg valgte å adskille selve drøftingen med analysen fordi det ga meg en bedre struktur og oversikt. I selve drøftingen blir selve problemstillingen forsøkt besvart i lys av de analytiske funnene fra forrige kapittel. I denne delen vil de analytiske funnene bli sett i et enda sterkere lys av teorien fra teorikapittelet. (Anker, 2021, 93-103). De tre forskningsspørsmålene som er presentert i innledning er hovedkategoriene drøftingen. Drøftingen veksler mellom teori og analyse der noen deler ble besvart gjennom informantenes svar i analysen, mens andre deler ble besvart med en større

vektlegging av teorien. Denne vekslingen gjorde jeg bevisst for å på best mulig måte få besvart problemstillingen og forskningsspørsmålene til oppgaven.

4.6 Forskningskvalitet

4.6.1 Reliabilitet

Hvor stor reliabilitet en oppgave har påvirkes av utvelgelsen og påliteligheten til gjennomføringen av metoden og datamaterialet. I kvantitativ forskning eksisterer i stor grad mulighet for å teste repliserbarheten til forskningen. Det betyr at forskningen gjennomføres på nytt med samme parametere for å se om den oppnår samme resultat. Dersom den oppnår samme resultat vil det bety at forskningen er reliabel

I kvalitativ forskning er dette vanskeligere å få til. Gjennomgang av repliserbarhet vil være vanskelig grunnet metodologien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204) Det som derimot påvirker reliabiliteten til kvalitativ forskning, er forståelsen av forskerens egen posisjonaltet og interspeksjon i forskningen. Åpenhet spiller derfor en stor rolle i troverdigheten til forskningen (Anker, 2020, s.107-109).

Her vil jeg igjen trekke inn den mulige fallgruven med oppfølgingsspørsmålet jeg stilte til informantene der jeg kan ha farget deres syn på hva radikaliserings og ekstremisme er, men oppgavens analyse og drøfting er sett i lys av denne fallgruven, noe som kan være med på å forsterke reliabiliteten til oppgaven ettersom at dette var noe jeg var klar over utførelsen av oppgaven.

Det er også verdt å nevne at jeg kommer fra en ganske åpen posisjon i forhold til temaet jeg skriver om. Jeg har aldri undervist om temaet eller arbeidet med temaet radikaliserings og ekstremisme i andre settinger. Noe som også kan være med på å forsterke troverdigheten til oppgaven er informantenes kunnskap, nyanser og flerfoldige perspektiver knyttet til temaet radikaliserings og ekstremisme. Spesielt vil jeg trekke frem politiinformantene som hadde et bredt spekter av forståelser for temaet, noe svarene deres klart viser. Når det kommer til lærerne så er deres egne eksempler på forebygging der de trekker inn personlige opplevelser også med på å styrke reliabiliteten til forskningen. Dersom informantene hadde hatt manglende kunnskap om ekstremisme og radikaliserings og de var usikre på hvilke forebyggingsstrategier som

eksisterte, i tillegg til hva skolens rolle er i forebyggingsarbeidet, så ville reliabiliteten til oppgaven ha blitt svekket.

4.6.2 Validitet

Validitet omhandler hvor gyldig forskningen er basert på ulike kriterier. Forskerens tolkninger, hvordan datamaterialet har blitt innhentet, hvilke konklusjoner forskeren fastsetter og kombinasjonen av empiri og teori spiller en stor rolle når validiteten til forskning bedømmes. Om problemstillingen blir besvart i lys av datainnsamlingen og teorien spiller også en stor rolle for gyldigheten til forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205).

Som nevnt tidligere i dette metodekapittelet så har jeg hatt klare utvalgsriterier der informantene måtte være samfunnsfagslærere på videregående. Politiinformantene måtte jobbe innenfor feltet ekstremisme og radikaliserings. Jeg intervjuet også en krysskulturell koordinator og en miljøkoordinator som begge jobbet på videregående skoler.

Kriteriene jeg valgte for utvalget mitt kombinert med teorien ga et godt grunnlag for å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Datamaterialet jeg innhentet ga også tilfredsstillende resultater med tanke på oppgavens oppbygning og begrensninger. Derfor ser jeg på oppgaven og datamaterialet som pålitelig sett i lys av oppgavens problemstilling og formål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-207)

4.7 Forskningsetikk

4.7.1 Posisjonalitet

For å forstå min egen posisjonalitet i denne oppgaven var jeg nødt til være introspektiv med tanke på hvor jeg selv stod i forhold til prosjektet. Gleiss og & Sæther skriver blant annet at «forskerens kjønn, klasse og etnisitet kan for eksempel påvirke hvilke sosiale miljøer hen får tilgang til, hvordan relasjonen til forskningsdeltakerne blir, og hvilke spørsmål som fremstår som viktige og interessante» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49).

I møte med dette prosjektet hadde jeg et ganske åpent blikk, med forholdsvis begrenset med kunnskap på området jeg undersøkte. Etter en nøye refleksjon kom jeg fram til at mitt kjønn og min etnisitet hadde liten til ingen påvirkning på hvordan oppgaven ble utarbeidet og

gjennomført eller når det kom til rekrutteringen av informantene. Samarbeidet mellom politi og skole var noe jeg ikke hadde noen spesifikk kunnskap om. Jeg hadde ingen erfaring med hvordan politiets forebyggingsarbeid var ettersom at ikke hadde kjennskap til arbeidet deres på dette området. Derfor angrep jeg oppgaven på med et åpent sinn.

4.7.2 Retningslinjer og hensyn

Før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen til dette prosjektet måtte jeg søke om godkjenning fra NSD (norsk senter for dataforskning). Etter godkjenning sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til alle informantene mine. Informasjonsskrivet inneholdt prosjektbeskrivelsen. Det vil si forskningsspørsmålene, problemstillingen og en kort redegjørelse for temaet jeg forsket på. Informantene sendte så tilbake signerte samtykkeskjema før intervjuene kunne finne sted. Dette skjedde over e-post utvekslinger.

Som forklart tidligere ble intervjuene gjort over nett. Jeg valgte å bruke programmet Zoom ettersom at dette programmet blir brukt av MF vitenskapelig høyskole og jeg så derfor på det som trygt og pålitelig å gjennomføre intervjuene gjennom denne programvaren. Intervjuene ble gjennomført med en ekstern mikrofon tilkoblet PC-en for å få optimalisert lyden slik at spørsmålene jeg stilte ble tydeliggjort og forstått. Videre brukte jeg krypterte mapper for intervjuene mine med passordbeskyttelse. Mappene ble nummerert fra 1-10. Anonymiteten og personvernet til mine informanter ble derfor opprettholdt på en god måte og i henhold til NSDs retningslinjer.

Ettersom at noen av informantene var bekymret over sitt eget personvern med tanke på stilling og rolle ble derfor noen av informantene anonymisert i større grad enn andre. Dette gjaldt spesielt en av politiinformantene. Jeg prøvde derfor så godt det lot seg gjøre å gi geografisk anonymitet med hensyn til dette.

I et av intervjuene jeg valgte bort fremkom det også sensitiv informasjon som kunne være med på å avsløre personens identitet. Etter samtale med veileder ble det derfor vurdert til at intervjuet ikke burde brukes i oppgaven. Denne lydfilen ble videre destruert. Dette gjelder lærerinformanten som jeg også unnlot å ha med på grunn av mangel på relevans til oppgaven.

Under analysearbeidet var jeg forsiktig med datautvelgelsen slik at en fullstendig anonymitet kunne bli opprettholdt. Kun relevant data som kunne gi svar på oppgaven og som beskyttet

mine informanternes personvern ble valgt ut til analysen. Det er også viktig å påpeke at alt av datamateriell ble destruert etter at analysen og drøftingen ble ferdigstilt. Det eksisterer derfor ikke lenger informasjon om informantene eller sensitivt datamateriale fra oppgaven (Anker, 2020, s. 104-110).

5 Analyse

Analysen i denne oppgaven tar utgangspunkt i ti kvalitative intervjuer gjort med personer som jobber innenfor utdanningssektoren og politiet. Analysen er oppdelt i tre deler der den første delen omhandler en kort introduksjon av informantene og litt om deres perspektiv på hva ekstremisme og radikaliserings er, og hvilke personer de mener er mest utsatte til å havne inn i et slikt miljø. Del to av analysen omhandler informantenes perspektiv på ulike forebyggingsstrategier og samarbeidet mellom skolen og politiet.

Den siste delen av analysen handler om bruken av de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og livsmestring i undervisningen om ekstremisme og radikaliserings. I denne delen er det kun utsagn fra lærerinformantene som blir brukt ettersom at de er den gruppen med informanter som er mest relevant for det overnevnte temaet. Til slutt i analysen vil jeg komme med en oppsummering og en sammenfletting av de tre delene ettersom at målet med å dele opp analysen ikke var ment som en differensiering og adskillelse av de ulike temaene. Oppdelingen har kun en analytisk funksjon for å få et bedre oversiktsbilde over helheten av datainnsamlingen.

5.1 Introduksjon av informantene

I dette delkapittelet vil informantene jeg intervjuet bli presentert og introdusert. Her vil informasjon om hva informantene jobber med, hva de tidligere har jobbet med, hvor lenge de har arbeidet i sin nåværende jobb og hva de liker og ikke liker med jobben sin være hovedfokuset. Informantenes ekte navn har blitt erstattet med pseudonymer for å på en best mulig måte beskytte deres identitet og personvern. Noen av informantene var i sårbare posisjoner når det kom til fullstendig arbeidstitel og den geografiske beliggenhet til arbeidsplassen og det var derfor nødvendig å tilbakeholde denne informasjonen for å opprettholde et godt personvern og en fullstendig anonymisering. Andre informanter var derimot helt åpne for at jeg kunne bruke både geografisk tilhørighet med tanke på arbeidsplass og full yrkestittel i selve oppgaven. Hvilke informanter dette gjaldt blir nevnt i neste delkapittel.

Jeg har kategorisert informantene inn i to ulike grupper for å få et bedre oversiktsgrunnlag videre inn i analysen. Gruppe en er politiinformantene og inneholder tre personer med pseudonymene Fredrik, Thea og Janne. Gruppe to er lærerinformantene og inneholder fire personer med pseudonymene Ellen, Johanne, Heidi og Karoline. Som nevnt i metoden så har jeg valgt å utelatte tre av informantene grunnet oppgavens begrensning, forskningsetiske hensyn og relevansen og kvaliteten disse intervjuene ga.

Informantene

Innledningsvis i intervjuene spurte jeg alle informantene om hva de jobbet som, hvor lenge de hadde arbeidet innenfor etaten de var ansatt i og hva de likte best og hva de likte minst i jobben sin. Dette gjorde jeg for å få et innblikk i hvem informantene var og for å sette en god tone i intervjusituasjonen slik at det ble skapt en viss tillit mellom informantene og meg som intervjuer.

Gruppe 1:

Informant 1: Fredrik

Fredrik har jobbet i politiet i seks år og han har en også en bakgrunn som statsviter fra universitetet i Oslo. Han er interessert i internasjonal politikk og kald krigshistorie og valgte derfor å studere statsvitenskap før han startet som student på politihøyskolen. Han arbeider nå under det han kaller for «forebyggingsparaplyen». På grunn av personvern kan jeg ikke si hvor Fredrik nå jobber eller hva den konkrete stillingsbeskrivelsen hans er ettersom det ville satt ham i en sårbar posisjon med tanke på å kunne forholde seg anonymisert i denne oppgaven.

Fredrik har tidligere arbeidet som radikaliseringskontakt og han har også tidligere jobbet under andre instanser i politiet som jobber med forebygging av radikalisering og ekstremisme. Han forteller selv at han «hele veien har jobbet med grensdragningen mellom forebygging og etterretning» og at dette hele tiden var målet hans når han valgte å kombinere utdannelsen i statsvitenskap med utdannelsen på politihøyskolen.

På spørsmålet om hva han likte mest og hva han likte minst med jobben sin svarte han «I jobben jeg gjør så liker jeg best når jeg klarer å få til strukturelle endringer på strategisk nivå som

faktisk skaper etter vår oppfatning bedre oppdragsløsning på bakken da, på praktisk utførernivå mot enkeltpersoner». På spørsmålet om hva han likte minst med jobben sin svarte han at det byråkratiske systemet han arbeidet innenfor kunne ha tidskostbare prosesser. Politidirektoratet, justisdepartementet og politidistriktene skal samhandle i ulike prosesser, og når denne samhandlingen skjer over statlige nivåer så kan de byråkratiske prosessene ta lenger tid enn ønsket. Fredrik tar også opp at dette ikke går utover handlingskraften til politiet, men verktøyene politiet tar i bruk i arbeidet sitt.

Informant 2: Thea

Thea har jobbet i ulike enheter i politiet i til sammen 13 år. Hun startet arbeidet med å jobbe i politipatruljen der hun hadde et forebyggende ansvar, deretter jobbet hun som etterforsker. Hun har også jobbet som lærer på politihøyskolen der hun hadde fagansvaret for forebygging. Nå jobber hun som radikaliserings og mangfolds koordinator. Det Thea liker best med jobben sin er å gjøre en forskjell. Hun trekker fram at hun tidligere i yrkeskarrieren sin ønsket å gjøre en forskjell på individnivå, men at dette når har endret seg til å ønske en forskjell på et mer strukturelt nivå. Det som hun føler at er vanskelig i jobben sin er å spre riktig informasjon. Spesielt skillelinjen mellom å komme med tilfredsstillende informasjon til publikum versus det å gi informasjon som politiet tenker at publikum trenger. Disse to korrelerer ikke nødvendigvis alltid med hverandre og kan gi vanskeligheter i kommunikasjonsflyten.

Informant 3: Janne

Janne har jobbet i politiet i 16. år. I løpet av de 16 årene har hun jobbet innenfor etterforskning, orden og forebyggende. De siste syv årene har hun jobbet med fagfeltet radikaliseringskontakt. Arbeidsoppgavene hennes retter seg mot mottak og håndtering av bekymringsmeldinger. Hun bidrar også inn i ulike prosjektarbeid innenfor radikaliseringsstemaet. En annen oppgave hun har er å drive med kunnskapsspredning rundt fagfeltet hennes, både eksternt og internt som for eksempel i revidering av handlingsplaner

Det hun liker best med jobben sin er å samarbeide med andre for det syns hun gir best resultater. Spesielt samarbeid på tvers av etater. Hun syns at rutinemessig statistikkføring og administrativt vedlikeholdsarbeid er noe av det mindre givende i arbeidshverdagen hennes.

Gruppe 2 lærerne:

Informant 4: Ellen

Ellen har de ti siste årene arbeidet som lærer på en videregående skole. Lærerjobben har vært litt avbrutt av andre jobboppdrag der hun har drevet med ulik formidling til både ungdom og voksne. Det Ellen liker best med jobben som lærer er kontakten man får med andre mennesker. Spesielt trekker hun frem ideutvekslinger, filosofiske diskusjoner og refleksjoner rundt ulike temaer med elevene som noe som gjør henne lykkelig. Det hun liker minst med jobben sin er det skriftlige dokumentasjonsarbeidet. Hun synes det er en stor kontrast mellom å jobbe med elevene og kontorarbeidet. Hun føler også at det har de siste årene har blitt mindre tid til det pedagogiske arbeidet og flere krav til det administrative dokumentasjonsarbeidet.

Informant 5: Johanne

Johanne begynte å jobbe som fast som lærer i 2008. Hun jobbet litt som vikar før det samtidig som hun studerte. Det hun liker best med jobben sin er elevene og det hun liker minst er tallkarakter. Hun synes at karakterene sier lite om hva elevene faktisk kan og hvem elevene faktisk er. Derfor liker hun bedre de veiledende diskusjonene og samtalene rundt de faglige spørsmålene. Johanne jobber for øvrig i en kombinasjonsklasse med elever fra forskjellige nasjonaliteter.

Informant 6: Heidi

Heidi har jobbet som lærer i åtte år. Tidligere har hun jobbet som kommunikasjonsrådgiver, prosjektleder og prosjektkoordinator. Hun synes at jobbene hun hadde før hun ble lærer ga mer prestisje, men at læreryrket er mer givende selv om det ifølge henne har en lavere status enn hennes tidligere jobber. Det å kunne bidra til unge menneskers utvikling er noe Heidi verdsetter stort. Det gjør at hun føler en stor mening i arbeidet sitt. Hun sier at læreryrket er den beste jobben som finnes.

Informant 7: Karoline

Karoline har vært lærer i over 20 år. Det hun liker aller best i jobben som lærer er å kunne utgjøre en forskjell og at jobben derfor føles meningsfull. Hun trekker også frem den positive påvirkningskraften som lærere kan ha på elever. Hun er også syns at det er veldig givende å observere elevene i klasserommet sitt når det skjer refleksjon og undring. Det hun liker minst i

jobben sin er det byråkratiske. Hun trekker frem fraværsføringer og dokumentasjon som eksempler på dette.

5.2 Informantenes perspektiv på ekstremisme og radikaliserings

Gruppe 1 politiet

For at samtalen skulle være relevant var det viktig å få presisert hva informantene mente med begrepene ekstremisme og radikaliserings. Som vist tidligere i oppgaven (2.1) finnes det ulike måter å definere radikaliserings og ekstremisme på. Det var derfor viktig for meg som intervjuer at jeg forstod hvilken definisjon informantene brukte slik at vi hadde en felles forståelse for hva vi mente når vi snakke om begrepene i lys av temaene skole og forebygging.

De tre informantene som arbeidet i politiet hadde tilnærmet lik forståelse av begrepene ekstremisme og radikaliserings. To av de tre politiinformantene brukte begrepene «voldelig ekstremisme» når de snakket om ekstremismen de forebygget mot ettersom at begrepet ekstremisme ikke nødvendigvis omhandlet bruken av vold. Bruken av vold var derfor ikke implisitt i begrepet «ekstremisme» når jeg snakket med disse informantene. Informanten Fredrik sa blant annet at:

jeg bruker ikke begrepet ekstremisme, men begrepet voldelig ekstremisme, og hvis vi begynner i andre enden med radikaliserings så vil jeg si at radikaliserings er en prosess der tankesettet ditt går i en retning som i større og større grad innbefatter en aksept for å kunne bruke vold som et legitimt virkemiddel for å oppnå et religiøs, politisk eller ideologisk målsettinger som i ganske stor grad er basert på, eller min oppfatning henger ganske tett sammen, og det må den jo, for det jeg jobber etter er regjeringens handlingsplan og definisjonen der (Fredrik).

På det samme spørsmålet om hvordan informantene definerte begrepene ekstremisme og radikaliserings svarte Thea:

I forhold til radikaliserings da, visst man ser på begrepet i seg selv og hva det egentlig handler om så er det ikke nødvendigvis negativt å være radikal, og det er litt viktig å ha med seg, men visst man ser på radikaliserings som et eget begrep så handler det om en prosess der man i økende grad ofte er tilbøyelig til å ty til vold i slutten av den

prosessen. Da er det over i det ekstreme, sånn at visst man ser på radikaliseringsprosessen så er ekstremismen resultatet av det, da har man gått over til at vold er nødvendig for å nå sitt politiske og ideologiske og religiøse mål også videre (Thea).

Jeg stilte videre et oppfølgingsspørsmål til Thea for å få avklart sammenhengen mellom de to begrepene der jeg spurte Thea om «er det da slik at disse to begrepene ikke nødvendigvis henger sammen?». Hun svarte da med

Nei absolutt ikke. Der tenker jeg at vi definerer det som to helt forskjellige ting.

Radikaliseringsprosessen er en prosess som man like greit kan komme seg ut av. De fleste kommer ut av det og gjør aldri noe voldelig, mens ekstremismen handler om å ty til, at man ser at det er nødvendig å ty til vold (Thea).

Thea var også tydelig på at ordet radikal ikke nødvendigvis trengte å ha noe negativt over seg, mens ekstremisme derimot er et begrep med negative karakteristikk. Men hun var tydelig på at når man snakket om radikaliseringsprosessen og ekstremisme så måtte begrepene sees i lys av hverandre.

Janne presiserte ganske tydelig at hun jobbet ut ifra politiets og regjeringens definisjon når hun brukte begrepene og definerte dem slik:

Vi bruker regjeringens og politiets definisjon hvor radikaliseringsprosessen er en prosess der personer i økende grad aksepterer bruk av vold for å få gjennomslag for religiøse, politiske og ideologiske meninger. Vi bruker gjerne ikke bare begrepet ekstremisme, men voldelig ekstremisme hvor voldelig ekstremisme på en måte er når du har gått igjennom radikaliseringsprosessen fra aksept til å faktisk bruke vold for å få gjennomslag. Da har du på en måte gått gjennom til å bli en voldelig ekstremist. At du velger å bruke vold (Janne).

Både Fredrik og Janne sa at definisjonen de tar i bruk er den samme som regjeringen og PST bruker. Innenfor denne definisjonen er det religiøse, ideologiske og politiske meninger som blir trukket inn. Videre har de et klart skille mellom hva radikaliseringsprosessen er, og hva ekstremisme er. Radikaliseringsprosessen blir av Janne og Fredrik forklart som en prosess som kan føre til voldelig ekstremisme. Thea sa på lik linje med Fredrik og Janne at radikaliseringsprosessen er en prosess som kan

lede mot ekstremisme, men i hennes forståelse av ordet ekstremisme så er vold implisitt i selve begrepet.

Gruppe 2: Lærerne

Lærerne jeg intervjuet hadde større diversitet og ulike tolkninger i sine forståelser av hvordan man skulle definere radikaliserings og ekstremisme. Flere av forklaringene informantene tok i bruk lignet mer på Lars Gule sin definisjon og hadde mindre til felles med definisjonen brukt av regjeringen og PST. Noen av lærerne svarte veldig vagt på spørsmålet, mens andre prøvde å komme med mer konkrete eksempler slik som politiinformantene gjorde. Det som ofte gikk igjen, var at ekstremisme kan sees på som noe som er på ytterpunktene av det som er normen. Et eksempel på dette er svaret jeg fikk fra Ellen.

Ja, det her sliter jeg veldig med å definere, jeg tenker det er ikke så lett. Man har et bilde i hodet av hva det er også er det det å finne ordene på det som jeg egentlig ikke synes at jeg har funnet godt nok, men jeg tenker at det må jo være noe som avviker fra en slags gylden middelvei med stort spenn altså at det må jo være, hvis man tenker at det er et rom med den gyldne middelveien (Ellen).

Til sammenligning med politiinformantenes svar der de ga klare og tydelige definisjoner basert PST og regjeringens direktiver og utredninger så har Ellen en mer åpen definisjon. Hun er forsiktig med å komme med samme type definisjon og hun går mer filosofisk til verks. Hennes forsøk på å prøve å definere ekstremisme og radikaliserings sammenfaller mest med en åpen forståelse av begrepet. De andre lærerinformantene opererte med samme type definisjon, men dro inn et par ulike aspekter. Heidi trakk inn det ofte gjaldt marginaliserte grupper som hadde avvikende handlinger, Johanne beskrev ekstremisme som handlinger som går utover enkeltmenneskets frihet og menneskerettighetene. Karoline skilte seg litt mer ut blant lærerne, og hennes forsøk på å definere radikaliserings og ekstremisme sammenfalt mer med politiinformantenes forståelse av begrepene.

Jeg tenker at ekstremisme, da er det jo ekstreme ideologier altså ytterliggående ideologier at det også er bruk av vold eller potensiale til bruk av vold. Radikaliserings er vel prosessen inn mot en ekstremistisk holdning da. (Karoline)

Lærerinformantene virket også usikre når de svarte på dette spørsmålet. Johanne spurte blant annet meg som intervjuer om hennes forklaring var innafør og hun lurte på om hennes forståelse av begrepet unnvikte fra den normative forståelsen av begrepet. Jeg måtte, i dialog med lærerinformantene, utbrodere hvilke definisjoner jeg opererte ut ifra i oppgaven slik at vi kunne få en form for felles forståelse for hva begrepene betydde. Dette var essensielt for å kunne gå videre til neste del av intervjuene der lærerinformantene skulle svare på spørsmål om hvordan de så på forebyggingsarbeidet skolen gjorde, samarbeidet mellom politiet og skolen, og bruken av demokrati og medborgerskap og livsmestring som forebyggende temaer.

Dette er en mulig fallgrube ettersom at min egen forklaring av begrepet kan ha vært med på å farge forståelsen til informantene. Det skal sies at spørsmålet hovedsakelig ble stilt for å danne et grunnlag for de videre spørsmålene om forebyggingsstrategier og deres forståelse av begrepene var ikke tilknyttet problemstillingen eller forskningsspørsmålene mine. Jeg er likevel klar over dette til dels kan svekke oppgavens validitet på akkurat dette området og det er derfor viktig å være oppmerksom på akkurat dette, som forklart i metodekapittelet.

Videre i denne analysen vil ulike perspektiver på forebyggingsstrategier bli presentert. Her vil først informantenes tanker rundt samarbeidet mellom politi og skole bli presentert sett i lys av begge gruppens perspektiv. Deretter går analysen over til å kun omhandle lærerne og de tverrfaglige temaene.

5.3 Politiets perspektiv

Samarbeidet mellom politi og skole

De tre politibetjentene jeg intervjuet hadde ulike stillinger og arbeidsoppgaver. Men de jobbet alle med oppgaver som falt under kategorien radikaliserings og ekstremisme, og alle tre hadde kjennskap til forebyggingsarbeidet rettet mot ungdom. Jeg stilte de tre politiinformantene spørsmålet «hvordan arbeider dere sammen med skoler for å forebygge ekstremistiske holdninger blant ungdom?». Dette gjorde jeg for å få et innblikk om det var et samarbeid der, og hvor tett eventuelt dette samarbeidet var. De tre informantene hadde relativt like perspektiv på samarbeidet, men Janne skilte seg ut med en tydeligere forklaring på hva lærere og nærkontakter kan gjøre i møte med ungdom med ekstremistisk tankegodt.

På spørsmål om samarbeidet mellom skole og politi svarte Fredrik at

Hvis du spør meg så arbeider vi ikke med å forhindre disse holdningene nødvendigvis med skolen, annet enn å oppfordre til at skolene bruker det regelverket de har for å kunne jobbe med dette når det passer seg inn i resten av demokratibyggingsarbeidet og den biten der. Så vi har ikke noen strategi på å forhindre holdningene og tankesettet, det er ikke politiets oppgave. Så vi jobber for å forhindre handlingene. Volden. Men det er klart at vi oppfordrer til skolene til å jobbe holdningsskapende og til å ta tak i dette når det dukker. (Fredrik).

Min oppfatning av Fredriks perspektiv på samarbeidet mellom skole og politi er at politiet skal ha en mer tilbaketrukket rolle i forebyggingsarbeidet. Det er skolen som kan jobbe primærforebyggende, mens politiets oppgave er å tre inn når det først har blitt begått et lovbrudd. Det virker for meg som at Fredrik er opptatt av å fremheve at institusjonene har ulike samfunnsmandat og helt ulike oppgaver når det kommer til hvordan man kan drive med forebygging blant ungdom. Han viser til hva lærere og skolene selv kan gjøre for å forhindre ekstremisme.

Hvis det kommer en sleivkommentar som antar holocaust fornektelse, eller mot jøder eller homofile så oppfordrer vi til at skolene tar tak i det, at de fanger det opp. At de følger med på om det er mønstre om ting utvikler seg og drar i en retning over tid. At de er opptatt av dette, snakker med de det gjelder, snakker med foreldre, den tidlige biten der (Fredrik).

Videre forteller Fredrik om hvordan prosessen i samarbeidet med skolene er. Her nevner han skolekontakter som de som jobber tettest på skolene. Skolekontaktene er den enheten i politiet som jobber tettest opp mot ungdom og skolene rundt i de ulike fylkene og kommunene. Videre kan skolekontaktene oversende ansvaret til radikaliseringskontakter som jobber målrettet mot sårbar ungdom som kan ha tegn på radikalisering og ekstremistisk tankegods.

skolekontaktens primærjobb er: hvordan går det på denne skolen her, nettvett, er det mobbing, deling av seksuelle bilder. Radikalisering og ekstremisme kan være et innslag der dette er problematisk og da er kanalen vi fanger opp det i skolekontakten. Da kan de koble radikaliseringskontakene på (Fredrik).

Ut ifra det Fredrik forteller så skal politiet holdes utenfor så lenge det lar seg gjøre. Skolene skal selv arbeide forebyggende, men med råd og støtte fra politiet dersom det trengs. Radikaliseringskontaktene blir kun kontaktet dersom en skolekontakt i dialog med skolen mener at det er nødvendig. Her er det vanskelig å vite som menes med «nødvendig» ettersom at dette kan variere, men jeg tar utgangspunkt i det Fredrik fortalte tidligere om at politiet først skulle gripe inn når det hadde skjedd et lovbrudd.

På det samme spørsmålet trekker Janne frem veilederen som skolene og andre institusjoner kan ta i bruk dersom de er usikre på hva de skal gjøre i en situasjon der de mistenker at en elev kan ha ekstremistisk tankegods. Dette er den samme veilederen som ble nevnt tidligere i oppgaven. Veilederen ble utviklet som en støtteressurs som et resultat av handlingsplanen fra 2014.

Janne forklarer på lik linje med Fredrik hvordan selve samarbeidet fungerer og hvordan de ulike instansene spiller på hverandre. Janne nevner også at man kan kontakte SLT-koordinatorer ved bekymring. SLT (samordning av lokale rus og kriminalitetsforebyggende tiltak) er en modell som lagd for å drive med kriminalitetsforebyggende tiltak for barn og unge (SLT, 2022). Innenfor SLT jobber det koordinatorer som skal organisere forebyggende arbeid i ulike kommuner. Modellen skal være med på å «bidra til å koordinere informasjon, kunnskap, og ressurser mellom kommunale aktører og politi, samt næringsliv og frivillige organisasjoner når det er naturlig» (SLT, 2022).

Jeg stilte også Janne et oppfølgingsspørsmål der jeg lurte på hvordan prosessen er når en lærer har mistanke om at en av elevene har blitt radikalisert. Når melder skolen fra om dette at og når går det videre til radikaliseringskontaktene i politiet?

Vi ønsker at læreren først og fremst ikke skal sitte med bekymringene alene, snakk med en kollega, hvis dere fortsatt er bekymret etter å ha drøftet dette så ta kontakt med politiet. Med lokale radikaliseringskontakt, eller eventuelt SLT koordinator kan man eventuelt melde det til (Janne).

Janne trekker også inn det samme som Fredrik nevnte tidligere. At politiet først og fremst skal håndtere lovbrudd og at skolen skal ha hovedansvaret for forebyggingen hos ungdom, men hun går også mer inn på selve prosessen i hvordan lærere kan håndtere ungdom med ekstremistisk tankegods. Her kommer det fram at radikaliseringskoordinatorer i politiet kan fungere som en

støttespiller som kan hjelpe til med veiledning dersom læreren er usikker på hvordan hun eller han skal håndtere en slik sak.

Hun sier videre at det hun har opplevd at mange lærere ikke tør å snakke med eleven det gjelder ettersom at de er redde for å si noe galt. Hun har også opplevd at lærere også er redde for å ødelegge relasjonen de har med eleven sin. Janne er opptatt av å at det i slike situasjoner er viktig å støtte opp om lærere. Janne sier også at lærerne ikke føler at de har nok kunnskap om temaet til å kunne ta det opp med eleven og de ønsker derfor veiledning og støtte for å få utviklet seg på dette området.

Thea delte mye av det samme perspektivet, men hun trakk frem at lærerne og skolene hun tidligere har samarbeidet med har hatt et ønske om en større tilstedeværelse av politi på skolen og de har også sagt til henne at de skulle ønske at politiet hadde hatt et større ansvar i det tverretatlige samarbeidet. Skolene hun hadde erfaringer med ønsket derfor i større grad at politiet skulle involvere seg i saker som vanligvis tilhører skolens mandat. Dette gjaldt både lærere og elever. Blant annet sa Thea at

Det man ser som man har vært vant til i mange år der pilen peker på politiet er at skolene vil at politiet skal komme å si noen ting om dette temaet. Og da blir min oppgave i dette her egentlig å kanskje si at det ikke er politiet som skal inn å si noe om dette her på skolenivå. Fordi at politiet kommer kun og snakker om straffbart versus ikke straffbart og konsekvensene av det. Vi kommer ikke på skolene som pedagoger, men som politi (Thea).

Som med Janne og Fredrik er Thea tydelig på at det er skolen og politiet har to helt ulike mandater. Skolen jobber primærforebyggende mens politiet skal inn når det har skjedd, eller skal til å skje noe straffbart noe som er en del av tertiærrollen i forebyggingspyramiden jeg tidligere har redegjort for.

Jeg stilte Thea et oppfølgingsspørsmål der jeg lurte mer direkte på lærernes ønske om en større tilstedeværelse av politi i skolen og om hun kunne utdype hva dette gjaldt og om hun kunne tenke seg til hva som kunne være grunnene til dette.

De føler selv at de kommer for kort (lærerne), jeg mener at de ikke gjør det og at det ikke alltid er politiet som sitter med spisskompetansen her. Det er nok litt

personavhengig også videre. Det er en forskjell på hva det er publikumet vårt vil ha da, versus hva er det er vi tenker at vi trenger. Og der er man ikke enig (Thea)

Når Thea sier at lærerne føler at de kommer for kort kan det vise til kunnskapsmangel på området fra lærerne sin side og en feilslått ide om hvem som har, og hvem som bør ha det faktiske ansvaret for det forebyggende arbeidet. Lærerne hun tidligere hadde hatt samtaler med var usikre og rådville angående hvordan man skulle snakke med elever om ekstremisme og radikaliserings selv om hennes egen erfaring var at lærerne faktisk var kompetente til å gjøre dette.

Et viktig moment her redselen for mangel på kunnskap. Både Thea og Janne har erfart at lærere spør om råd og støtte fordi de føler at de ikke har nok kunnskap. Her er det igjen viktig å bemerke at både Janne og Thea prøver å styrke lærernes ansvar samtidig som de svekker sitt eget fordi de er klare over de ulike rollene politiet og skolen har som forebyggere. Janne og Thea sin tilnærming til forebygging passer også godt overens med handlingsplanene for radikaliserings og ekstremisme der ulike støtteressurser skal være med på å styrke skolen i møte med ekstremistiske holdninger, og det er gjennom denne støtten som med for eksempel dialogveilederen at lærere kan utvikle verktøy til å møte elever med slikt tankegods.

Jeg spurte også Thea om hva hun kunne tenkt seg at kunne vært gjort annerledes i samarbeidet mellom politiet og skolen. Thea svarte da at bedre fagkompetanse i skolen og i politiet kunne være med på å skape en større forståelse for temaet radikaliserings og voldelig ekstremisme. Hun ga uttrykk for at felles fagseminarer ledet av ulike forskere kombinert med pedagogisk trening kunne vært en løsning på dette.

De tre informantene ga alle uttrykk for at politiet og skolen hadde forskjellig rolle i forebyggingsarbeidet rettet mot radikaliserings og ekstremisme hos ungdom. Dette passer også overens med den skisserte forebyggingsmodellen fra 2.4 der skolen fungerer som primærforebygger, mens politiet kommer inn senere som tertiærforebygger for å forhindre straffbare handlinger. Videre skal jeg gå nærmere inn på hva lærerne svarte på spørsmålet om samarbeidet mellom skole og politi før jeg skal sammenligne disse funnene.

Oppsummering av politiinformantenes perspektiv

Samarbeidet mellom politi og skole:

Politiinformantene viste en tydelig rollebevissthet i svarene de ga når jeg stilte spørsmål om hvordan samarbeidet var mellom skole og politi. Thea og Fredrik var spesielt opptatt av å forklare hva som var politiets rolle i forebygging sammenheng der de begge presiserte at skolen er førstelinje når det kommer til forebygging og at politiets oppgave først og fremst er å hindre straffbare handlinger. Dette er viktig ettersom at uklare roller i forebyggingsarbeidet kan føre til situasjoner der det kan oppstå usikkerhet over hvem som burde ha ansvaret.

Videre i analysen blir lærernes perspektiv på samarbeidet mellom politi skole. I tillegg blir ulike forebyggingsperspektiv presentert for å få en innsikt i hva informantene mener og tenker på når det kommer til hvordan man møter og håndterer elever med ekstremistiske holdninger.

5.4 Lærernes perspektiv på ulike forebyggingsstrategier

Lærernes perspektiv på samarbeidet mellom politiet og skolen

Jeg stilte det samme spørsmålet til lærerne som jeg gjorde til politiinformantene om hvordan erfaringene deres rundt samarbeidet var mellom de to institusjonene. I tillegg stilte jeg et spørsmål om hvordan de synes tilstedeværelsen av politi på skolen bør være. Målet her var å se på om de ønsket et sterkere eller svakere samarbeid. Spørsmålene jeg stilte var: «Hvordan arbeider du/dere sammen med forebyggende enhet i politiet», og «bør det være et større eller mindre samarbeid og tilstedeværelse av politi på skolen du jobber på?» Det sistnevnte spørsmålet ga rom for å stille flere utdypningsspørsmål om hvorfor informantene ønsket et større eller mindre samarbeid og grunnene til hvorfor de ønsket dette.

I motsetning til hva politiinformanten Thea ga uttrykk for, ønsket ikke lærerne jeg intervjuet et tettere samarbeid med politiet. Informantene ga på spørsmålet om samarbeidet mellom skolen og politiet ganske vage svar. Verken Karoline, Ellen eller Heidi kjente noe særlig til politiets involvering på sine respektive skoler, men de valgte allikevel å trekke inn andre ressurser som hjelp til dersom det var behov for det.

På mitt nåværende sted så vet jeg ikke rett og slett, hvordan en eventuell kontakt er mellom ledelse politiet vet jeg ikke. Det jeg vet er at vi har aktive rådgivere utenat de har en spesiell status, men at det er rådgivere som er veldig aktive og tar tak veldig raskt da (Ellen).

Som jeg har redegjort for tidligere har handlingsplanene mot radikaliserings og ekstremisme inneholdt et større søkelys på støtteressurser og veiledning i skolen. Minoritetsrådgivere, krysskulturelle koordinatore og miljøterapeuter er ifølge Ellen de som følger opp elever som trenger spesiell oppfølging. Rådgiverrollen i skolen har blitt reformert og modernisert i nyere tid, men det er likevel stor forskjell fra skole til skole på hvor bra støtteapparat med rådgivere skolen har. En rapport fra 2011 viser at elever i stor grad har et positivt syn på rådgiverrollen ved sine respektive skoler (Buland et al., 2011, s. 216-219).

Heidi var også rask med å nevne minoritetsrådgiverne på skolen som en viktig støtteressurs når jeg stilte spørsmål om samarbeidet mellom politi og skole.

Vi er ganske heldige, vi har fått en minoritetsrådgiver på skolen som skal ta seg av minoritets elever, men det handler mye om sosial kontroll som følger med visse religiøse miljøer. Ja, så hun jobber forebyggende med det (Heidi).

Videre fortalte hun at hun visste at politiet og skoleledelsen hadde hatt et samarbeid, men at hun selv var kritisk til å samarbeide med politiet ettersom at hun følte at lærerne hadde tette kontakt med elevene, og derfor hadde de også størst mulighet til å forebygge på en god måte.

På spørsmålet om samarbeidet mellom institusjonene svarte Karoline at hun kun hadde opplevd politiet på skolen en gang, og da var de der for å holde et foredrag om utenforskap og samfunnsansvaret som ligger på alle i å støtte og hjelpe individer som har falt utenfor samfunnet. Hun var på lik linje med de andre informantene ikke klar over hvilken eventuell dialog som foregikk mellom politiet og ledelsen og hun var nøye med å påpeke at hun ikke så på det som lærernes rolle å ta kontakt med politiet. Det var ledelsens ansvar. Hun viste til et eksempel der en elev hadde skrevet et essay om innvandring. I essayet beskrev eleven innvandrere som kakerlakker og trakk fram at de kom i strømmer for å ta over Europa.

Det reagerte jeg sterkt på. Og også andre utsagn han hadde kommet som jeg tenkte «her er det noe på gang». Da jeg tok det opp med den eleven, så tok jeg det også opp med rektor, jeg var sammen med rektor og diskuterte det her, det ble tatt videre til politi da, men vi diskuterte det, miljøarbeider fulgte han opp, jeg hadde et ekstra blikk på han (Karoline).

Karoline viser også til støtteapparatet på skolen i møte med denne eleven. I dette eksempelet er også ledelsen representert, og det gir derfor et innblikk i samhandlingen mellom ledelse og lærer. Dette er et tydelig eksempel på en elev det kan virke som at har et ekstremistisk tankegodt, men bekymringen til Karoline ble ikke tatt videre til politiet. Det er også verdt å bemerke seg at hun sa «jeg hadde et ekstra blikk på han». Dette kan tolkes som en form for overvåkning, men Karoline presiserte ganske klart hva hun mente med dette

Jeg vet ikke om du kjenner til filmen American History X? Jeg prøvde å bruke den bevisst, hva er det det tankegodset fører deg inn i nå, er det dit du har tenkt. For å utfordre det da (Karoline).

American History X er en film som handler om et brødrepar som er med i et nynazistisk miljø. Den eldste broren havner i fengsel på grunn av vold. Der får han et fornyet perspektiv etter å ha møtt en svart innsatt som han danner en tett relasjon til. Dette fører videre til at han legger fra seg det ekstremistiske tankegodset. Karoline brukte filmen som en måte å konfrontere eleven på. Målet med dette var å åpne opp for flere perspektiv slik at eleven kunne få et mer nyansert verdensbilde.

Jeg prøvde å bruke den bevisst, «hva er det det tankegodset fører deg inn i nå, er det dit du har tenkt?». For å utfordre det da. Miljøarbeideren fulgte opp denne eleven sånn at han senere på en måte, for å spille på det positive hos han da, han kunne være med i revyen, spille instrument, slik at han kunne dyrke sine positive egenskaper (Karoline)

Støtteapparatet spilte i denne situasjonen en nøkkelrolle for denne eleven og det er ganske tydelig at en resilienstilnærming ble lagt til grunn i møte med denne eleven. Det kan tenkes at politiet hadde hatt en mer aktiv rolle dersom dette hadde skjedd på en britisk skole ettersom at sikkerhetiseringsperspektivet er beviselig mer tydeliggjort innenfor den britiske skolen.

Johanne skilte seg ut blant lærerinformantene på spørsmålet om samarbeidet mellom politi og skole. Hun hadde ikke en klar oversikt over hva slags samarbeid de faktisk hadde med politiet og hvordan dialogen mellom ledelsen og politiet var, men hun visste at det eksisterte et samarbeid og at politiet i noen sammenhenger hadde undervisningsopplegg på skolen.

Det er jevnlig møter og jevnlig kontakt mellom ledelsen på skolen og politiet, og de som jobber med det i politiet er ofte på skolen i forskjellige sammenhenger egentlig, så

om det er på grunn av hendelser som har vært eller bare for å delta i undervisningsopplegg så er det møtepunkter (Johanne).

Hun utdypet ikke hvilke hendelser det var snakk om, men ettersom at politiets rolle er å forhindre lovbrudd kan det antas at det er dette det er snakk om. Hun ønsket heller ikke et tettere samarbeid med politiet eller en større tilstedeværelse av på politi på skolen, men hun syntes at det var greit slik som de hadde det nå. Hun syntes også at det var et vanskelig spørsmål å svare på ettersom at dette var et område hun var lite kjent med og det var derfor ikke hennes ansvar.

De andre informantene ønsket heller ikke et tettere samarbeid mellom politi og skole. Karoline svarte med et kort nei på spørsmålet mens Ellen og Heidi brukte ord som «frykt», «farlig» og «kritisk» når de snakket om at de ikke ønsket et større samarbeid. For eksempel sa Heidi at

Jeg tror det skaper mer frykt, at det egentlig ikke har noen god hensikt og liten innvirkning på de radikale gruppene, det tror jeg virkelig ikke. Men at man støtter og kanskje til og med får et slags team rundt lærerne som kan støtte lærerne i det arbeidet, det tror jeg er viktig (Heidi).

Fryktaspektet er noe som skiller seg ut og som ikke ble nevnt av de andre informantene. Ellen viser til episoder der politiet har kommet på skolen grunnet slåsskamper. Det virket for meg som at hun synes det var nødvendig med styrket politi på skolen når situasjoner oppstod som lærerne ikke klarte å håndtere, men at hun likevel var sterkt kritisk til at politiet skulle få en større rolle utover dette. Ellen fortalte også om en episode på en skole hun arbeidet på tidligere. Der hadde politiet kommet på besøk for å holde et foredrag for elevene.

lærerne var litt kritiske eller ganske kritiske til det besøket i etterkant. Fordi det da ble snakket om noen temaer som om det ikke var så farlig. Og vi tenkte at det ble feil signaler å sende til ungdomsskoleelever (Ellen).

Hun reagerte spesielt på kunnskapsformidlingsevnen til politibetjentene som særlig negativt. Ellen som er pedagog, har mest sannsynlig et annet perspektiv på kunnskapsformidling enn det politiet har, i tillegg til at hun innehar bredere kompetanse og erfaring på dette området. Det kan derfor virke som at dette var den største innvendingen til Ellen i dette tilfellet. Videre stilte hun spørsmåltegn ved om det kanskje kunne fungert annerledes med andre mer erfarne

representanter fra politiet og at mangelen på formidling og kunnskap kunne ha en sammenheng med politibetjentenes unge alder å gjøre. Som det ble vist tidligere i analysen snakket også politiinformanten Thea om mulige kunnskapshull og ulike forståelser av forebygging og det er interessant at mangel på kunnskap og formidlingsevne også er noe Ellen legger merke til i denne sammenheng.

Ellen hadde et unikt perspektiv når det kom til erfaringer av samarbeid mellom politiet og skolen på hennes tidligere arbeidsplass der hun arbeidet som lærer på en ungdomsskole.

Jeg oppfattet det som et godt samarbeid fra skolens side, fordi da forebygging fra tidligere som burde ha skjedd eller kanskje vært sterkere ikke hadde skjedd, eller da på et lavere skoletrinn før de hadde kommet til den skolen jeg var på, men følgen ble i hvert fall slik at det var sosiallærere som tok ansvar og kontaktet politiet ganske raskt og drev et ganske aktivt arbeid, og det fikk jeg forståelsen av at var veldig vellykket da (Ellen).

Dette er et analytisk funn ettersom at det her var direkte kontakt mellom lærere og politi og at Ellen oppfattet dette som vellykket. Som nevnt tidligere så var hun kritisk til et sterkere samarbeid på sin nåværende skole, men her hadde hun en annen oppfatning. Det er usikkert hvorfor hun hadde to ulike oppfatninger på dette.

På spørsmål om hva slags elever dette gjaldt svarte hun at hun ikke var helt sikker, men at det gjaldt utsatte elever som skolen burde ha fanget opp tidligere. Det er derfor uklart om hun her har gått bort fra å snakke om elever med ekstremistisk tankegodt og heller snakker mer generelt om utsatte elever. Det er likevel et viktig moment at sosiallærere tok direkte kontakt med politiet og at det ikke var ledelsen på skolen som tok på seg dette ansvaret. Det må likevel sies at det er uvisst om dette gjaldt elever som hadde begått lovbrudd eller om dette gjaldt utsatte elever som skolen og politiet valgte å holde et øye med. Eksempelet skiller seg likevel ut angående perspektivet på samarbeidet mellom skole og politi.

Oppsummering av Lærerinformantenes perspektiv

Samarbeidet mellom politi og skole:

Det at læreinformantene ikke klarte å svare klart på spørsmålet om hvordan samarbeidet mellom deres skole og politiet, men at de trekker inn rådgivere som en viktig ressurs, kan tyde på at rådgiverne aktivt blir brukt når elever i ulike risikogrupper trenger det, og at det er rådgiverne lærerinformantene benyttet dersom det var behov for det. Det skal likevel sies at samtlige av informantene visste at det eksisterte et samarbeid, men at dette var mellom ledelsen og kontaktpersoner i politiet. Det er derfor vanskelig å svare på hvordan de ulike skolene og politiet faktisk samarbeider ettersom at det innsamlede datamaterialet jeg har ikke gir et tydelig svar på dette.

Det er også verdt å påpeke Lærerne hadde relativt korte svar ettersom at kontakten med politiet var minimal til ikke-tilstedeværende. Kontakten som eksisterer, skjer mellom ledelse og rådgivere på skolen og lærerne er ikke involvert i denne prosessen. Som det også blir påpekt senere i analysen så har lærerne en mer autonom rolle der de opererer selvstendig i sitt virke uavhengig av andre institusjoner, noe som skiller seg fra den britiske skolen med henvisning til prevent programmet der det ble påpekt at politiets overordnede rolle i forebyggingen førte til at skolen mistet deler av sin autonomi og mandat.

Ellen var den av informantene som skilte seg spesielt ut med sine tidligere erfaringer fra arbeidet hennes på ungdomskolen. Alle informantene inkludert Ellen jobbet på videregående skoler når intervjuene fant sted. Ungdomskolen Ellen tidligere jobbet på skiller seg derfor ut med tanke på samarbeidet politiet og lærerne hadde. Det er verdt å ha med som en bemerkning, men det gir likevel ikke noe grunnlag til å kunne generalisere den overnevnte situasjonen til å gjelde flere skoler ettersom at det kan være mange ulike faktorer som spiller inn.

Større eller mindre tilstedeværelse av politi i skolen:

Informantene var relativt samstemte i at de var fornøyde med en liten tilstedeværelse av politi på skolen og ingen av dem så et behov for en større tilstedeværelse. Blant annet Heidis perspektiv var interessant der hun trakk fram perspektivet der hun trodde at en økt tilstedeværelse av politi i skolen kunne føre til mer frykt. I tilfeller hvor politiet har vært til stede har det vært blandede reaksjoner. Jeg valgte å ha et tydelig fokus på Ellen sine opplevelser i denne sammenheng ettersom at politiets opptreden på hennes skolen med et forsøk på kunnskapsformidling ble oppfattet som negativt av lærerne. Men det skal sies at det er en stor

forskjell på politiet som kunnskapsformidler og politiet som opprettholdere av loven. Deres rolle i denne sammenheng var å spre kunnskap, ikke arrestere eller anholde noen.

Videre i analysen blir lærernes forebyggingsperspektiv fremhevet der det blir belyst at skolen, lærerne og foreldre spiller en helt sentral rolle for informantene i forebyggingen av radikaliserings og ekstremisme. Forebyggingsperspektivet deres blir sett i lys av de tverrfaglige temaene demokrati og menneskerettigheter og folkehelse og livsmestring. I teoridelen av oppgaven blir de tverrfaglige temaene beskrevet som mulige faktorer for å skape resiliens. Derfor var jeg interessert i å se om lærernes forebyggingsperspektiv opp mot disse temaene kunne sammenlignes med en resilienstilnærming.

Demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring som redskap for forebygging

For å få besvart forskningsspørsmålet om hvordan de tverrfaglige temaene kan være med på å forebygge for radikaliserings og ekstremisme stilte jeg informantene tre spørsmål om dette temaet. Første spørsmål handlet om undervisningen om temaet radikaliserings og ekstremisme og om dette var noe lærerne underviste om. Deretter stilte jeg spørsmål om temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap kunne være med på å forebygge for ekstremistisk tankegods. Videre stilte jeg oppfølgingsspørsmål til informantene om hvordan man bør møte ungdom med ekstremistisk tankegods. Spørsmålene rundt de tverrfaglige temaene og undervisningen om radikaliserings og ekstremisme gjaldt kun lærerinformantene. Målet var å se på deres tilnærming, opplevelser og perspektiv i undervisningen og bruken av disse temaene som forebyggende temaer. Deretter ville jeg se om jeg kunne knytte dette opp mot resilienstilnærmingen (dette blir drøftet senere i oppgaven i kapittel 5). De fire lærerinformantene kom alle med ulike perspektiv og tanker rundt disse spørsmålene.

På spørsmål om de tverrfaglige temaene kunne virke forebyggende svarte Ellen at de tverrfaglige temaene ikke hadde endret hennes undervisning nevneverdig ettersom at hun hadde undervist om tematikken som disse temaene inneholder tidligere, men hun synes at det var bra at det ble formalisert i den nye læreplanen slik at det ble mer overgripende. For å vise til hvordan temaene kan virke forebyggende viste hun til besøk fra ulike organisasjoner som hadde besøkt skolen hennes og snakket om menneskerettigheter og sårbarheten rundt disse rettighetene.

vi har besøk av organisasjoner som jobber med menneskerettigheter, og det hjelper på hvor sårbare disse rettighetene er. Og også hvor sårbare man selv er i dette. Så tenker jeg at det kan øke ansvarsfølelsen også hos unge (Ellen).

På det samme spørsmålet brukte Johanne også ordet sårbarhet når hun snakket om disse temaene. Men der Ellen brukte sårbarhet tilknyttet menneskerettigheter var Johanne mer opptatt av sårbarheten rundt enkeltelever.

Hva må på plass for å ha et godt liv? Det å delta i et sosialt felleskap, klare å få seg en jobb, samarbeide med karriereveiledere for eksempel og alt fra valg av programfag og hva man skal inn på av studier neste år til de større valgene man gjør i livet, altså vite hva det vil si å ta en utdanning, ha en jobb, komme seg på skolen om morgenen, det kan være så enkelt som det eller så vanskelig for dem det gjelder (Johanne).

Når Johanne her snakker om det gode liv så er fokuset hennes på jobb, fag og studier. Og hun sier videre at dette er områder som kan være med på å forebygge for ekstremistisk tankegods og at dette er noe man kan bruke faget folkehelse og livsmestring til å undervise om. Som vist i teorikapittelet om kritikken av resilienstilnærmingen så er det nettopp idealet om «det gode liv» som blir kritisert. Hva som er et godt liv og hvilke kriterier og hvilke kriterier som skal oppfylles for at en person oppnår et godt liv er i stor grad styrt av den intersubjektive samfunnsnormen. Et økt prestasjonsfokus i skolen der normen i samfunnet er at man må klare å oppfylle en rekke kriterier for å klare seg i livet, kan være med på å skape sårbarhet hos elever som ikke oppfyller disse kriteriene (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 62-64).

Heidi sitt fokus falt også på en resilienstilnærming. Hun trakk spesielt frem temaet folkehelse og livsmestring som et forebyggende tema for det økte presset elevene føler på. Hennes perspektiv kan derfor være med på å belyse noen av de mulige problemområdene til Johannes perspektiv.

Det er klart at refleksjon rundt livsmestring, det kan jo først og fremst sånn som jeg tenker virke forebyggende på utbrenthet, egen helse, livsvalg og prioriteringer. Det er hvert fall det jeg prøver å ruste dem mest opp for med tanke på akkurat det tverrfaglige temaet der. Ruste elevene til å takle prestasjonspress bedre (Heidi).

Hun trekker videre frem at prestasjonspresset nåtidens elever har fører til en form for utenforskap for elevene som ikke presterer og som ikke klarer å håndtere dette presset. Hun trekker også inn demokrati og medborgerskap når hun snakket om forebygging der hun dro en parallell mellom det å delta i demokratiske prosesser og god psykisk helse.

Desto mer demokrati og medborgerskap jo bedre folkehelse vil man kanskje ha, for man vil høyst sannsynlig trives med det, blomstre, å få engasjement. Dette er noe jeg mener er viktig for god psykisk helse. Så jeg tror nok at det henger sammen (Heidi).

Karoline valgte en annen vinkling der det faglige sto i fokus. Likevel kan også hennes perspektiv sammenlignes med resilienstankegang ettersom at mellommenneskelige relasjoner og forståelse sto i fokus.

Man må kjenne til hva som kan lede inn i det. Det er på en måte, man må jobbe med det på ulike plan. Da tenker jeg også jobbe med det teoretiske, kunnskapsmessig, men også bruke bevisst også for å utvikle en empati og følelser rundt dette. Filmer, sanger mer personlige historier (Karoline).

Jeg stilte Karoline et oppfølgingsspørsmål om hvordan man bør møte ungdom som kommer med ekstremistiske utsagn i klasserommet. På dette spørsmålet hadde Karoline det samme perspektivet som kan kjennetegnes i en demokratisk resiliens tankegang.

Det er veldig viktig at vi møter det med motargumenter, diskusjon, og også for så vidt at vi som lærere er tydelige, for jeg tenker at skolen har jo et samfunnsmandat i forhold til å fremme demokrati, medborgerskap og inkludering. Så tydeligheten i forhold til det, det er ikke like greit å mene alt, selv om alt kan komme frem og diskuteres så er ikke alt like greit da (Karoline).

Det er spesielt viktig å belyse den siste setningen av dette sitatet. Karoline ønsker en klasseromsarena som åpner opp for et meningsmangfold og diskusjon, men det skal likevel ikke gjøres på en måte som fører til en form for verdirelativisme. Karoline sier videre at elevers verdensbilde må bli utfordret gjennom å fremme argument som viser andres perspektiv. Dette ble også belyst tidligere der Karoline konfronterte en elev med film for å prøve å utfordre verdensbildet til denne eleven. Selv om skolen skal være en arena for et pluralistisk meningslandskap så skal likevel skolens samfunnsmandat stå i sentrum slik som Karoline

påpeker. Det er tross alt skolens oppgave å fremme demokratiske verdier. Og det er gjennom disse demokratiske rammene at ekstremistisk tankegods kan bli utfordret, og det er nettopp derfor det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap spiller en nøkkelrolle i få til det dette.

Ellen var på samme måte som Karoline opptatt av konfrontasjon. På spørsmålet om hvordan man bør møte ekstremistisk tankegods svarte Ellen at

Det er viktig at man ikke skyver personen vekk, at man inkluderer personen og tar den på alvor og tillater ytringene, eller det er litt sånn vanskelig, ikke tillater, det vil si at man må tillate følelsene, men at man ikke skal la det stå uimotsagt, at man er nødt til å ta det på alvor. Vise tydelig at det er grenser for hva man kan akseptere av ytringer og av ting som strider mot menneskerettigheter også videre, så at man er tydelig på de verdiene man har i samfunnet vårt. Jeg tenker at det er veldig viktig og ikke la noe stå uimotsagt (Ellen).

Karoline og Ellen delte mye av det samme perspektivet, men Ellen valgte å trekke frem menneskerettighetene slik som hun også gjorde tidligere. Ved å vise til menneskerettighetene setter Ellen rammer hva som er akseptable og uakseptable ytringer. Menneskerettighetene er for Ellen rettesnoren for ytringslandskapet og setter derfor tydelige rammer for klasseromsdiskusjoner. Menneskerettighetene er også forankret i den overordnede delen av læreplanen der «formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet» (Udir, 2017). Det er også en del av opplæringens mål i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Derfor ser det ut til at Ellens perspektiv på hvordan man bør møte ekstremistisk utsagn i klasserommet passer godt sammen med både demokrati og medborgerskaps opplæringsmål og skolens samfunnsmandat.

Selv om alle de fire lærerne hadde ulike perspektiv og syn på hvordan de tverrfaglige temaene kunne virke forebyggende, var deres tilnærminger med fokus på empati, sårbarhet, forståelse, relasjoner og deltakelse elementer som passer inne under resilienstilnæringen og spesielt underkategorien demokratisk resiliens.

6 Drøfting

Som tidligere nevnt er problemstillingen til denne oppgaven «*Hvordan samarbeider politiet og skolen i forebyggingen av ekstremisme og radikaliserings og hva er deres perspektiv på ulike forebyggingsstrategier*». De tre forskningsspørsmålene denne oppgaven tar utgangspunktet i, kommer til å bli drøftet i denne delen av oppgaven i lys av sikkerhetisering og resiliens som ulike forebyggingsmodeller.

De tre forskningsspørsmålene er: 1) Hvilke rolle har politiet og skolen i forebyggingsarbeidet og hvordan samarbeider disse to institusjonene. 2) Hva er læreres og politiets perspektiv på forebygging. 3) Hvordan brukes de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring som forebyggingsverktøy?

6.1 Politiets og skolens rolle, samarbeid og forebyggingsverktøy

I analysen kom det fram at lærerne og politiet hadde forskjellige perspektiv på hva radikaliserings og ekstremisme er. Der politiinformantene refererte til PST og regjeringens definisjoner var lærerne mer drøftende og åpne i sine definisjoner. Dette kan forstås ut ifra forskjellen på mandatene og derav funksjonene til disse to institusjonene. Politiets rolle går blant annet ut på å forhindre og forebygge kriminelle handlinger og beskytte innbyggernes rettsikkerhet (politiloven, 2017, §1-2). Dette skiller seg klart fra skolens mandat der dannings av demokratiske medborgere spiller en stor rolle sammen med blant annet identitetsbygging og etisk bevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er derfor lærerens rolle å utdanne individer med evne til refleksjon og kritisk tenkning. Dette kan derfor ha spilt en rolle i hvorfor de to gruppene med informanter hadde såpass ulike diskurs i redegjørelsene sine for hva ekstremisme og radikaliserings er.

Den tydelige mandatforskjellen er derfor viktig å ha i bakhodet når samarbeidet skal forstås sett i lys av analysen. Dersom samarbeidet hadde vært tettere i omfang kunne det muligens hatt flere likhetstrekk med den britiske skolen, der politiet spilte en relativt stor rolle i forebyggingsarbeidet på tvers av institusjonene.

I forskningsarbeidet til Alex Lerwick og Lee Jerome fremkom det et pluralistisk landskap av meninger blant de britiske lærerinformantene de hadde intervjuet angående prevent, men det var flere av lærerne som ikke var kritiske til sikkerhetiserings perspektivet, «There is often a

lack of criticality amongst some teachers around the securitisation approach to Prevent» (Lerwick & Jerome, 2019, s. 350). Videre viser de til at sikkerhetslogikker kan være med på å nedprioritere temaer som ulikhet, rasisme og islamofobi til fordel for et økt sikkerhetsfokus.

De norske lærerinformantene og politiinformantene som ble intervjuet til denne oppgaven hadde i motsetning til det overnevnte eksempelet en mye tydeligere forståelse av hvordan sikkerhetisering kan være med på å påvirke skolen negativt. For å eksemplifisere dette viser jeg til lærerinformanten Heidi som sa at et større samarbeid kunne føre til en større frykt og at dette var særlig negativt. Istedenfor burde det være et større støtteapparat rundt lærerne i form av rådgivere og miljøterapeuter for å løse problematikk knyttet til ekstremisme og radikalisering.

Både lærerne og politibetjentene som ble intervjuet i denne oppgaven var samstemte om at politiet og skolen bør arbeide adskilt fra hverandre i så stor grad som det lar seg gjøre og at skolen har det overordnede ansvaret for primærforebygging rettet mot radikalisering og ekstremisme. Det at lærerinformantene heller ikke visste mye om hvordan samarbeidet mellom skolen og politiet var, kan tyde på at lærerne i stor grad operer med autonomt og at samarbeidet skjer på ledelsesnivå der lærerne ikke blir involvert. Dette står derfor i kontrast til samarbeidet mellom politiet og skolen i Storbritannia.

Et for lite skille mellom institusjonene kan likevel ha negative innvirkninger. Politiinformanten Thea viste til at lærere og elever hun tidligere hadde møtt hadde hatt et ønske om en større tilsdervedeværelse av politi ettersom at de ikke følte at de hadde kunnskapen de trengte for å møte ekstremistiske holdninger. Hun viste videre til at det muligens var mangel på kunnskap og kompetanse på dette området. En mulig løsning kunne her ha vært å gjennomføre felles fagsamlinger der ulike instanser som jobber med forebygging kan delta for å dele sine perspektiv. På denne måten kan kunnskapslandskapet forstørres slik at man i større grad er beredt på å møte slike holdninger.

Det skal sies at det ikke er mulig å generalisere hvordan skolen og politiet i Norge samarbeider, men med utgangspunkt i handlingsplanene og informantenes utsagn kan det virke som at lærerne i liten grad er involvert i samhandlinger med politiet når det kommer til elever i risikogruppen for ekstremistisk tankegodt. Det virker som at det er et stort skille i hvor tett samarbeidet er mellom politiet sammenlignet med Storbritannia.

6.2 Hva er læreres og politiets perspektiv på forebygging?

Både lærerinformantene og politiinformantene virket å ha en resiliensstilnærming når de snakket om forebygging. Begrep som innenforskap, inkludering, gode relasjoner og gode forbilder var momenter som gikk igjen som en rød tråd når informantene snakket om deres perspektiv på forebygging. Et eksempel på dette var når Ellen snakket om hva som kunne gjøres for å sikre god forebygging. Som vist i analysen svarte Ellen at det å være tett på elevene kan føre til en bedre relasjonsbygging mellom lærer og elev.

Dette passer til Traavik og Olsen sin beskrivelse av hvordan læreren kan være med på å bygge resiliens hos elevene, der forfatterne beskriver en god relasjonskonkompetanse som en av kjernekompetanene i dette arbeidet. En god relasjon er nøkkelen til en god samtale med elever som er i en sårbar situasjon.

Hvordan lærere bruker språket i møte med elevene blir i denne sammenheng viktig. Lytting, stillhet, støtte og annerkjennelse er noen av et mangfold nøkkelkomponenter man trenger for å kunne danne en god relasjon med elever som er i en sårbar situasjon (Traavik & Olsen, 2010, s. 160-166). Hvor godt dette faktisk lar seg gjøre i praksis kan virke problematisk ettersom at flere av lærerinformantene fortalte at de ikke hadde nok tid til å skape gode relasjoner med elevene. En moderne skole som har et økt søkelys på administrative oppgaver og som i mindre grad vektlegger gode relasjoner mellom lærer og elev kan være med på å forhindre resiliensbygging hos sårbare elever.

Spesielt gjaldt dette for Ellen og Karoline. De var utelukkende negative til byråkratiske prosesser i skolen og den økte mengden med dokumentasjonsarbeid de måtte gjennom. Dette påvirket i stor grad deres evne til å følge opp alle elevene når det kom til trivsel og eventuelle problemer de måtte ha. Derfor er det viktig å påpeke at selv om lærerne hadde perspektiver som lignet et resiliensstilnærming så var det ikke alltid at denne tilnærmingen lot seg gjennomføre i praksis.

Alle politiinformantene skilte mellom politiets og skolens rolle i forebyggingsarbeidet. Basert på informantenes utsagn er politiets rolle primært å iverksette oppdrag i det en kriminell handling finner sted. Skolen og politiet som institusjoner har to ulike samfunnsmandat og dette ble også gjenspeilet i intervjuene. Det finnes lite til ingen sikkerhetiseringslogikk i forebyggingsarbeidet til politiinformantene når det gjaldt forebygging av radikaliserings-

voldelig ekstremisme. Sammenlignet med Storbritannia med tanke på prevent og deres kontraterroristiske tiltak, hadde informantene jeg intervjuet en tydeligere rollefordeling der skolen hadde primæransvaret, mens politiet hadde en tertiærrolle i forebyggingsarbeidet.

I Storbritannia med i bakgrunn i prevent kan det se ut til at politiet i større grad fikk en sekundær og primærforebyggende funksjon. Lærere og andre samfunnsaktører skulle rapportere inn til politiet dersom de observerte personer som kunne være i fare for å bli radikalisert. «Of particular importance for the prevent strategy has been the police-led Channel programme. societal actors are encouraged to report individuals they consider might be at risk of radicalisation to the police» (Raggazzi, 2018, s. 25).

Lærerinformantene jeg intervjuet hadde lite kjennskap til kontakten mellom skolene de jobbet på og politiet og de hadde selv aldri vært i kontakt med politiet angående elever med ekstremistisk tankegodt. Karoline viste blant annet til hvordan hun hadde diskutert holdningene til en elev sammen med rektoren på skolen. Løsningen de kom fram til lignet på en demokratisk resilienstilnærming. Karoline brukte film og konfrontasjon i tillegg til ekstra oppfølging av denne eleven. Miljøterapeuten som arbeidet på Karolines skole ble også brukt for å hjelpe til i dette forebyggingsarbeidet. Istedenfor å se på eleven som en trussel fra et sikkerhetiseringsperspektiv valgte de heller å prøve og møte eleven med nye perspektiv og argumenter der blant annet filmen American History X ble brukt for å konfrontere holdningene til eleven.

For å sette dette i perspektiv og for å sammenligne denne forebyggingsstrategien med politiinformantene i denne oppgaven, viser jeg til det Fredrik sa om hvilke forebyggingsstrategi politiet hadde i møte med ekstremistiske holdninger og tankesett.

Vi jobber for å forhindre handlingene og volden. Men det er klart at vi oppfordrer skolene til å jobbe holdningsskapende og til å ta tak i dette når det dukker. Hvis det kommer en sleivkommentar som antar holocaust fornektelse, eller mot jøder eller homofile så oppfordrer vi til at skolene tar tak i det, at de fanger det opp. At de følger med på om det er mønstre om ting utvikler seg og drar i en retning over tid (Fredrik)

Fredrik snakker videre om at foresatte og skolens ledelse bør involveres dersom dette utvikler seg over tid. Dette sitatet målt opp mot den britiske prevent strategien viser et klart skille.

Skolen skal selv håndtere ekstreme holdninger og tankesett gjennom preventive tiltak, og som Fredrik sier, dette er ikke politiets oppgave. Politiets oppgave er en tertiærforebyggende rolle der de skal gå inn som siste instans. Som vist i analysen hadde Janne og Thea også dette perspektivet. Det kan derfor sies at både lærerinformantene og politiinformantene sine forebyggingsperspektiv stemmer overens med modellen presentert på side 20.

Begge gruppene med informanter hadde resiliensstilnærminger i sine forebyggingsperspektiv. De var også klare over sine ulike roller som forebygger. Det finnes derfor ikke noe grunnlag for likheter mellom mine informanters utsagn på forebygging og den britiske forebyggingsmodellen. Dette stemmer også overens med de norske handlingsplanene der støtteressurser, forskning og veiledning spiller en helt sentral rolle i forebyggingen av ekstremisme og radikalisering.

Videre i denne drøftingen blir det tredje forskningsspørsmålet om de tverrfaglige temaet brukt som forebyggingsverktøy drøftet i lys av resiliensstilnærming. Her blir Davies, Traavik og Olsen brukt til å forstå hvorfor temaene kan bidra til resiliens.

6.3 De tverrfaglige temaene som forebyggingsverktøy

I analysen viste lærerinformanten Ellen til hvordan skolen hennes hadde hatt besøk av ulike organisasjoner som hadde kommet på skolen og snakket om menneskerettigheter. Sårbarheten til disse rettighetene kunne ifølge Ellen være med på å forsterke ansvarsfølelsen hos elevene for å verne om menneskerettighetene.

Dette perspektivet blir også belyst av Lynn Davies i artikkelen «Wicked Problems: How Complexity Science Helps Direct Education Responses to Preventing Violent Extremism». I artikkelen forklarer Davies viktigheten av at barn og unge er klare over sine rettigheter ettersom at det fremmhever læring og gjensidig respekt mellom lærer og elev. «Research has shown that children learn better, because they understand that they have the right to learn, and that misbehavior infringes other's right to learn» «(Davies, 2016, s.45). Elevens forståelse av deres rettigheter kan derfor være med på å skape en form for demokratisk resiliens ettersom at deres forståelse av deres rett til å lære kan føre til en mer likhet mellom lærer og elev. Dette kan igjen være med på å gi et bedre rom for gode meningsutvekslinger og forståelser for elevenes ulike perspektiv og forståelser.

Menneskerettighetene er dypt forankret i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap og den nye læreplanens overordnede del. Som Ellen og Karoline påpekte i analysen er det viktig med klare rammer innenfor meningspluralismen i et klasserom som elevene kan bruke som en form for grunnmur i klassens diskusjonslandskap.

Av andre perspektiver lærerinformantene kom med er Johanne sitt perspektiv særlig viktig å trekke frem for å drøftes sammen med Heidi sitt perspektiv. Johanne satte søkelys på hvordan man kunne forhindre utenforskap og ruste elevene for å kunne «oppnå det gode liv». Det gode liv blir av Johanne beskrevet som å klare seg på skolen, få seg en jobb, komme seg opp om morgenen, delta i sosiale felleskap og dette kunne de tverrfaglige temaene være med å forsterke. Særlig med tanke på folkehelse og livsmestring.

I boken «resiliens i skolen» forklarer forfatterne Olsen og Traavik hva som menes med å klare seg. En rekke kriterier blir brukt for å definere hva «å klare seg bra» innebærer. I lys av Waaktaar og Christie trekker de frem at de vanligste kriteriene er «Fravær av en psykiatrisk diagnose, evne til å være i jobb, sosialt nettverk og godt funksjonsnivå» (Olsen & Traavik, 2010, s.35). Disse kriteriene har blitt kritisert for å være for generaliserende for hva det gode liv bør innebære. Dersom man følger disse kriteriene, vil en person med nedsatt funksjonsevne ikke ha muligheten til å leve et godt og meningsfylt liv? Det samme kan sies om personer med som av ulike grunner ikke har muligheten til å arbeide, men som likevel opplever mestring i hverdagen. Vil ikke disse personene heller kunne leve det gode liv?

Det eksisterer heldigvis flere ulike perspektiv på hva det gode liv innebærer. Luthar bruker en mer åpen definisjon som rommer mer pluralisme. «Luthar definerer en positiv tilpasning som «det beste mulige utfallet, gitt den opplevde risikoen» (Olsen & Traavik, 2010, s.35). Særlig trekker Luthar frem fravær av alvorlig psykisk sykdom som det mest positive for å kunne leve det gode liv. Det gode liv kan derfor sies å være relativt ut ifra hvilke kriterier man legger til grunn.

Johanne sitt perspektiv på det gode liv passer best sammen med kriteriene til Waaktaar og Christie. Sosiale nettverk og mestring gjennom jobb og skole kan være med på å forebygge for ekstremisme og radikaliserings gjennom dette resiliensperspektivet.

Denne resilienstilnærmingen kan muligens være med på å forårsake en arena der barn og unge havner i risikogruppen for ekstremistisk tankegodt. Daniel Koehler vektlegger «Tapt i et oppfattet fremmed, fiendtlig og forvirrende samfunn. Individene er på søken etter en ny identitet, verdighet, mening og tilhørighet» (Lid & Heierstad, 2019, s. 23). Det må likevel nevnes at årsakene til radikaliserings er et tema det er mye uenighet i ettersom at det ikke forsket nok på dette området (Lid & Heierstad, 2019, s.23-26).

PSTs studie over hvilke personer som blir radikaliseret viser til at «de som er i faresonen, er hovedsakelig personer som synes å ha hatt særlig problematisk- og ungdomstid, med tilpasningsproblemer, rus og kriminalitet. De fleste har lav utdanning og har derfor dårlige utsikter til å få arbeid» (PST, 2016, s. 11). Frafall i skolen blir også vektlagt som en mulig faktor for radikaliserings.

Ungdoms psykiske helse har forverret seg de siste tiårene. Spesielt tilfeller av angstlidelser og depresjoner har økt drastisk. Forverringen av den psykiske helsen hos ungdom kan sees i lys av den prestasjonsbaserte målstrukturen til den norske skolen. «Elever som opplever et sterkt prestasjonspress i skolen, rapporterer også lavere følelse av selvværd. Disse resultatene gir klare indikasjoner på skolen har blitt utviklet i retning av en prestasjonsorientert målstruktur» (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 62).

Frafall i skolen, dårlig selvværd, rusproblematikk og tilpasningsproblemer er faktorer som korrelerer med hverandre. Dette er også faktorer som spiller inn i radikaliseringsprosesser. Dersom det «gode liv» baserer seg på lukkede kriterier som fravær av psykisk sykdom, sosialt felleskap og jobb, kan det da tenkes at utdanningssystemet som struktur er med på å forhindre bygging resiliens? For å besvare dette spørsmålet blir Heidi sitt perspektiv sammen overordnet del av læreplanen videre brukt.

Heidi trakk fram at hun forsøkte å ruste opp elevene til å takle prestasjonspress bedre. Dette gjorde hun gjennom refleksjon med elevene om hva livsmestring kan være. Hvordan møte vanskelige utfordringer, utbrenthet og press fra sosiale medier var elementer hun valgte å vektlegge når hun snakket om forebygging. Hennes perspektiv kan derfor ligne litt mer på kriteriene Luthar vektlegger i hva som kan kalles «det gode liv».

I overordnet del i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står det blant annet at «i barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Mestring av eget liv, håndtere medgang og motgang, rusmidler, mediebruk, verdivalg, relasjoner og økonomi er noen av ordene som videre blir brukt for å forklare hva målet med temaet. Innenfor temaets rammer er det kriterier som rommer både Luthar, Waaktaar og Christie bruker for å forklare hva som skal til for å få et godt liv. Temaet rommer derfor et mangfoldig spekter av faktorer som er viktig for å oppnå livsmestring og god mental helse. Derfor trenger det nødvendigvis ikke være slik at informanten Heidi har mer rett enn Johanne i måten de ser på hvordan temaet kan brukes. De vektlegger begge ulike perspektiv når de snakker om hva de vektlegger når det kommer til forebygging gjennom de tverrfaglige temaene. Sammen kan disse perspektivene komplimentere hverandre til å få et mer nyansert bilde av hvordan temaet kan brukes og ulike tilnærminger til hva det gode liv består av.

Forebygging av radikaliserings og ekstremisme er et fagområde i stadig utvikling, men det trengs ny forskning på området for å få hevet kompetansen og forståelsen vår for temaet. Resilienstilnærmingen som den dominerende forebyggingsmodellen kan være med på å forebygge, men det er også viktig å se fagområdet fra et strukturalistisk perspektiv ettersom at resilienstilnærming hovedsakelig operer på et individnivå. Videre er det viktig å påpeke at risikofaktorer for å bli radikalisert er et relativt nytt forskningsområde og det er ikke enighet i hva fellesnevnerne for radikaliserings er. Hvilke faktorer som blir vektlagt spiller inn på hvilke områder man ønsker å bygge resiliens. Gjennom demokratisk resiliens kan man, ifølge Davies, skape gode demokratiske medborgere som gjennom dialog og konfrontasjon kan se verden fra ulike perspektiv og forståelser. På denne måten kan man legge premissene for et godt meningslandskap der ulike meninger blir tolerert og diskutert innenfor demokratiets rammer (Davies, 2016).

7 Konklusjon

Jeg har i denne masteroppgaven undersøkt samarbeidet mellom den norske skolen og politiet, hva slags forebyggingsperspektiv informanter fra disse to etatene har og hvordan de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livssmestring kan bli brukt som forebyggende mot radikaliserings og ekstremisme. Perspektivene sikkerhetisering og resiliens ble i denne oppgaven brukt som forebyggingsverktøyene informantenes uttalelser og perspektiv ble tolket ut ifra.

Lærerinformantenes og politiinformantenes uttalelser kombinert med den norske handlingsplanen mot radikaliserings og ekstremisme tyder på at forebyggingsperspektivet som er mest dominant er resilienstilnærmingen. Det er et samarbeid mellom politiet og skolen, men samarbeidet involverer i liten grad lærere. Samarbeidet som eksisterer, er først og fremst mellom skolens ledelse og politikontakter (skolekontakter og radikaliseringskontakter). Dette gjelder først og fremst perspektivene og opplevelsene til informantene i denne oppgaven.

Hovedfunnene i denne oppgaven viser at lærerinformantenes resiliensperspektiv i stor grad bygde på ideer om det gode liv, konfrontasjon, inkludering, forhindring av utenforskap samt viktigheten av et godt støtteapparat i skolen. Informantenes perspektiver på hvordan man bør møte ekstremistiske holdninger i klasserommet og hvordan de tverrfaglige temaene kan bidra til forebygging samstemte med flere av elementene som er nevnt i den overordnede delen av læreplanen. Det er likevel viktig å bemerke at et resiliensperspektiv er individucentrert og at strukturalistiske perspektiv derfor ikke kommer til uttrykk i denne tilnærmingen. Videre er det også viktig å bemerke at resilienstenkningen har flere kritikkverdige sider. Blant annet at den hovedsakelig har et individucentrert perspektiv og ikke tar for seg strukturalistiske utfordringer. Det kan derfor tenkes at perspektivet på forebygging kan utvikles og nyanseres ved hjelp av en strukturalistisk kategori som ser på overordnede årsaker til sårbarhetsfaktorene knyttet til radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Funnene kan ikke generaliseres ettersom at oppgavens omfang er svært begrenset. Det trengs derfor ytterligere forskning på dette området for å få kartlagt et større helhetlig bilde av hvordan den norske forebyggingsmodellen fungerer på et nasjonalt nivå.

8 Litteratur

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm
- Bangstad, S & Døving, C, A. (2015). *Hva er rasisme?* Oslo: Universitetsforlag
- Berling, T. V., Gad, U. P., Petersen, K. L., & Wæver, O. (2021). Introduction: Translations of security. *Translations of Security*, 1-26. <https://doi.org/10.4324/9781003175247-1>
- Borge, M. (2010). *Resiliens- risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal
- Buland, T., Mathisen, I. H., Aaslid, B, A., Haugsbakken, H., Bungum, B & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida- men i ulik fart?: Sluttrapport fra skolens rådgivning* (SINTEF Rapport A18112) Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/sluttrapport_radgiving.pdf
- Davies, L. (2016, 14. september). *Lynn Davies: Can education prevent violent extremism?* UNESCO. Hentet fra: <https://en.unesco.org/news/lynn-davies-can-education-prevent-violent-extremism>
- Davies, L. (2016). Wicked problems: How complexity science helps direct education responses to preventing violent extremism. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 32-52. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.9.4.1551>
- Elwick, A., & Jerome, L. (2019). Balancing securitisation and education in schools: Teachers' agency in implementing the prevent duty. *Journal of Beliefs & Values*, 40(3), 338-353. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600322>
- FN-Sambandet. (2022, 03. januar). *Ekstremisme og terror*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/konflikt-og-fred/ekstremisme-og-terrorisme>
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og jevnaldrendes betydning* (3.utg.). Oslo: Gyldendal norsk akademisk

- Gleiss, M.S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Gule, L. (2012). *Ekstremismens kjennetegn: Ansvar og motsvar*. Oslo: Spartacus Forlag
- Hovednak, S. S. & Stray, J.H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M.A & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Jaffe, S.R., Moffit, T.E., Caspi, A., Taylor, A. (2003). Life With (or Without) Father: The Benefits of Living With Two Biological Parents Depend on the Father's Antisocial Behavior <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00524>. *Child development*, 74(1), 109-126.
- Jensen, L. C. (2014). The times they are A-changin': Norsk sikkerhet Og usikkerhet I nordområdene. *Internasjonal Politikk*, (01), 7-29. <https://doi.org/10.18261/issn1891-1757-2014-01-02>
- Justis og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>
- Justis og beredskapsdepartementet. (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme/id762413/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Lenz, C. (2021, 21. april). *Skolens bidrag til forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-bidrag-til-forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/>
- Lid, S. & Heierstad, G. (Red.). (2019). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med norsk terror*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Marsh, D., & Tant, T. (1999). *Marxism and social science*. University of Illinois Press.
- Neumann, I. B. (2008). The body of the diplomat. *European Journal of International Relations*, *14*(4), 671-695. <https://doi.org/10.1177/1354066108097557>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse I kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olsen, M.O & Traavi, K.M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Payne, S. G. (1996). *A history of fascism, 1914–1945*. University of Wisconsin Pres.
- Politi-loven. (1995). *Lov om politiet*. (LOV-1995-08-04-53). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1995-08-04-53>
- PST, (2022). *Nasjonale Trusselvurdering 2022*. Politiets sikkerhetstjeneste. Hentet fra <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/ntv-2022/>
- PST, (2016, 12. september). *Temarapport: Hvilken bakgrunn har personer som frekventerer ekstreme islamistiske miljøer i Norge før de blir radikalisert? Ekstern rapport»*

- (Rapport 16/00327). Politiets sikkerhetstjeneste. Hentet fra:
https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/norsk_radikaliseringssprosjektets-rapport_ugradert.pdf
- Ragazzi, F. (2018). *Students as suspects?: The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states*. Straousbourg: Council of Europe Publishing
- Regjeringen. (2016, 03. Mars). *Begreper, ord og uttrykk I arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/id2398413/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sjøen, M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. Lid, S. & Heierstad, G (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: Norske handlemåter i møtet med terror* (s. 69-87). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sjøen, M. (2020, 15. november). *Når forsøk på inkludering blir ekskludering*. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-radikalisering/nar-forsok-pa-inkludering-blir-ekskludering/261491>
- Solheim, S. (2006). *Either You Are With Us, or With The Terrorists: A Discourse Analysis of President George W. Bush's Declared War on Terrorism*. [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø
- Sævik, S. (2019) *Sikkerhetsdiskurs og skolens mål om dannings*. Hentet fra Dembras nettsider:
<https://dembra.no/no/utema/radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/?fane=pedagogikk-og-didaktikk&trekk=2>
- Thorsen, D. E. (2019, 26. juni) *radikal*. Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/radikal>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob&TilknyttedeKompetansemaal=true>
- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre eget liv*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Waever, O., (1993). *Securitization and Desecuritization*. Copenhagen: Center for peace and conflict research.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1, Intervjuguide lærere

Innledningsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet arbeidet som lærer?
2. Hva liker du best, og hva liker du minst i jobben din?

Ekstremisme og radikalisering

3. Hvordan vil du definere begrepene ekstremisme og radikalisering?
4. Hva mener du er grunnen til at ungdom trekkes inn i ekstreme miljøer?
5. Hvilke personer er spesielt sårbare for en rekruttering inn i et slikt miljø?
6. Hvilke typer ekstremisme tenker du at er mest utbredt i Norge i dag?

Forebygging

7. Hvordan arbeide du/dere sammen med forebyggende enhet i politiet for å forhindre ekstremisme blant ungdom?
8. Bør det være større eller mindre samarbeid og tilstedeværelse av politi på skolen du jobber på?
9. Hva slags strategier tar du/dere i bruk i forebyggingsarbeidet?
10. Hva tror du at skolen selv kan gjøre for å forbedre forebyggingsarbeidet?
11. Underviser du om temaet «radikalisering og ekstremisme?»
12. Kan det tverrfaglige temaet folkehelse og livssmestring være med på å forebygge, dersom ja, på hvilke måter? Dersom nei, hvorfor ikke?
13. Kan det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap være med på å forebygge? Dersom ja, på hvilke måter? Dersom nei, hvorfor ikke?
14. Hva slags personlige erfaringer har du i møte med ungdommer med ekstreme holdninger?
15. Har du opplevd vanskeligheter i samarbeid med politiet eller andre institusjoner angående elever med ekstreme holdninger?

9.2 Vedlegg 2, Intervjuguide politi

Innledningsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet i politiet hva slags områder retter ditt arbeid seg mot?
2. Hvilke andre enheter har du tidligere jobbet i?
3. Hva liker du best, og hva liker du minst i jobben din?

Ekstremisme og radikalisering

4. Hvordan vil du definere begrepene ekstremisme og radikalisering?
5. Hva mener du er grunnen til at ungdom trekkes inn i ekstreme miljøer?
6. Hvilke personer er spesielt sårbare for en rekruttering inn i et slikt miljø?
7. Hvilke typer ekstremisme tenker du at er mest utbredt i Norge i dag?

Forebygging

8. Hvordan har forebyggingsarbeidet endret seg etter 22. Juli
9. Hvordan arbeider du/dere sammen med skoler i Oslo for å forebygge ekstremistiske holdninger og blant ungdommer?
10. Er det noe du mener kunne vært gjort annerledes i dette arbeidet?
11. Hva mener du skolene selv kan gjøre for å skape en god forebyggingsarena?
12. Syns du at samarbeidet mellom skolen og politiet er tett nok
13. Hva slags strategier tar dere i bruk i forebyggingsarbeidet rettet mot ungdom?
14. samarbeider dere med ungdom?
15. Er det en klar distinksjon på forebyggingstrategiene skolene og politiet bruker

Personlige erfaringer

16. Hva slags personlige erfaringer har du i møte med ungdommer med ekstreme holdninger?
17. Har du opplevd vanskeligheter i samarbeid med skoler og lærere i forebyggingsarbeidet?

9.3 Vedlegg 3, Samtykke fra NSD

26.10.2021 - 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 26.10.2021, 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 25.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i sams 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, rettfærdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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!

9.4 Vedlegg 4, samtykkeskjema og informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet om *Forebygging av radikaliserings og ekstremisme i skolen*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skolen og politiet samarbeider i forebyggingen av ekstremisme og radikaliserings, hva slags strategier som blir tatt i bruk og hvordan dette kan forbedres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på samarbeidet mellom politiet og skolen i forebyggingsarbeidet mot ekstremisme og radikaliserings. Oppgaven skal ta for seg temaer som sikkerhetisering, resiliens og de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap for å se på ulike perspektiver på forebyggingsstrategier og om noen av disse blir tatt i bruk i dagens forebyggingsarbeid. Denne forskningen skal brukes til en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF vitenskapelige høyskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriteriene for de to utvalgene som er trukket er at de jobber for forebyggende enhet i politiet og som lærere i videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som skal gjennomføres i denne forskningen er en kvalitativ metode med semistrukturerte personlige intervjuer. Opplysningene blir innsamlet ved hjelp av lydopptak. Intervjuet vil vare i ca 45 minutter og omhandler forebyggingsarbeidet til politiet og skolen i Oslo.

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.

Ansvarlig student og tilhørende veileder vil ha tilgang til datamaterialet som blir innsamlet og vil derfor være behandlingsansvarlige for dette prosjektet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et pseudonym slik at dine personopplysninger blir anonymisert i selve oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, 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
