

Forebygging av radikalisering og ekstremisme, som demokratiltak.

Hva er skolens rolle?

Anne Kyvig

MASTEROPPGAVE



Institutt for sammenliknende politikk

Universitetet i Bergen

Juni 2021

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien er å finne ut om det er samsvar mellom myndighetenes forventninger til skolen som aktør i forebygging mot radikaliserings og ekstremisme, og skolens oppfatning av sin rolle i dette arbeidet. Studien undersøker hvorvidt overgangen fra relativt etnisk homogen stat til flerkulturell stat har gjort lærerne i den videregående skole til en del av den nasjonale beredskapsplanen. For å avgrense oppgaven er data innhentet fra videregående skoler i Rogaland. Disse data viser hvorvidt det som har skjedd av forebygging av radikaliserings og ekstremisme i Rogaland videregående skole har skjedd tilfeldig, eller om det har vært en klar strategi fra Rogaland fylkeskommune. For å undersøke problemstillingen bruker studien blandet kvalitativ metode, med spørreundersøkelse rettet mot rektorene i Rogaland videregående skole og dybdeintervjuer med ni lærerinformanter, en radikaliseringskontakt og en minoritetsrådgiver. Resultatene fra innsamlede data viser at det er avstand mellom myndighetenes mål om skolen som en av de sivile samfunnsaktørene i forebyggingsarbeidet, og lærernes forståelse av sin rolle i dette arbeidet. Studien konkluderer med at det er manglende kommunikasjon mellom Kunnskapsdepartementet og skolene når det gjelder forventninger til skolens rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Det som gjenstår å avklare er hvor aktiv skolens rolle i forebyggingen skal være.

FORORD

Arbeidet med denne studien, som har foregått i 2020 – 2021, har vært preget av den spesielle situasjonen verden har vært i på grunn av Covid-19 viruset. En periode preget av avstand og isolasjon til personer det tidligere har vært enkelt å ta kontakt med. En ekstra utfordring for meg har vært å komme tilbake til studier, etter mange år i arbeid, og forholde meg til kravene som gjelder for akademisk skriving. Det har vært både lærerikt og utviklende.

Skoleåret 2020 - 2021 har vært et år med helt eller delvis nedstenging av samfunnet, med den ekstra belastningen det medfører for de fleste som må forholde seg fysisk til andre mennesker. Til tross for dette har det vært mulig å finne velvillige lærere, minoritetsrådgiver og radikaliseringskontakt som stilte opp til intervju. Tusen takk alle sammen!

Jeg vil rette en stor takk til Jonar Johannes Eikeland, min veileder, som under hele prosessen har bidratt med nyttige innspill og kritiske tilbakemeldinger. Veiledningen har bidratt til at jeg har følt meg trygg og ivaretatt i arbeidet, og ført meg tilbake på sporet, både når det gjelder form og innhold på oppgaven. Tusen takk Jonar!

Masterstudiet i Demokratibyggning er en erfaringsbasert studie. Det medfører at studentene har et arbeidsforhold ved siden av studiene. Takket være en forståelsesfull arbeidsgiver, som har lagt forholdene til rette, har det vært mulig å gjennomføre masterstudiet. Det er jeg takknemlig for.

Til slutt vil jeg takke min mann og mine barn, som har akseptert at jeg ikke alltid har vært tilgjengelig for dem det siste året. Det skal bli godt å komme ut av 'boblen'.

Haugesund, juni 2021

Anne Kyvig

INNHold

1 INNLEDNING

1.1 Problemstilling og hypoteser	1
1.2 Begrepsavklaring	2
1.3 Bakgrunnen for valg av problemstilling	3
1.4 Om etnisitet og innvandring	4
1.5 Kunnskapsløftets rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme	5
1.6 Oppgavens inndeling	6

2 DEFINISJONER

2.1 Ekstremisme	7
2.2 Forebygging med «luke»- og «vanne» perspektivet	7
2.3 Innvandrere	8
2.4 Minoritetsspråklige elever	8
2.5 Radikaliserings	8
2.6 Samfunnsikkerhet	9

3 TEORI

3.1 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme	10
3.2 Minoritetsrådgiverens mandat	11
3.3 Radikaliseringskontaktens mandat	11
3.4 Videregående skoles styringsdokumenter	12
3.4.1 Opplæringsloven	12
3.4.2 Kunnskapsløftet	12
3.4.3 Fagfornyelsen	13
3.4.4 Grunnloven	13
3.5 Borums firetrinnsmodell	14
3.6 Ulike teorier fra forskning om forebygging av radikaliserings og ekstremisme ...	14
3.6.1 Tore Bjørgos helhetlige modell for forebygging av terrorisme og annen kriminalitet	14

3.6.2	Kritikk av forskning om online-radikalisering	15
3.6.3	«Kravet om norskhet» mot «røtter og tro»	15
3.7	Minoritetselevs subjektposisjoner i den videregående skole	16
3.8	«Clash of Civilizations»	17
3.9	‘Sletting’	17

4 METODE

4.1	Motivasjonen for problemstillingen	19
4.2	Bakgrunnen for problemstillingen	19
4.3	Case som metode	20
4.4	Spørreundersøkelse som metode	21
4.5	Utvelgelse av informanter	22
4.6	Intervju som metode	22
4.7	Reliabilitet	23
4.8	Validitet	25
4.9	Hypoteser	27
4.10	Utfordringer	27
4.11	Spørsmål til Kunnskapsdepartementet	28
4.12	Utvelgelsen av informanter	28
4.13	Gjennomføringen av intervjuene	30
4.14	Spørreundersøkelse i Forms	31

5 DATAPRESENTASJON

5.1	Informanter og respondenter	32
5.2	Andre kilder	33
5.2.1	Handlingsplanen mot radikalisering og voldelig ekstremisme (2014)	33
5.2.2	PSTs trusselvurderinger	33
5.2.3	Nærpolitiets rolle	34
5.2.4	Forskning om forebygging av radikalisering og ekstremisme (2015)	34
5.2.5	Høyreekstremisme i Norge. Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier (2018)	35

5.2.6 Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme	
Norske handlemåter i møtet med terror (2019)	35
5.2.7 <i>Nynazister blant oss</i> - Klungtveit (2020)	36
5.2.8 <i>Sinte, unge, villfarne menn</i> – Klyve (2016)	36
5.2.9 <i>Invitation to terror</i> – Furedi (2007)	37
5.2.10 <i>Organisering, samfunnssikkerhet og krisehåndtering</i> (2014)	38
6 ANALYSE AV DATA	39
6.1 FUNN 1: Inkludering og utenforskap	40
6.1.1 Kunnskapsløftets rolle	40
6.1.2 Lærerenes rolle i forebygging mot radikaliserings og ekstremisme.	
Aktiv eller passiv?	42
6.2 FUNN 2: Politisk korrekthet	45
6.2.1 Politisk korrekthet i skolen	45
6.2.2 Kritisk tenkning	45
6.2.3 Lærernes tilnærming til kontroversielle temaer	47
6.2.4 Politisk korrekthet hos elevene	48
6.2.5 Elevenes tilnærming til kontroversielle temaer	48
6.3 FUNN 3: Verdier og kulturer	50
6.3.1 Normdannelse	50
6.3.2 Identitetsaspektet	51
6.3.3 Minoritets elever med den instrumentelle subjektposisjonen	52
6.4 Funn 4: Nettvett i skolen	53
6.4.1 Forebyggende tiltak mot radikaliserings på internett	53
6.4.2 Forebyggende tiltak – Dembra	54
7 DRØFTING	
7.1 Samfunnssikkerhet og beredskap	56
7.2 Skolens rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme	56
7.3 Hvor aktive skal lærerne i videregående skole være i forebyggingen?	57
7.4 «Luke»- og «vanne» perspektivet	58
7.5 Forebygging eller krisehåndtering	60

7.6 Tillit og åpenhet – i motsetning til politisk korrekthet	61
7.7 Hvordan frafall i videregående skole påvirker utenforskap – i negativ retning	62

8 AVSLUTNING / KONKLUSJON

8.1 Studiens målsetning	65
8.2 Gjennomføringen av studien	65
8.3 Studiens hovedfunn	66
8.3.1 Inkludering og utenforskap	66
8.3.2 Politisk korrekthet	66
8.3.3 Verdier og kulturer	67
8.3.4 Nettvett i skolen	68
8.4 Konklusjon	68

LITTERATURLISTE	70
------------------------------	-----------

APPENDIKS

Appendiks A: Brev til rektorer i Rogaland videregående skole

Appendiks B: Forms – survey

Appendiks C: Spørsmål til Kunnskapsdepartementet

Appendiks D: Svar fra Kunnskapsdepartementet

Appendiks E: Samtykkeerklæring

Appendiks F: Intervju med radikaliseringskontakt

Appendiks G: Intervju med minoritetsrådgiver

Appendiks H: Intervju med YF-informant 1

Appendiks I: Intervju med YF-informant 2

Appendiks J: Intervju med YF-informant 3

Appendiks K: Intervju med YF-informant 4

Appendiks L: Intervju med SF-informant 1

Appendiks M: Intervju med SF-informant 2

Appendiks N: Intervju med SF/YF-informant 1

Appendiks O: Intervju med SF/YF-informant 2

Appendiks P: Intervju med SF/YF-informant 3

1 INNLEDNING

Som lærer i videregående skole har jeg i snart 30 år undervist med samfunnsoppdraget om å gjøre elevene til ‘gagns mennesker’ i det samfunnet de snart skal møte og ta del i. Det er et stort ansvar å få fra myndighetene, - ansvaret for en aldersgruppe som tester ut følelser og grenser, og prøver å finne ut hvem de er og hva de vil. Målet for samfunnsoppdraget er det samme i 2020 som i 1990. Metodene derimot, må tilpasses de samfunnsstrukturene og samfunnsutfordringene som gjelder til enhver tid. Det er særlig to ting i samfunnet som har endret seg raskt de siste 20 – 30 årene, og som lærerne må ta i betraktning i samfunnsoppdraget. For det første har den digitale revolusjonen ført til at ungdommen har fått flere arenaer å møte andre på i sosialiseringprosessen. For det andre er klasserommet blitt like flerkulturelt som samfunnet det gjenspeiler. Ord som ‘toleranse’, ‘norsk kulturarv’, ‘rasisme’ og ‘mobbing’ blir behandlet med større varsomhet i 2020 enn det som var nødvendig i 1990, da elevgruppen var mer homogen, og man kunne regne med en mer felles forståelse av disse begrepene.

1.1 Problemstilling og hypoteser

Samfunnsoppdraget til lærerne er ikke endelig, men endrer seg i takt med samfunnet ellers. Denne oppgaven tar som mål av seg å finne ut av hvorvidt forebygging er en del av samfunnsoppdraget til lærerne i dagens videregående skoler. Problemstillingen i oppgaven er:

Forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som demokratitiltak, i Rogaland videregående skole 2011 – 2020. Hva er skolens rolle?

Terrorangrepet mot Norge 22. juli 2011 avdekket hvor sårbare vi er når noen bestemmer seg for å gjennomføre voldelige aksjoner rettet mot utvalgte grupper i samfunnet. Angrepet avslørte også «betydelige svakheter i myndighetenes evne til å håndtere større kriser – operativt, administrativt og politisk» (Fimreite m.fl., 2014:67). Da en etnisk norsk mann angrep en moské i Bærum åtte år senere, i 2019 (Dalgaard-Nilsen, m.fl., 2020:7), ble det norske samfunnet påminnet at angrepet 22. juli ikke var en enkelthendelse.

Regjeringen utarbeidet en handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme i 2014, som ble redigert i 2020 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). Handlingsplanen fordeler ansvaret for forebygging av radikaliserings og ekstremisme bredt utover i samfunnet, med

delegerte forebyggende tiltak. Forebyggende tiltak kan forklares som «tiltak som spenner vidt fra forsøk på å eliminere eller begrense en uønsket utvikling til tiltak som fremmer livskvalitet og mestring» (Schancke, 2005). Regjeringen har i den tverrdepartementale *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2014)* fordelt ansvaret for forebyggingen horisontalt mellom sektorene. Departementene har fått i oppdrag å iverksette forebyggende tiltak som skal utføres av aktører i 'førstelinjen'.

Problemstillingen vil bli belyst med blandet kvalitativ metode, gjennom bruk av intervjuer og en spørreundersøkelse. For å belyse problemstillingen har jeg arbeidet ut ifra to hypoteser:

H1: Overgangen fra en relativt etnisk homogen stat til flerkulturell stat har gjort lærerne i den videregående skole til en del av den nasjonale beredskapsplanen som skal hindre oppblomstring av radikalt og ekstremt tankesett.

H2: Det som er gjort av forebygging av radikaliserings og ekstremisme i Rogaland videregående skole har skjedd sporadisk og litt tilfeldig på de ulike skolene, uten at det har vært en klar strategi fra Rogaland fylkeskommune eller den enkelte skole.

Denne oppgaven vil finne ut om forebyggende tiltak i regi av Kunnskapsdepartementet blir utført av skolene som foreskrevet. Det er viktig å se på annet case enn Oslo, og for å avgrense oppgaven vil den konsentrere seg om forebygging av radikaliserings og ekstremisme i videregående skole i Rogaland. Valget av fylket Rogaland er nærliggende, da jeg selv bor og arbeider i dette fylket, som også er hvor jeg har alle mine kontakter i videregående skole.

1.2 Begrepsavklaring

Før jeg går videre, vil jeg forklare hva jeg legger i begrepene radikaliserings og ekstremisme, da begge begrepene er omstridte (Heierstad m.fl., 2019:71). Det er nærliggende å bruke regjeringens beskrivelser, da disse begrepene blir sett på i lys av innholdet i Regjeringens *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2014)*:

Radikaliserings [...] viser til en prosess der en person eller gruppe i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål, og hvor voldelig ekstremisme kan bli en følge (Regjeringen, 2016).

Radikalisering er dermed et forstadium til ekstremisme, og kan skje med alle som utvikler holdninger og et tankesett som peker i en bestemt politisk, ideologisk eller religiøs retning. Regjeringen har definert ekstremisme på følgende måte:

Med **ekstremisme** menes [...] at man a) kun aksepterer egne meninger og b) mener det er legitimt å ty til vold for å få gjennomslag for sine meninger (politiske mål) (Regjeringen, 2016).

PST har i sine trusselvurderinger fra 2012 til 2020 vist til ekstrem islamisme og høyreekstremisme som de største terrortrusslene i Norge (PST, 2012-2020).

For å belyse problemstillingen så vil denne oppgaven ta for seg i hvilken grad, og eventuelt hvordan, videregående skoler i Rogaland, - har drevet forebygging mot radikalisering og ekstremisme i perioden 2011 – 2020. Det vil bli lagt mest vekt på forebygging av radikalisering da skolen først og fremst driver holdningsskapende arbeid (Sjøen, 2019:72).

1.3 Bakgrunnen for valg av problemstilling

Før det ble klart at gjerningsmannen bak terrorhandlingene 22.juli var en høyreekstrem etnisk norsk mann, var det flere som uttrykte sinne, og frykt for at det skulle være en islamistisk terrororganisasjon som stod bak (Murtne, 2011). Frykten for terrorisme kom til overflaten – og man spurte seg hvordan det kunne være mulig, at dette kunne skje i Norge. Antakelsen om at det skulle være islamistiske grupper som stod bak terrorangrepet viser at mange anser dette som en mulighet i det norske samfunnet. Det var også en kort mobilisering av høyreekstreme ytringer i sosiale medier og i gatene, de fire timene som gikk «før vi fikk høre at gjerningsmannen var norsk og hvit» (Østli, 2012), som viste hvor sårbart et angrep utført av islamistiske terrorister vil gjøre det norske samfunnet for høyreekstreme grupper.

Når vi ser på PSTs årlige tilstandsrapporter siden 2012, har de fram til 2020 pekt på ekstrem islamisme som den største terrortrusselen i Norge (PST, 2012 – 2020). Fra og med 2016 er trusselen fra høyreekstreme miljøer vurdert som økende (PST, 2016 – 2020). I 2020 ble både ekstrem islamisme og høyreekstremisme utnevnt som de største terrortrusslene mot Norge (PST, 2020:10). Regjeringen har i *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme* (2014), som vil bli beskrevet i teorikapittelet, kommet fram til at for å forhindre voldelige aksjoner utført av ekstremister, er samfunnet avhengige av ulike samfunnsaktører som driver forebyggingsarbeid på sine ulike arenaer i 'første rekke'. Noen av disse aktørene er lærerne i

norske skoler. Forventningene til skolens bidrag i forebyggingsarbeidet mot radikaliserings og ekstremisme blir beskrevet i Handlingsplanens forebyggingstiltak (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:18-19, 24, 28):

6: utarbeide veiledningsmateriell,

9: utvikle læringsressurser til bruk i ungdomsskole og videregående skole, og

26: forebygging av hatretorikk.

Handlingsplanen sier noe om forventninger til ulike samfunnsaktører i forebygging av radikaliserings og ekstremisme i Norge, med vekt på «tidlig» og «bred innsats» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:7). Oppgaven knytter disse forventningene opp mot svarene fra respondenter og informanter fra videregående skole i Rogaland som er gitt gjennom spørreundersøkelse og dybdeintervjuer. Andre spørsmål som dukker opp, som blir drøftet i andre del av oppgaven, er:

- I hvilken grad forebyggingen er sikret gjennom skolens sentrale styringsdokumenter, og
- I hvilken grad det er nødvendig at lærerne er bevisste på sin rolle i beredskapen for samfunnssikkerhet.

1.4 Om etnisitet og innvandring

Lærere som har undervist i videregående skole i Norge siden 1990-tallet har opplevd en gradvis endring av elevgruppen, fra å være relativt homogen i etnisitet til å bli flerkulturell. Denne utviklingen i skolen følger av den generelle samfunnsutviklingen. Ved inngangen til 1994 var det 211 200 personer som kategoriseres som innvandrere eller barn av innvandrere i Norge, noe som utgjorde 5% av befolkningen (NOU, 1995). Fra 1990 til 2017 kom det mer enn 1.08 millioner innvandrere til landet, noe som viser at Norge er «et av landene i Europa som har hatt høyest bruttoinnvandring målt som andel av befolkningen» (NHO, 2018:93). I Rogaland utgjorde innvandrere 14,7 av fylkets innbyggertall i 2019 (IMDi, 2019).

Ungdomstiden er en periode hvor man prøver å finne ut hvem man er, med skolen som en av sosialisering- og forebyggingsarenaene (Reiss, 2018:188). Spørsmålet lærerne må stille seg i skolehverdagen er om undervisningen deres tar hensyn til den nye elevgruppen, i henhold til formålsparagrafen i opplæringsloven og læreplanverket. En studie basert på sju måneders observasjoner av 21 elever i tre videregående skoler i skoleåret 2011-12 viser at minoritets elever erfarer et sosialt utenforskap, hvor de av majoritets elevene blir kategorisert som én gruppe, utlendinger, noe som bekrefter deres forestillinger om en mindreverdige status.

Hovedkonklusjonen i studien er at minoritetselvene ikke opplever å føle seg ivaretatt av likeverdighetsprinsippet i norsk skole (Chinga-Ramirez, 2015:9-10). Begrepet 'utenforskap' går igjen også i denne oppgaven og vil bli drøftet nærmere i 6.1: Inkludering og utenforskap.

Likeverdighetsprinsippet, - nevnt over av Chinga-Ramirez, er beskrevet i læreplanverket Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Kunnskapsløftet har vært læreplanverket for norsk skole i perioden 2006 – 2020/21, og vil bli beskrevet i mer detalj i teorikapittelet. Da med et spesielt søkelys på den generelle delen av læreplanverket og dens ambisjoner om en opplæring som skal «[...] ope møte andre kulturar for å kunne gledast av mangfaldet i menneskelege ytringsformar og lære av kontrastar» (Udir, 2015:21). Kunnskapsløftet er blitt erstattet av Fagfornyelsen, som implementeres høsten 2020. Fagfornyelsen har fått tydeligere politiske føringer, med Overordnet del (som erstatter Generell del i Kunnskapsløftet) som Forskrift. Det nye læreplanverket Fagfornyelse vil i likhet med det utgående læreplanverket Kunnskapsløftet bli beskrevet i teorikapittelet.

1.5 Kunnskapsløftets rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme

I den generelle delen av læreplanverket og prinsipper for opplæring i Kunnskapsløftet fra 2006 står det blant annet:

- «Nykommarar blir lettare innlemma i vårt samfunn når vi gjer underforståtte trekk i vår kultur tydelege for dei» (Udir, 2015:15)
- «Å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjonar for å bevare eigenart og særdrag - og ope møte andre kulturar for å kunne gledast av mangfaldet i menneskelege ytringsformer og lære av kontrastar» (Udir, 2015:21).
- «Dei unge må integrerast både personleg og i samfunnslivet på ein moralsk samanfelt måte. Opplæringa skal fremje moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verd dei lever i» (Udir, 2015:22).

Det er disse prinsippene fra generell del av læreplanverket Kunnskapsløftet lærerne har fått som retningslinjer til å utføre samfunnsoppdraget med å gjøre elevene til integrerte samfunnsborgere. utfordringene er tydelige hvis man ser på den politiske målsetningen om å «kjenne og pleie nasjonal arv» sammen med «og ope møte andre kulturar». Kunnskapsløftets prinsipper fra generell del legger med slike formuleringer opp til undervisning med et søkelys på «oss» parallelt med fokus på «de andre». Østby (2001:5-6) fra SSB problematiserer kategoriseringer som plasserer innvandrere i samme gruppe, med tilhørighet til et annet land

enn Norge som eneste fellesnevner. Carla Chinga-Ramirez (2015) viser i sin forskning til at «[k]unnskapsløftets generelle del ubevisst skaper et skille mellom vi som er *like* og *de andre* [...]» (Chinga-Ramirez, 2015:116). Dette skillet kan virke splittende, og ha motsatt av forebyggende effekt på radikaliserings og høyreekstremisme. Linda Alzaghari og Ellen Reiss ser i boken «Radikalisering blant unge muslimer i Norge – en antologi» (2014), på letingen etter identitet og tilhørighet som en årsak til radikaliserings, når kravet om norskhet oppleves som motstridende til ønsket om å hegne om sin herkomst og religion (Bjørge, m.fl., 2015:165).

Videregående skoles rolle i forebyggingsarbeidet er et gjennomgående tema i oppgaven. Det vil i drøftingskapittelet bli stilt spørsmål om det er inkluderingstiltak i tråd med Kunnskapsløftets prinsipper skolen først og fremst kan bidra med som forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

For å finne ut om videregående skole i Rogaland har et bevisst forhold til forebygging av radikaliserings og ekstremisme, har jeg intervjuet ni lærere som representerer åtte ulike videregående skoler i Rogaland, og sendt ut en spørreundersøkelse til rektorene på alle de 24 videregående skolene i fylket. I spørreundersøkelsen til rektorene stilte jeg spørsmål bl.a. med det formål å avdekke hvorvidt skolene har et bevisst forhold til regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, med iverksatte tiltak i forebyggingsøyemed. Lærerne fikk spørsmål rettet inn mot å kartlegge hvorvidt deres klasseromsundervisning, deres pedagogiske tilnærming, bruk av digitale verktøy og deres arbeid med relasjonsbygging kan virke forebyggende.

1.6 Oppgavens inndeling

Oppgaven er delt inn i to hoveddeler. Første del består av et teorigapittel, et metodekapittel og et kapittel med datapresentasjon. I teorigapittelet og datakapittelet blir teorier og data fra forskningslitteratur rundt temaet forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme presentert. Metodekapittelet presenterer oppgavens problemstilling og hypoteser, samt metoden som er benyttet til å samle inn primærdata fra informanter og respondenter. Andre del inneholder et analysekapittel og et drøftingskapittel. I oppgavens andre del blir innsamlet data, sammen med andre data, analysert og drøftet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og hypoteser.

2 DEFINISJONER

Dette kapittelet vil definere begreper som er viktige i oppgaven:

Ekstremisme,

Forebygging med «luke»- og «vanne» perspektivet,

Innvandrere,

Minoritetsspråklig,

Radikalisering,

Samfunnssikkerhet.

2.1 Ekstremisme

«Med **ekstremisme** menes [...] at man a) kun aksepterer egne meninger og b) mener det er legitimt å ty til vold for å få gjennomslag for sine meninger (politiske mål)» (Regjeringen, 2016). Siden PST i flere år har konkludert med at det er to former for ekstremisme, høyreekstremisme og ekstrem islamisme, som utgjør mulige trusler mot samfunnssikkerheten (PST, 2012 – 2020), vil jeg også definere disse begrepene adskilt fra hovedbegrepet ekstremisme.

Høyreekstremisme

Høyreekstremisme er en samlebetegnelse for ulike former for politisk og ideologisk ekstremisme som er knyttet til den ytterliggående høyresiden. [...] er sterkt patriotiske og ønsker å bevare den nordiske arv (Plattform, 2018A).

Ekstrem islamisme

Ekstrem islamisme ser vold som den eneste effektive midler til å gjennomføre samfunnsendringer. [...]. Deres mål er et ryddig og enhetlig samfunn styrt av ufravelige regler, der det ikke er rom for kulturell, politisk eller individuell pluralisme (Plattform, 2018B).

2.2 Forebygging med «luke»- og «vanne» perspektivet

«Forebygging er en mangetydig og positivt ladet betegnelse for forsøk på å eliminere eller begrense en uønsket utvikling» (Mikkelsen, 2005). Mangetydigheten viser til ulike perspektiver i måten å forholde seg til forebyggende arbeid. Oppgaven vil skille mellom to hovedperspektiver (Schancke, 2005):

- Det sykdomsforebyggende («luke»-perspektivet)
- Det helsefremmende («vanne»-perspektivet).

Oppgaven har som utgangspunkt at radikalisering og ekstremisme er eksempler på 'wicked' problemer (Head, 2008), som er komplekse, unike og tvetydige problemer (Head, 2008:101-104). Med dette utgangspunktet skal oppgaven drøfte hvorvidt videregående skoles forebyggende arbeid mot radikalisering og ekstremisme dreier seg om å «begrense en uønsket utvikling» («luke»-perspektivet) eller om det er «vanne»-perspektivet som er i tråd med skolens mandat - å forebygge gjennom tiltak som «fremmer livskvalitet og mestring».

Hvis vi skal bruke vitenskapsteoretisk tilnærming på de to perspektivene, kan man si at «luke»-perspektivet kommer inn under et positivistisk syn, som leter etter årsaksforklaringer og baserer helhetsbildet på «erfaringsmessige kjensgjerninger og (erfarings)vitenskapelige resultater» (Sletnes, 2021). «Vanne»-perspektivet derimot, har en generell hermeneutisk tilnærming til forebygging, som legger vekt på en på forhånd gitt forståelse av «vår individuelle, nasjonale og kulturelle arv». Denne forståelsen bestemmer vår «horisont», som vil endre seg hele tiden i tråd med *vår* interaksjon med hverandre (Alnes, 2020).

2.3 Innvandrere

Oppgaven vil legge Statistisk sentralbyrås definisjon til grunn i bruken av begrepet 'innvandrere'. SSB skiller mellom 'innvandrere' og 'norskfødte med innvandrerbakgrunn':

- Innvandrere er «personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre», og
- Norskfødte med innvandrerforeldre er «personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre, og som har fire utenlandsfødte besteforeldre» (SSB, 2019).

2.4 Minoritetsspråklige elever

«Minoritetsspråklige barn er barn av foreldre med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015:7).

Oppgaven omtaler en gruppe elever som minoritetsspråklige, og dette begrepet må ikke forstås dithen at disse elevene nødvendigvis snakker dårlig norsk, da de gjerne er født i Norge. Det denne gruppen har felles er at de forholder seg til flere kulturer i sin identitetsbygging.

2.5 Radikalisering

Som beskrevet i innledningen, - definerer staten radikalisering som et forstadium til ekstremisme:

Radikalisering [...] viser til en prosess der en person eller gruppe i økende grad aksepterer bruk av vold som virkemiddel for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål, og hvor voldelig ekstremisme kan bli en følge (Regjeringen, 2016).

Radikalisering defineres da som noe som kan skje med alle som utvikler holdninger og et tankesett som peker i en bestemt politisk, ideologisk eller religiøs retning. Det betyr at radikalisering begrepet slik det blir brukt i denne oppgaven viser til en uønsket overbevisning i retning både mot ekstrem islamisme og mot høyreekstremisme.

2.6 Samfunnssikkerhet

Samfunnssikkerhet er politisk definert i St.meld. nr 17 (2001-2002), side 4, som «[...] den evne samfunnet har til å opprettholde viktige samfunnsfunksjoner og ivareta borgernes liv, helse og grunnleggende behov under ulike former for påkjenninger» (Fimreite m.fl., 2014:17). Samfunn er et begrep som i politisk dagligtale blir oppfattet som synonymt med nasjonalstat, mens ordet samfunn i samfunnsvitenskapene oftere blir analysert som et sosialt system (Skirbekk, 2018). Samfunnet kan med andre ord defineres som et system med ansvarsfordeling fra departementsnivå på toppen og videre ned til de mange sivile aktørene. Det betyr at alle som lever i samfunnet, i nasjonalstaten, er medansvarlige for samfunnssikkerheten. Det er myndighetenes ansvar å gjøre de ulike samfunnsaktørene oppmerksomme på sin rolle i arbeidet med forebygging, med det formål å forhindre «ulike former for påkjenning».

Skolen er en av samfunnsaktørene som fungerer som et bindeledd mellom det øverste administrative nivået, departementene, og det laveste nivået i samfunnet, individnivået. Oppgaven skal finne svar på hvorvidt lærerne i videregående skole i Rogaland er oppmerksomme på sin rolle i beskyttelsen av samfunnssikkerheten.

3 TEORI

Dette kapitlet starter med å beskrive Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2014. Deretter kommer en beskrivelse av mandatet til minoritetsrådgiver og radikaliseringskontakt, etterfulgt av en presentasjon av videregående skoles styringsdokumenter. Videre blir Borums (2011) firetrinnsmodell forklart. Modellen som beskriver hvordan en terrorists tanke sett kan oppstå, for å forstå når og hvordan man kan tenke forebygging. Dernest vil kapitlet omtale ulike modeller fra forskning som er gjort om forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Til slutt i kapitlet omtales Chinga-Ramirez (2015) fire subjektposisjoner for minoritets elever i den norske videregående skolen, etterfulgt av Huntingtons (1996) teori om 'sivilisasjonenes' betydning for verdensfreden.

3.1 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme

Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2014) er ment «[...] å styrke det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:5). Handlingsplanen har som mål «å fange opp personer i risikozonen så tidlig som mulig og møte dem med tiltak som virker» fordelt på de ulike departementene (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:5). Kunnskapsdepartementet, som har det øverste ansvaret for skolene, er ansvarlig for tre tiltak, tiltak 9, 26 og 27 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:16), som blir presentert i datakapitlet.

I handlingsplanen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:10) kommer det fram at det i Norge er stor sannsynlighet for økt polarisering mellom al-Qaida-inspirert ekstremisme, med hat – og voldsretorikk rettet mot norske verdier, og islam-fiendtlig eller innvandringsfiendtlig høyre-ekstremisme i tiden fremover. Denne polariseringen vil ifølge handlingsplanen kunne føre til økt rekruttering og radikaliserings av unge personer i Norge (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:10). Det er flere unge som viser beundring for al-Qaida-inspirert retorikk, og handlingsplanen slår fast at «det er avgjørende å hindre ytterligere radikaliserings og nyrekruttering blant nettopp disse [individene, ed.]» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:10). Det høyreekstreme miljøet i Norge mangler foreløpig ledelse, men ifølge handlingsplanen er det risiko for at en voldsepisode utført av ekstreme islamister i Norge kan føre til «mobilisering og koordinering av norske høyreekstremister» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:10).

Teorien som kommer fram i Regjeringens handlingsplan fra 2014 viser at det på øverste myndighetsnivå er funnet grunn til bekymring for økt fremtidig radikaliserings og voldelig ekstremisme i Norge. Oppgaven skal finne ut hvordan denne bekymringen er delt videre til skolenivå, med tanke på hvilke forventninger myndighetene har til skolens samfunnsansvar for forebyggende tiltak, og underbygger oppgavens hypotese 1:

H1: Overgangen fra en relativt etnisk homogen stat til flerkulturell stat har gjort lærerne i den videregående skole til en del av den nasjonale beredskapsplanen som skal hindre oppblomstring av radikalt og ekstremt tankesett.

3.2 Minoritetsrådgiverens mandat

Det er i alt 49 minoritetsrådgivere utplassert på ungdomskoler og videregående skoler i Norge. I Rogaland er det to minoritetsrådgivere i sør fylket, utplassert på en ungdomsskole og en videregående skole, og den tredje er utplassert på en videregående skole i nord fylket (IMDi, 2020). Minoritetsrådgiverne er ansatt av Inkluderings- og mangfoldsdirektoratet, som dermed har fag- og personalansvaret. Arbeidsoppgavene er knyttet til å utføre forebyggende tiltak, gi rådgivning, veiledning og oppfølging av elever. I tillegg til å følge opp elever ved skolen de er utplassert på, skal de også følge opp elever i nærområdet. Det er også i deres mandat å «kartlegge behov for, og gjennomføre, kompetansehevende tiltak for ansatte ved skolen» (IMDi, 2020).

I motsetning til lærerens noe uklare mandat i forebyggingsarbeidet, har minoritetsrådgiveren fått sitt mandat fra Integrerings - og mangfolds-direktoratet (IMDi), som blant annet krever et søkelys på å hindre utenforskap. Minoritetsrådgiverens rolle er en ressurs gitt fra myndighetene med det formål å bistå i forebyggingsarbeidet. Samtidig er rollen til minoritetsrådgiveren også med på å synliggjøre kulturforskjellene mellom minoritets elever og etnisk norske. Denne dualiteten vil bli ytterligere problematisert og drøftet i siste del av oppgaven.

3.3 Radikaliseringskontaktens mandat

Radikaliseringskontaktens mandat er ifølge Handlingsplanens tiltak 13, å «være kontaktpunkt ved bekymring om radikaliserings og voldelig ekstremisme, gi råd og videreformidle henvendelser til rette instans» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:20). Forebyggingskontaktene, eller radikaliseringskontaktene, «skal ha kunnskap om effektive tiltak og tilgjengelige ressurser, drive bevisstgjøringsarbeid samt være kontaktpersoner opp mot PST og [...] lokale samarbeidsaktører» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:20).

I posisjonen radikaliseringskontakten har mellom skolene og PST, er kontakten avhengig av hjelp fra lærerne for å få tak i de ungdommene som er i faresonen for å bli radikalisert. I siste del av denne oppgaven vil det også bli problematisert hvor hensiktsmessig det er at lærerne skal være i tett kontakt med PST. Andersen m.fl. (2019:64) uttrykker skepsis til hvordan begrepet 'bekymring' brukes av de ulike aktørene, som «tenåringen som uttrykker støtte til IS i samfunnsfagstimen, til kriminalitet og det høyere sikkerhetsnivået, der man frykter terror og politisk vold» (Andersen m.fl., 2019: 64).

3.4 Videregående skoles styringsdokumenter

Sammen med opplæringsloven, underlagt Kunnskapsdepartementet, er det læreplanverket som skal styre innholdet i opplæringen i norsk skole. Læreplanverket består av en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag, og fag- og timefordeling, som er forskrifter til opplæringsloven (NOU, 2014:7). Denne oppgaven forholder seg i hovedsak til læreplanverket Kunnskapsløftet (2006-2020) men viser også til det nye læreplanverket Fagfornyelsen, som fra høsten 2020 har erstattet Kunnskapsløftet. I tillegg vil jeg vise til paragraf 104 og 109 i Grunnloven, som omtaler barns rettigheter i det norske utdanningssystemet.

3.4.1 Opplæringsloven

Lov om grunnskolen og den videregående opplæring, bedre kjent som opplæringsloven, kom i 1998 (Opplæringsloven, 1998), og ligger under Kunnskapsdepartementet. Den er delt inn i 16 kapitler, og starter med den såkalte Formålsparagrafen, §1-1(2008), som beskriver formålet med opplæringen. Blant annet skal opplæringen «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtydning. Ho skal [også] fremje demokrati [...]» (Opplæringsloven, 1998). Kapittel 3 i Opplæringsloven handler om videregående opplæring, og § 3-4 beskriver hva innholdet i videregående opplæring skal være. «Departementet gir forskrifter om [...] mål for opplæringa, [...] og om gjennomføringa av opplæringa» (Opplæringsloven, 1998).

3.4.2 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet (LK06) er læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring som ble innført i 2006, og erstattet Reform 94 for videregående skole og Reform 97 for grunnskolen (Thune, 2020). Læreplanen inneholder generell del, læringsplakaten, fag- og timefordeling og fagenes læreplaner. «Læreplanen er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven», men skoler bestemmer selv hvordan innholdet i læreplanen skal realiseres og organiseres med

undervisningsmetoder og arbeidsmåter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Den generelle del av læreplanen, som det ble gitt eksempler fra i innledningen, «angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Informantene ble spurt om sin kjennskap til og bruk av Kunnskapsløftets generelle del -, for å finne ut hvordan de overordnede målene er anvendt på tvers av skoler og fag. Funnene vil bli drøftet med tanke på spørsmålet om forebygging skal skje implisitt - som et resultat av undervisning i henhold til læreplanen, eller mer eksplisitt - etter konkrete retningslinjer.

3.4.3 Fagfornyelsen

Som et resultat av for høyt frafall i videregående skole, og et ikke godt nok faglig utbytte av opplæringen, blir Kunnskapsløftet erstattet av Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Fornyelsen fra Kunnskapsløftet består i at sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanen skal bli bedre. Det betyr at sammenhengen mellom Generell del, Prinsipper og læreplaner for fagene skal fornyes, forbedres og ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2016). Generell del erstattes av Overordnet del, som i likhet med resten av læreplanverket er forskrift, og beskriver de prinsipper og verdier som skal ligge til grunn for hele opplæringen. Fagfornyelsen begynte å gjelde i grunnskolen og videregående skole fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

3.4.4 Grunnloven

I sin ytterste konsekvens kan en også si at Grunnloven med paragraf 104 og 109 er en del av skolens styringsdokumenter. Disse to paragrafene kom inn i Grunnloven i 2014 selv om det var dissens i utvalget som laget tilleggene (Grunnloven, 2014). Paragraf 104 handler om barnets beste og paragraf 109 handler om barns rett til å bli hørt. Oppgaven vil først og fremst bruke innholdet i paragraf 109:

§ 109. Enhver har rett til utdanning. Barn har rett til å motta grunnleggende opplæring. Opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov og fremme respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene. Statens myndigheter skal sikre adgang til videregående opplæring og like muligheter til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner (Grunnloven, 2014).

Etter å ha dekket hva staten og læreplanverket sier om skolens rolle, flyttes nå fokus over på hva forskningen sier om radikaliserings og ekstremisme. Vi skal se på hvordan denne prosessen foregår og hvem som er mest sårbare for påvirkning.

3.5 Borums firetrinnsmodell

Borums (2011) firetrinnsmodell er en begrepsmodell som beskriver hvordan en terrorists tankesett kan oppstå. Modellen som blir beskrevet i en amerikansk studie fra 2011 viser til en prosess som utvikler seg gradvis i etapper:

1. Trinn en blir utløst av noe ufordelaktig som skjer i livet til personen, og som skaper følelsen «It's not right». Denne følelsen kan fortsette prosessen til trinn to hvis det ufordelaktige skaper en følelse av at noe er urettferdig.
2. Trinn to har etablert en følelse av «It's not fair».
3. Trinn tre oppstår hvis skylden for urettferdigheten blir overført til en bestemt målgruppe, «It's your fault».
4. Trinn fire vil i ytterste konsekvens ende opp med tankesettet «You're Evil», hvor den «skyldige» blir demonisert og et mulig offer for vold (Borum, 2011:39).

Borums modell sier imidlertid ingenting om tidsaspektet for prosessen, hvor lang tid det tar fra følelsen av «it's not right» oppstår til syndebukken for urettferdigheten blir utpekt, «it's your fault». Den danske terrorismeforskeren Manni Crone (Bjergo m.fl., 2015:215-216) utfordrer i sin forskning teorien om at radikaliserings er en prosess som utvikler seg gjennom flere trinn, fra radikale ideer til voldelige handlinger. Hennes forskning finner ingen nødvendig sammenheng mellom ekstremistiske ideer og handlinger. Oppgaven vil se på skolens rolle i forebygging av radikaliserings opp mot disse ulike perspektivene.

3.6 Ulike teorier fra forskning om forebygging av radikaliserings og ekstremisme

3.6.1 Tore Bjergos helhetlige modell for forebygging av terrorisme og annen kriminalitet

Tore Bjergos (2015) helhetlige modell for forebygging av terrorisme og annen kriminalitet er bygget opp med ni generiske forebyggingsmekanismer:

- Bygge normative barrierer
- Redusere rekruttering
- Avskrekking

- Avverging
- Inkapasitering (uskadeliggjøring)
- Beskytte sårbare mål og fjerne anledninger
- Redusere gevinster
- Redusere skade
- Få personer til å slutte med kriminalitet

For å bli en forebyggingsstrategi må modellen spesifiseres mot kriminalitetstypen det skal forebygges mot, og hvis kriminalitetstypen er terrorisme, vil skolen være en av aktørene som kan bidra i den første forebyggingsmekanismen – gjennom normdannelse mot aksept av vold og terror (Bjørge, m.fl., 2015: 205-212). Oppgaven vil drøfte videregående skoles muligheter og utfordringer med å «bygge normative barrierer», gjennom å problematisere lærerens rolle i forebyggingsarbeidet – med tanke på hvor aktiv den rollen skal være.

3.6.2 Kritikk av forskning om online-radikalisering

Den danske forskeren Tobias Gemmerli, kritiserer forskning om online-radikalisering for å vise til sammenheng mellom radikalt online-innhold fra ekstremistiske fora og politisk vold, uten at en slik påvirkningsrelasjon er empirisk bevist. Dermed er ‘viljen til vold’ fortsatt et ‘mysterium’, ifølge Gemmerli (Bjørge, m.fl., 2015: 216-217). Hvis vi holder Gemmerlis kritikk opp mot Regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme (2014), finner vi at to av tiltakene rettet mot skolen, tiltak 26 og 27, har søkelyset på forebygging av radikalisering og rekruttering gjennom internett (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:24). Regjeringens tiltak viser tiltro til forskningen om online-radikalisering. Oppgaven undersøker hva skolens rolle er i forebygging av radikalisering og ekstremisme, og viser i analysekapittelet (6.4) hvordan opplæringen i ‘nettvett’ foregår i videregående skole Rogaland.

3.6.3 «Kravet om norskhet» mot «røtter og tro»

Reiss og Alzaghari hevder at en årsak til radikalisering av unge muslimer er «søken etter identitet og tilhørighet», og at «kravet om «norskhet» kan komme i konflikt med ønsket om å bevare sine røtter og sin tro» (Bjørge m.fl., 2015:165). Denne problemstillingen er aktuell i denne oppgaven, som beskriver utfordringer lærere i videregående skole kan møte i balansegangen mellom normdanning i tråd med norske demokratiske verdier og «[...] respekt for den enkelte si overtydning» (Opplæringsloven, 1998).

3.7 Minoritetslevers subjektposisjoner i den videregående skole

Skolen fungerer som en sosial arena for elever med majoritetsbakgrunn og elever med minoritetsbakgrunn (Chinga-Ramirez, 2015:12). Chinga-Ramirez setter i studien *Skolen ser ikke hele meg!* søkelyset på majoritetens definisjon av normalitet, som kan komme i konflikt med minoritetslevers forståelse av hva som er normalt (Chinga-Ramirez, 2015:8). Chinga-Ramirez anvender begrepet subjektposisjon i stedet for identitet. Subjektposisjon viser til «det prosessuelle og foranderlige ved å skape en selvforståelse» (Chinga-Ramirez, 2015:16). Chinga-Ramirez fant ulike subjektposisjoner på skolene hun undersøkte, - uttrykt i væremåter og reaksjoner på den norske majoritetens usynlige maktposisjon i den videregående skole (Chinga-Ramirez, 2015:174).

Modellen fra studien til Chinga-Ramirez (2015) viser fire subjektposisjoner for minoritetslever i den norske videregående skolen:

5. Den instrumentelle – hvor eleven ikke vil forandre seg etter norske verdier
6. Den koloniale – hvor eleven rangerer den norske kulturen som overlegen sin egen etnisitet
7. Den usynlige – hvor eleven underkommuniserer sin innvandrerbakgrunn når eleven har utseendemessig likhet med nordmenn
8. Den hybride – hvor eleven kjenner både sin etniske og den norske kulturen godt, og utvikler en ny måte å være norsk på (Chinga-Ramirez, 2015:175).

Hensikten med modellen er å generere flere begreper å tenke med når det gjelder forståelse av inkludering av minoriteter i den norske skole og deres tilpasningsstrategier. Subjektposisjonen i denne studien viser nye måter å være norsk på (Chinga-Ramirez, 2015:177).

Selv om alle fire subjektposisjonene er like relevante for skolens formål, som blant annet er å «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. [...]» (Opplæringsloven, 1998), er det den instrumentelle som er mest relevant for oppgavens problemstilling. Det blir i analysen vist til elever som inntar den instrumentelle subjektposisjonen, med en overordnet subjektposisjon som utlending. Dette for å synliggjøre skolens rolle og utfordringer i arbeidet med normdanning som skal utvikle respekt for ulike kulturer.

3.8 «Clash of Civilizations»

En akademiker det er vanskelig å komme utenom i denne sammenheng er Samuel P. Huntington. I Huntingtons omdiskuterte artikkel *The Clash of Civilizations?* (1993) og senere bok *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order* (1996) deler han verdens kulturer inn i ulike «civilizations». Huntington forklarer i sin teori om «the West and the rest» - at fremtidige store sammenstøt mellom Vesten og «resten» vil skje som en konsekvens av Vestens anstrengelser med å etablere en universell vestlig kultur (Huntington, 1996:183). I denne oppgaven er fokuset ikke på den overordnede teorien. Fokuset her er på hva Huntington mener er veien mot en mer fredelig sameksistens i en flerkulturell verden – nemlig å oppgi tanken om universalisme, til fordel for det å finne felles egenskaper, «commonalities», på tvers av ulike kulturer (Huntington, 1996:218):

The commonalities rule: peoples in all civilizations should search for and attempt to expand the values, institutions, and practices they have in common with peoples of other civilizations (Huntington, 1996: 320).

Huntingtons regel er relevant for oppgavens problemstilling, som har som mål å finne skolens rolle i forebyggingsarbeidet mot radikalisering og ekstremisme, som demokratiltak. «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998). Skolen avspeiler samfunnets flerkulturelle befolkning, og skal fremme norske verdier på en måte som samtidig ivaretar andre kulturers egenart.

3.9 'Sletting'

Det å bli 'slettet' har blitt synonymt med enkelte gruppers opplevelse av at deres meninger blir oversett. Disse gruppene opplever at de blir utelatt eller utestengt fra å delta i den offentlige debatten fordi deres meninger og perspektiv ikke er gyldige. Dette kan virke forsterkende og polariserende - som igjen fører til sterkere identifisering med de andre som er i samme situasjon. Dette gjelder både de som 'sletter' og de som blir 'slettet'.

Problemstillingens relevans ligger i muligheten til å avdekke hvordan videregående skole bruker sin posisjon i samfunnet - med ansvar for opplæring av en aldersgruppe som kan være ekstra utsatt for påvirkninger fra radikale og ekstreme miljøer, blant annet på sosiale medier (Sunde, 2013:73-74). Funn i forskningsrapporten til Sunde (2013:73-75) om sosiale mediers påvirkningskraft, blir støttet i den nyutgitte boken «Nynazister blant oss» av Harald S. Klungtveit (2020). Klungtveit (2020: 171 – 190) beskriver hvordan sosiale medier har blitt en

global boltreplass for personer med ytterliggående meninger, med ekkokamre på internett. Det vises til kommunikasjonsappen Telegram, som brukes helt legitimt av millioner av mennesker til å spre rasistiske og høyreekstreme meninger. Og før høyreekstremistene tok appen i bruk ble den brukt av IS som et «kontrollsentrum til «rekruttering, propagandaspredning og direkte, kryptert kontakt mellom bakmenn i Syria og terrorister i utlandet» (Klungtveit, 2020:179). En NOVA Rapport med resultater fra *Ung i Oslo 2015* avdekket at «[...] et betydelig flertall av Oslos ungdommer i alderen 16–19 år mener [...] det foregår en krig mellom Vesten og Islam» (Bakken, 2016:12). Ungdommenes overbevisning er i tråd med teorien til Huntington (1996) som sier at «[t]he dangerous clashes of the future are likely to arise from the interaction of Western arrogance, Islamic intolerance and Sinic assertiveness» (Huntington, 1996:183). Funnet fra videregående skoler i Oslo viser at det er et behov for en målrettet forebygging av radikaliserings og ekstremisme i aldersgruppen 16 – 19 år. NOVA rapporten blir brukt som bakteppe i utformingen av spørsmålene oppgaven ønsker å få svar på.

I et større perspektiv viser også hendelsene i Washington D.C. januar 2021, i ukene før presidentinnsettelsen 20.januar 2021, at problemstillingen har relevans. Problemstillingen ønsker å finne ut hva skolens rolle er i arbeidet med å forhindre «[...] at man a) kun aksepterer egne meninger og b) mener det er legitimt å ty til vold for å få gjennomslag for sine meninger (politiske mål)» (Regjeringen, 2016). Tre dager etter at Donald Trumps tilhengere stormet US Capitol 6. januar 2021 ble Trumps Twitter konto slettet permanent. Twitters handling førte til sinne hos Trump tilhengerne, som opplevde det som om 'big tech' prøvde å 'slette (cancel)' de 74 millioner amerikanerne som stemte på Trump i 2020 (min oversettelse) (Zurcher, 2021).

4 METODE

4.1 Motivasjonen for problemstillingen

Bakgrunnen for valget av problemstillingen «Forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som demokratitiltak, i Rogaland videregående skole 2011 – 2020. Hva er skolens rolle?» er sammensatt av ulike motiver. For det første har jeg ønsket å bruke egen erfaring med undervisning i videregående skole, i tråd med læreplanverket Kunnskapsløftet fra 2006, i utformingen av spørsmål masteroppgaven skal finne svar på. For det andre har svakheter ved norsk samfunnsikkerhet og beredskap (Fimreite m.fl., 2014:256) avdekket behov for et tverretattlig samarbeid, mellom blant andre politi, innvandring og skolen for å sikre et tryggere samfunn (Fimreite m.fl., 2014:264).

Oppgaven ser mest på forebygging av radikaliserings, som er fenomenet som skal undersøkes. Men som nevnt i innledningen, er ekstremisme tatt med i problemstillingen fordi det ikke er tette skott mellom disse begrepene. Når PST i sine trusselvurderinger fra 2012 til 2020 peker på de to grupperingene ekstreme islamister og høyreekstremister, viser det at forebyggingen må rettes mot radikaliserings av personer som tiltrekkes av disse to ekstreme retningene. Radikaliserings og ekstremisme henger sammen gjennom at økt aktivitetsnivå hos den ene grupperingen kan føre til mobilisering hos den andre gruppen, noe som gir polarisering i samfunnet, og radikaliserings holdninger som kan gå over til voldelig ekstremisme (Bjørge, m.fl. 2015: 24-30).

4.2 Bakgrunnen for problemstillingen

Problemstillingen tar utgangspunkt i at skolen er nevnt som en av de sivile aktørene i regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2014:18,19,24). Med handlingsplanen som utgangspunkt vil oppgaven kartlegge hva som har blitt gjort i videregående skoler i Rogaland i perioden fra 2011 til 2020 for å forebygge radikaliserings og ekstremisme. Begrunnelsene for å stille forskningsspørsmålet er flere.

- Det vil det være nyttig å avdekke hvorvidt myndighetenes beredskapsplaner når fram til de sivile aktørene som skal utføre tiltakene.
- Oppgaven skal se på hvordan oppdraget eventuelt er forstått på de ulike skolene, med tanke på at begrepet ‘forebygging’ er åpent for tolkning med ulike normative motiver.

Når det skal hentes data som skal vise et tverrsnitt av det som foregår av forebygging av radikaliserings og ekstremisme på videregående skoler i Rogaland har jeg valgt å innhente data fra både studiespesialiserende skoler og yrkesfaglige skoler, for å finne ut om det er funn som kan relateres til studieretningen. Det er blant annet stor forskjell på studieforbereidende og yrkesfaglige studieprogram når det gjelder fullføringsandel. Tall fra SSB, som gjelder hele Norge, viser at 87.5 prosent av elevene som begynte på et studieforbereidende program i fullførte i løpet av fem år. Blant elevene som startet på et yrkesfaglig studieprogram, fullførte 67.5 prosent i løpet av seks år (SSB, 2020A).

4.3 Case som metode

Det er gjennomført en kvalitativ case-studie. Designet av studien er teoretisk fortolkende deskriptiv enkeltcase, med Rogaland videregående skole som det case som skal «studeres, beskrives, tolkes og forklares i lys av etablerte begreper og teorier» (Andersen, 2013:61), med spesifikke handlinger rettet mot forebygging av radikaliserings og ekstremisme som undersøkelseskontekst. Case, det vil si Rogaland videregående skole, vil her bli definert som «én analyseenhet som er gjenstand for en intensiv undersøkelse» (Ringdal, 2018:172).

Svaret på hvorfor jeg valgte denne metoden, er å finne i Yins (2018) doble definisjon av case-studie som forskningsmetode (Yin, 2018:15). Den første delen av definisjonen viser rekkevidden et case-studium har, for å undersøke og få en dybdeforståelse av et samtidfenomen med uklare grenser mellom case og kontekst (Yin, 2018:15). Den andre delen av definisjonen peker på egenskapene til en case-studie, som tar hensyn til at det i «real-world» situasjoner kan være mange interessante variabler, som er avhengig av sammensatte beviskilder (Yin, 2018:15).

Med forebygging av radikaliserings og ekstremisme som kontekst i oppgaven, stod valget mellom å utføre en kvantitativ undersøkelse rettet mot alle lærerne i Rogaland videregående skole, eller å gjennomføre kvalitative dybdeintervju med noen få utvalgte lærere. Med en kvantitativ undersøkelse kunne jeg brukt data til å sammenligne praksis med forebygging på skolene i Rogaland. Disse data kunne blitt brukt til å sammenligne data innsamlet på samme måte i andre fylker, og dermed bidratt til generalisering. Da jeg allikevel valgte et kvalitativt case-design som metode er det for å ha muligheten til å komme nærmere case og kontekst. Med formål om å finne svar underveis, som kan brukes til å justere veien videre i innsamling av data.

The distinctive need for case studies arises out of the desire to understand complex social phenomena. Case studies allow you to focus in-depth on a 'case and to retain a holistic and real-world perspective [...] (Yin, 2018:5).

Det er knyttet noen svakheter til case-studier som metode. Yin, 2018:18-22 opererer med fem tradisjonelle bekymringer knyttet til case-studier, og jeg vil se på tre av disse som mulige svakheter i denne oppgaven. Den første mulige svakheten er mangel på 'strenghet' i prosedyrer, med en fare for ikke å følge prosedyrer systematisk, eller for å ilegge tvetydige beviser betydning for funn og konklusjoner (Yin, 2018:18). Den andre svakheten knyttet til case-studier, er hvorvidt det er mulig å generalisere fra et enkelt-case studie (Yin, 2018:20). Den tredje svakheten ligger i case-studiers manglende mulighet til å sammenligne funn, - i motsetning til andre forskningsmetoder (Yin, 2018:21).

Jeg vil imøtegå de tre ovennevnte svakhetene med case-studier. For det første, vil faren for manglende rutiner i forskningen alltid være til stede i alle forskningsmetoder, så lenge det er personer som skal sette opp rutinene, og følge dem. Når det gjelder faren for å trekke feil konklusjoner med bakgrunn i innsamlede data, er det ikke et mål i denne studien å finne sammenhenger mellom årsak – virkning, men å beskrive situasjonen sett fra informantenes ståsted. Den andre mulige svakheten dreier seg om muligheten for å generalisere. I stedet for å se på det som en svakhet å ikke ha mulighet for å generalisere til populasjoner eller universer, vil jeg heller se på muligheten til å utvide og generalisere teorier (Yin, 2018:21). Til slutt vil jeg argumentere mot den tredje mulige svakheten, - case-studiers manglende evne til å sammenligne. Den manglende muligheten til å sammenligne vil bli kompensert med denne studiens mulighet til å få viktig innsikt i informantenes virkelighet, på mikronivå, som kan ses i sammenheng med etablerte teorier på makronivå.

4.4 Spørreundersøkelse som metode

Jeg ønsket å innhente data fra de ulike ansvarsnivåene videregående skole forholder seg til. Det vil si: data fra Kunnskapsdepartementet på øverste nivå; data fra fylkesnivået representert av rektorkollegiet i Rogaland fylkeskommune; og data fra lærerne, som skal utføre det pedagogiske samfunnsoppdraget i klasserommet. Selv om studien er kvalitativ er det mulig å kombinere dybdeintervjuer med spørreundersøkelse: “[...] surveys may be of many types and may be combined with other data collection techniques in several ways” (Kapiszewski, m.fl., 2015: 270).

Det kan «oppstå misforståelser når datainnsamlingen kommer fra et annet nivå (her: individnivå, ed.) enn enhetene som skal analyseres (her: skolene, ed.)» (Yin, 2018: 101-102, min oversettelse). Derfor valgte jeg i tillegg til dybdeintervjuer av utvalgte lærere å bruke spørreundersøkelse rettet mot rektorene på alle videregående skoler i Rogaland. Data fra spørreundersøkelsen skal brukes for å finne ut hvorvidt skolenes søkelys på forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme er likt, eller varierer fra skole til skole. I tillegg, vil data fra spørreundersøkelsen kunne teste ut oppgavens to hypoteser. “Surveys are generally conducted in order to provide data for use in making descriptive inferences and testing hypotheses” (Kapiszewski, m.fl., 2015: 269).

Denne blandede metoden, i motsetning til kun bruk av intervjuer, gjør at studien kan bruke et bredere utvalg av forskningsspørsmål (Yin, 2018:64). For å få den ønskede effekten av blanded metode, var forutsetningen at flest mulig av respondentene svarte på undersøkelsen.

4.5 Utvelgelse av informanter

Informantdata er innhentet gjennom dybdeintervju av en minoritetsrådgiver, en radikaliseringskontakt fra politiet og ni lærere fra utvalgte skoler, med representasjon fra både yrkesfaglige og studiespesialiserende studieretninger. Den rette utvelgelsen av informanter er viktig for at resultatet fra intervjuene skal være basert på det samme referansegrunnlaget, med felles bakgrunn i elevgrupper, læreplaner, kurs og utviklingsarbeid igangsatt av Rogaland fylkeskommune.

Ofte er informanter interessante fordi de kan bidra til å kaste lys over hendelser og saker som går ut over deres egne opplevelser. De besitter kunnskap om saker, situasjoner, relasjoner og kontekst som ikke er allment tilgjengelig (Andersen, 2013:119).

Jeg ønsket å finne ut hvilken rolle lærerne i Rogaland videregående skole mener de skal ha i forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Dette ønsket jeg å finne ut gjennom dybdeintervjuer med informanter fra videregående skole i Rogaland. Lærere som har erfaring med studiespesialiserende fag (SF), lærere med erfaring fra yrkesfag (YF), og fellesfaglærere som har erfaring med begge studieretningene (SF/YF).

4.6 Intervju som metode

Rammen for dybdeintervjuer krever, ifølge Robert K. Yin (2018), to ting av intervjueren:

- (1) Å stille spørsmålene etter en plan som intervjueren har laget på forhånd

- (2) Å la spørsmålene inngå i et samtalepreget intervju, hvor informanten «slapper av» i vennlige og trygge omgivelser (Yin, 2018:118).

Yins to krav til rammen for intervjuet gjenspeiler at intervjueren må balansere kontroll, gjennom forberedte spørsmål, med en avslappet atmosfære i avviklingen av intervjuet. Samtidig «[er det] viktig at intervjueren opptrer på en nøytral og ikke-ledende måte» (Ringdal, 2018:245). For å sikre best mulig validitet ble alle informantene spurt om hva *de* legger i «forebygging av radikalisering og ekstremisme». Begrepet ‘forebygging’ har ingen mening i seg selv, men er i denne studien knyttet til de sensitivt ladede begrepene ‘radikalisering’ og ‘ekstremisme’. Det har vært viktig gjennom hele arbeidet med oppgaven å behandle disse begrepene med varsomhet, men like viktig har det vært å snakke åpent og fritt om temaet, for å få så åpenhjertige svar som mulig, i motsetning til mer vage, ‘politisk korrekte’ svar. Filosofen David Hume (1711-1776) var den første til å problematisere det å trekke logiske slutninger uten å skille mellom normative og deskriptive påstander (Sagdahl, 2019). Det vil være en mulighet for at data fra informantene vil kunne være normative like mye som deskriptive, avhengig av deres tidligere ulike erfaringer med den elevgruppen som er felles i videregående skole, men samtidig oppleves forskjellig avhengig av elevgruppens ulike akademiske og sosiale utfordringer.

Intervjuene hadde en tidsramme på en time, som av Yin blir karakterisert som «shorter case study interviews» (Yin, 2018:119). Planen var å balansere kontroll på samtalen gjennom planlagte spørsmål som informantene kunne relatere seg til i sin profesjon, med rom for å oppmuntre informantene til å resonnerer fritt gjennom å svare på åpne spørsmål. Balansen mellom kontroll og fri tale er gunstig fordi «[i] samtaler med ressurssterke informanter vil en mer bevisst og aktiv forskerrolle kunne gi større uttelling i form av analytisk kontroll – og dermed økt validitet og reliabilitet» (Andersen, 2013:120). De neste to delkapitlene vurderer reliabilitet og validitet.

4.7 Reliabilitet

«En vurdering av kvalitative datas reliabilitet blir egentlig forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, med sikte på å bli seg bevisst mulige feilkilder» (Ringdal, 2018:247-248). Jeg skal nevne fem faktorer som kan ha påvirket troverdigheten i negativ retning i noen grad, og si hva jeg har gjort for å motvirke disse.

Den første faktoren som kan ha påvirket reliabiliteten negativt er hvordan Rogaland har vært påvirket av pandemien Covid-19. Pandemien har ført til at det har vært vanskelig å oppsøke videregående skoler fysisk. I normale skoleår er det vanlig å treffe kollegaer fra hele fylket på kurs og tilstelninger. På den måten knyttes det kontakter, og utveksles erfaringer. Jeg hadde planlagt å finne informanter fra ulike skoler på slike arenaer, noe som ikke ble mulig fordi alle arrangementer skoleåret 2020 – 21 ble avlyst, eller avvirket digitalt. Nedstengningen av samfunnet fikk dermed konsekvenser for utvelgelsen av informanter. Fem av lærerinformantene ble spurt direkte, fordi jeg kjenner dem, og fire andre ble valgt etter tips fra mine bekjente.

Jeg prøvde først å få et mer tilfeldig utvalg, med henvendelser til rektorer om å finne informanter på deres skoler. Pandemien var årsak til at en av rektorene ikke ønsket å belaste sine ansatte med mer arbeid, siden skolen var i «rødt nivå» da forespørselen kom. De andre rektorene prøvde å få lærere til å stille, men fant ingen frivillige intervjuobjekter.

Den andre faktoren som kan ha påvirket troverdigheten negativt er at overvekten av informantene er fra Nord- Rogaland, hvor jeg har flest kontakter. Seks av lærerne kommer fra skoler i nordfylket, og kun tre lærere representerer sørfylket. Jeg hadde i starten av oppgaveskrivingen en tanke om at det kunne være forskjeller i opplevelser, meninger og tilnærminger til problemstillingen sør og nord i fylket. Etter hvert fant jeg ut at forskjellene dreier seg mest om lærernes erfaringer kommer fra yrkesfaglig studieretning (YF) eller studiespesialiserende (SF), uavhengig av hvor i fylket skolen er. I og med at balansen mellom informanter fra YF og SF er intakt, mener jeg at ubalansen mellom representasjon fra sør og nord i Rogaland, spiller mindre rolle enn først antatt.

Faktor tre som kan ha svekket reliabiliteten er at jeg kjente noen av informantene fra før. Jeg tenkte før intervjuene at det var en fare for at disse informantene ville se på intervjuet som en uformell samtale, og bidra med ukonsentrerte svar. Jeg forberedte samtalene med tanke på å skape en formell setting. Intervjuene ble utført i upersonlige grupperom på skolen, med spørsmål laget på forhånd som utgangspunkt for samtalen. Det viste seg at profesjonelt kjennskap ikke er det samme som vennskap, så alle intervjuene opplevdes som saklige og profesjonelle, uansett om jeg kjente informantene fra før eller ikke.

Den fjerde faktoren jeg vil trekke fram er risikoen for at informantene ønsket å svare «politisk korrekt» fordi de var usikre på intervjuerens intensjoner. Temaet radikalisering og ekstremisme er vanskelig og kontroversielt. Jeg visste for eksempel på forhånd at to av informantene har tatt tilleggsutdanning for å være en ekstra ressurs for minoritetsspråklige elever, i tillegg til å ha ‘vanlig’ undervisning. Denne ekstra innsikten i minoritetsspråkliges utfordringer ville kunne prege svarene, slik at samme type opplevelser med elever vil kunne gi ulike svar, avhengig av informantens kunnskaper om elevgruppen. Ingen av informantene hadde forberedt seg til spørsmålene. Det eneste de hadde fått kjennskap til var problemstillingen. Måten jeg forsøkte å hindre politisk korrekte svar på, var i utformingen av spørsmålene. Spørsmålene var utformet slik at informantene skulle bruke eksempler fra egne erfaringer i svarene. Dermed fikk svarene troverdighet.

Den femte faktoren som kan ha påvirket reliabiliteten negativt er lav respons på spørreundersøkelsen. Kun 9 av 24 rektorer svarte på undersøkelsen, og det er mulig at resultatet ikke kan ilegges for mye vekt når det representerer under halvparten av alle videregående skoler i Rogaland. Under normale omstendigheter ville jeg ha sendt undersøkelsen på nytt etter noen uker. Signaler i media om stresset som pandemien medførte alle i samfunnet, gjorde at jeg ikke ønsket å bidra til mer stress, og sendte dermed ikke ut spørreskjemaet på nytt.

Grad av reliabilitet er tidsbegrenset med tanke på om studiet vil kunne gjentas med samme måleinstrument og gi samme resultat. Informantene, lærerne, vil forsvinne fra skolen etter noen år, og spørsmål som ble stilt vil ikke treffe informanter som husker hvordan forebygging av radikalisering og ekstremisme ble gjort i tidsperioden 2011 - 2020.

4.8 Validitet

Ifølge Yin (2018) må en forsker ta to forholdsregler for å sikre validitet. For det første må case som undersøkes, her Rogaland videregående skole, defineres og relateres til hensikten med studien. For det andre må studien operasjonalisere begrepene og vise til andre tilsvarende studier. Når det gjelder å sikre ytre validitet er det viktig å stille ‘hvordan’ og ‘hvorfor’ spørsmålsformuleringer. Uten slike spørsmål vil det bli vanskelig å generalisere funnene i analysen (Yin, 2018: 44-46).

Studiens problemstilling, «Forebygging av radikalisering og ekstremisme, som demokratiltak, i Rogaland videregående skole 2011 – 2020. Hva er skolens rolle?», viser til videregående skole

i Rogaland spesielt og til norsk skole generelt. Hensikten med å velge Rogaland videregående skole som det case som skal undersøkes spesielt, er at det ikke er gjort tilsvarende studie i Rogaland før. Begrepene i problemstillingen er definert i teorikapittelet, og tilsvarende studier som er gjort for andre deler av landet er presentert i datakapittelet. Den ytre validiteten er sikret gjennom implisitte spørsmålsformuleringer til respondenter og informanter, som ønsker svar på *hvordan* forebygging er gjort på skolene de representerer i Rogaland. For å finne svaret på hvilken rolle skolen skal ha i forebyggingen, blir data fra informanter og andre kilder analysert og drøftet. Svaret blir avhengig av hvilke tilnærminger de ulike informantene har til forebygging av radikaliserings og ekstremisme, med tanke på hvilken forebyggingsstrategi de velger. Studien vil derfor gjennom analysen og drøftingen ikke bare diskutere *hvilken* rolle skolen skal ha, men også se på *hvorfor* skolen skal ha en rolle i forebyggingen.

«Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet» (Ringdal, 2018:103). Med bakgrunn som lærer i videregående skole i Rogaland i hele perioden 2011 – 2020, har det vært en fordel at jeg som intervjuer snakker samme ‘stammespråk’ som informantene og respondentene. I analysen av data vil svar fra respondenter og informanter kunne avkodes med bakgrunn i samme profesjonsspråk. «Et hovedargument for casestudier er at forskerne i kraft av omfattende og detaljert kunnskap vil oppnå høy grad av validitet» (Andersen, 2013:156). Det er en styrke for studien at jeg har gode kunnskaper om studiens case – Rogaland videregående skole. På den annen side vil det være en fare for at felles profesjonsspråk har hemmet min nysgjerrighet, og at viktige momenter i det som blir sagt kan bli oversett fordi budskapet blir tolket i tråd med forhåndsoppfatninger.

Studiens validitet kan være redusert dersom utvalget av informanter og respondenter ikke er representativt for flertallet av videregående skoler i Rogaland. Respondentene som svarte på spørreundersøkelsen, 9 av 24 spurte, kan ha ulik fartstid som rektor ved sin skole, og ikke være helt oppdatert på hva skolen har gjort av utviklingsarbeid før hen begynte i jobben. Informantene som svarte ja til å bli intervjuet kan ha stilt opp fordi de er spesielt interessert i temaet radikaliserings og ekstremisme, og dermed ikke være representative for lærerne i videregående skole Rogaland. Det vil også være en fare for at oppgavens tema er så kontroversielt at respondenter og informantene svarer politisk korrekt på spørsmålene. Det vil dermed føre til at innsamlede data viser ønsket erfaring mer enn opplevd erfaring. For å unngå misvisende funn, har jeg brukt andre kilder fra litteratur og forskning om temaet radikaliserings og ekstremisme som støtte til data fra informanter og respondenter.

Oppgaven skal finne ut hvilken rolle videregående skole i Rogaland har hatt i forebygging av radikaliserings og ekstremisme i perioden 2011 til 2020. Problemstillingen er formulert som et åpent spørsmål, noe som gir rom for ulike funn. Handlingsplaner og læreplanverk har i seg selv liten verdi hvis de ikke brukes aktivt, så for å finne ut hva som faktisk er gjort av forebygging, med eller uten handlingsplaner fra fylket eller skolen som utgangspunkt, har det vært viktig å få data fra personer som har direkte kontakt med elevene som forebygging skal rettes mot - primært lærerne.

4.9 Hypoteser

For å belyse problemstillingen har oppgaven to hypoteser, H1 og H2, som er presentert i innledningen. «[...] også enkeltstudier [kan] i noen situasjoner [...] utnyttes i teoretisk hypoteseprøving, gjerne med den hensikt å presisere eller utdype teori» (Andersen, 2013:102). H1 tar utgangspunkt i den strukturelle ansvarsfordelingen, som er beskrevet i teoridelen, når det gjelder opplæring i videregående skole, fra KD, via Udir, og videre til Fylkeskommunen. I Opplæringslovens § 1-1 står det: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einsskilte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998). Oppgaven ser på hvorvidt skolen (her: videregående skole) som del av samfunnet, gjennom sine styringsdokumenter, er ment å bidra til å opprettholde samfunnssikkerheten i Norge. Det andre jeg håper å finne ut av, er om dette samfunnsoppdraget da er tydelig for lærerne og andre aktører på videregående skole.

Spørsmål som kan gi svar på H2 er blitt rettet til respondenter og informanter på ulike ansvarsnivåer, rektorer og lærere. Svar fra disse vil i analysen avdekke om det som eventuelt er gjort av forebygging har skjedd sporadisk og litt tilfeldig på ulike skoler. Andre svar spørsmålene skulle avdekke var om skoler med minoritetsspråklige elever har sett utfordringer som andre skoler ikke har tenkt på, og dermed satt i gang tiltak på egne skoler etter behov. I tillegg vil svarene kunne avdekke om det har vært brukt tiltak i skolen som ikke er kalt «forebygging», men som fungerer som forebyggende tiltak sett i lys av eksisterende teorier om årsaker til og forebygging av radikaliserings og ekstremisme.

4.10 Utfordringer

I starten av arbeidet var planen å utføre en kvantitativ spørreundersøkelse blant alle lærerne i videregående skole Rogaland i forkant av intervjuene. Data fra spørreundersøkelsen skulle brukes for å finne ut om det er visse undervisningsmetoder som blir oppfattet som ekstra godt

egnet i forebyggingsarbeid. Resultatene fra spørreundersøkelsen skulle også bli brukt i dybdeintervjuene for å få stadfestet eller avkreftet Hypotese 2 om hvilket forebyggingsarbeid som er blitt gjort av lærere i Rogaland videregående skole i perioden 2011 – 2020. Selv om data fra en større spørreundersøkelse blant lærerne ville vært relevant for analysearbeidet i oppgavens del 2, ble denne spørreundersøkelsen forkastet til fordel for et enklere forskningsdesign, på grunn av Covid-19. 2020 har vært et krevende år for mange, deriblant lærerne. Pandemien har i perioder ført til «lock-down» for skolene, med digital undervisning som pålagt undervisningsform. Denne undervisningsmetoden krever omstilling, som for de fleste betyr merarbeid. Derfor konkluderte jeg med at det ville være ukollegialt og urealistisk å forvente svar fra respondenter på en større spørreundersøkelse, gitt den uavklarte situasjonen Covid-19 har medført.

4.11 Spørsmål til Kunnskapsdepartementet

Jeg sendte en e-post til Kunnskapsdepartementet (KD), med spørsmål om det finnes føringer for hvordan man som aktør i førstelinjen i skolen skal forholde seg til forventninger fra *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* (2014). Forventninger til «[...] å identifisere og håndtere tidlige tegn på radikaliserings og voldelig ekstremisme, [og] å formidle bekymring videre til andre instanser» (Justis og beredskapsdepartementet, 2014:18).

Koordineringsansvaret for dette tiltaket (Tiltak 6) ble lagt til Justis- og beredskapsdepartementet, og spørsmål som reiser seg er hva som ligger i «tidlige tegn» og hvilke «andre instanser» det er snakk om å rapportere til.

Spørsmålene som ble stilt skulle blant annet avdekke hvordan Kunnskapsdepartementet, gjennom Utdanningsdirektoratet, har gjort forebyggingstiltakene kjent for skolene (Appendiks C). Svar fra KD blir i analysedelen sett på i sammenheng med svar fra respondenter og informanter, og viser at det er lang vei fra Kunnskapsdepartementet til den enkelte skole.

4.12 Utvelgelsen av informanter

Nøkkelinformanter er ressurssterke personer som har spesielt gode kunnskaper innen sitt fagfelt, og har tilgang til informasjon som kan gi innsikt i spørsmål forskeren ønsker å få svar på (Andersen, 2013:120). Da intervjuobjektene blant lærerne i Rogaland videregående skole skulle velges ut, ble det vektlagt hvor mange år disse lærerne har undervist, med tanke på problemstillingens tidsbegrensning. Helst burde de ha arbeidet i skolen hele eller mesteparten av den aktuelle tidsperioden 2011 -2020, for å kunne svare på spørsmål om endringer i

elevatferd i dette tidsintervallet. Andre kriterier jeg vektla i utvelgelsen var å få lik fordeling av lærere fra yrkesfag og fellesfag, og at det skulle være geografisk spredning i Rogaland, nord – sør for Boknafjorden. Informantene skulle til sammen kunne gi innsikt i erfaringer med elever i både praktiske og teoretiske fag, og geografisk spredning i fylket ble et kriterium fordi Rogaland videregående skole er case som skal studeres, ikke sør-Rogaland videregående skole eller nord-Rogaland videregående skole.

Det viste seg å bli utfordrende å få tak i informanter gjennom henvendelse til rektorer. Dette skyldes som tidligere nevnt koronaen, som har fått skylden for mye som ikke går etter planen i 2020. De nasjonale korona-tiltakene i 2020, som medførte delvis nedstengning av landet fra 12. mars for å hindre spredning av Covid-19 (Helsedirektoratet, 2020), viste hvor fort et samfunn kan forandre seg fra å være fysisk fritt og åpent, til å bli helt eller delvis nedstengt – og i stor grad erstattet med digitale møteplasser.

Videregående skole i Rogaland hadde i likhet med VGS i resten av landet hjemmeundervisning fra 12 mars til 11 mai. Så ble skolene åpnet før og etter sommerferien, for deretter høsten 2020 å innføre lokale ordninger i de ulike kommunene, i forhold til smittenivået - om kommunen var på ‘grønt’, ‘gult’ eller ‘rødt’ nivå (Regjeringen, 2021). Mine planer om å reise rundt i fylket, for å oppsøke skolene fysisk og opprette kontakt med informantene, måtte delvis skrinlegges. Jeg er bosatt i nordfylket, og på grunn av Regjeringens og helsemyndighetenes anmodninger om å unngå ‘unødvendige reiser’, bestemte jeg at intervjuene sør for Boknafjorden skulle foregå digitalt, på Teams. Informantene fra nordfylket kunne intervjues ansikt-til-ansikt, - på informantens skole, bortsett fra en lærer som ønsket å bli intervjuet på Teams. Det resulterer i at fire informanter ble intervjuet digitalt, mens sju informanter ble intervjuet ansikt-til-ansikt.

Fem av lærerinformantene ble valgt ved selvseleksjon, etter følgende kriterier: - de skulle helst ha minst 10 års erfaring i videregående skole, - gjerne fra flere ulike skoler, - og til sammen skulle de representere både Yrkesfaglig (YF) og Studiespesialiserende (SF) programområder. I tillegg ble det gjort henvendelser på e-post til fire rektorer om de kunne finne en lærer på hver sin skole som kunne tenke seg å bli intervjuet, enten fysisk på sin skole eller digitalt på Teams. Til tross for positivt svar fra tre av rektorene viste det seg at ingen av lærerne på deres skoler ønsket å bli intervjuet. Derfor måtte jeg henvende meg direkte til lærere jeg var blitt tipset om av bekjente for å finne nok informanter til å dekke et representativt utvalg. Denne måten å finne intervjuobjekter på medførte at det ble en overvekt av informanter fra Nord- Rogaland, hvor

jeg har flest kontakter. Seks av lærerne kommer fra skoler i nordfylket, og kun tre lærere representerer sørfylket. Fire av lærerne er yrkesfaglige programfaglærere og fem lærerinformanter underviser i ulike fellesfag, enten på rene SF- eller YF-skoler, eller på skoler med både SF og YF studieretninger.

4.13 Gjennomføringen av intervjuene

Informantene fra nord-Rogaland var tidlig på plass, fordi de var i nærmiljøet mitt, og ble intervjuet i løpet av en to-ukers periode. Informantene fra sørfylket tok det lengre tid å få på plass. Det gikk tre måneder fra den først læreren ble intervjuet til det siste intervjuet ble gjennomført. Tatt i betraktning at jeg kjente noen av informantene fra før, og andre ikke i det hele tatt, var jeg usikker på om det ville ha betydning for informantenes tillit til meg som intervjuer og dermed også til svarene de gav.

Informantene er anonymisert, selv om anonymitet ikke er sett på som ønskelig (Yin, 2018:239, min oversettelse). Den mest logiske forklaringen for å anonymisere informantene er når studien behandler et kontroversielt tema (Yin, 2018:239, min oversettelse). Oppgavens tema – som omhandler radikaliserings og ekstremisme - ville kunne gi åpning for normative holdninger og synspunkter. Det var også en risiko for at informantene ønsket å svare ‘politisk korrekt’ fordi de var usikre på intervjuerens intensjoner. Dersom informantene ikke var anonymisert kunne jeg også risikert at de ikke ville deltatt i intervjuene.

Lærere er profesjonelle formidlere av budskap med både praktisk og av og til sensitivt innhold. Det kan være en årsak til at samtalene forløp uanstrengt, med svar som kom fortløpende uten særlig nøling, både med de informantene jeg kjente og de jeg aldri hadde truffet før. Det var imidlertid en sammenfallende forskjell på informantenes måte å svare på som kan være nyttig å kommentere. Jeg opplevde at de digitale intervjuene, foretatt på Teams, gav lengre svar enn intervjuene ansikt-til-ansikt. Om det kan skyldes tilfeldigheter er vanskelig å si, men en årsak kan være mangelfullt kroppsspråk i Teams-intervjuene. «Intervjueren må være åpen for informantenes bruk av kroppsspråk» (Ringdal, 2018:245). Det kan tenkes at dette kan være vanskeligere i et digitalt intervju enn ansikt-til-ansikt. Verken intervjuer eller informant blir opptatt av å lese hverandres kroppsspråk, men har hele fokuset på budskapet i spørsmål og svar. Informanten blir dermed sittende i sin egen ‘boble’ under intervjuet, og snakker uavbrutt uten å bli forstyrret av at intervjuerens kroppsspråk indikerer at spørsmålet er besvart.

Det er imidlertid forskning som viser at Zoom-samtaler (her: Teams, red.) krever mer av deltakerne enn ansikt-til-ansikt samtaler krever. «On Zoom [...] users need to work harder to send and receive signals» (Bailenson, 2021). Det er en del som tyder på at hjernen blir overbelastet med for mange inntrykk både av en selv og den andre når man kun har et ansikt å fokusere på, - «research has shown that being stared at while speaking causes physiological arousal» (Bailenson, 2021). Mine informanter på Teams valgte ulike strategier for å unngå følelsen av å bli stirret på mens de snakket. En strategi var å unngå blikk-kontakt, gjennom med jevne mellomrom å se til siden for skjermen. På den måten ivaretok de høfligheten gjennom å ha blikk-kontakt når jeg snakket, mens de så vekk når de selv snakket. En annen strategi var å sitte langt vekk fra skjermen, i et forholdsvis mørkt rom. Det gav en effekt av å være til stede og tilbaketrasket på samme tid.

Kunnskapsrike informanter kan «bidra til å kaste lys over hendelser og saker som går utover deres egne opplevelser» (Andersen, 2013:119) - noe jeg erfarte i gjennomføringen av intervjuene. Flere av informantene har lang fartstid i videregående skole, og brukte eksempler og erfaringer fra egenopplevde erfaringer i svar på spørsmålene, som bidro til at svarene bar preg av refleksjon.

4.14 Spørreundersøkelse i Forms

I tillegg til personlige dybdeintervjuer er det samlet empiri gjennom en spørreundersøkelse rettet mot alle rektorene i Rogaland VGS. Spørsmålene ble laget på Forms (Appendiks B), som er en type survey jeg som lærer bruker i undervisningen, slik at det var enkelt og kostnadsfritt å anvende dette nettskjemaet i forskningsarbeidet. Undersøkelsen består av åtte lukkede spørsmål og ett åpent; “Surveys often include at least some open-ended questions aimed at obtaining information from respondents in a more free-form manner” (Kapiszewski, m.fl., 2015: 270). Ni av tjuefire rektorer svarte på undersøkelsen. Svarene blir brukt til å sammenligne om det er likheter eller forskjeller mellom skolene i deres tilnærming til forebygging av radikaliserings og høyreekstremisme. I tillegg vil data fra respondentene og data fra informantene utfylle hverandre, slik at avvikende informasjon lettere kan fanges opp.

5 DATAPRESENTASJON

I tillegg til å innhente data fra primærkilder gjennom dybdeintervjuer, spørreundersøkelse og brev, har jeg hentet empiri fra andre kilder i litteratur og forskning om emnet forebygging av radikaliserings og ekstremisme, eksplisitt, og innhentet mer generell kunnskap om radikaliserings og høyreekstremisme, implisitt

5.1 Informanter og respondenter

De fleste av oppgavens primærkilder er informanter fra kvalitative dybdeintervjuer, med ni utvalgte lærere som representerer åtte videregående skoler i Rogaland, en minoritetsrådgiver og en radikaliseringskontakt i politiet. Lærerne er plukket ut med tanke på at deres svar skal dekke erfaringer med elever fra studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger, programfag og fellesfag. Det var også vesentlig i utvelgelsen at lærerne har undervist i hele eller størstedelen av perioden 2011 til 2020, da det er dette tidsrommet som er bestemt og avgrenset i problemstillingen. Minoritetsrådgiveren og radikaliseringskontakten har til felles at de fungerer som bindeledd mellom skolene og PST, samtidig som de på samme måte som lærerne er samfunnsaktører i første linje. Deres erfaringer blir sett på i lys av hva lærerne beskriver fra sin skolehverdag, og datainnhentingene viser en variasjon hos de ulike informantene i bevisstheten til forebyggingsoppdraget. I tillegg avdekker intervjuene ulike syn på hvor aktive lærerne skal være i forebyggingsarbeidet.

Andre primærkilder er data fra en spørreundersøkelse rettet mot rektorene ved Rogalands videregående skoler. Av 24 mulige, var det 9 rektorer som svarte på undersøkelsen. Svarene er brukt for å finne ut hvilke likheter og forskjeller det er i måten skolene har forholdt seg til forebygging av radikaliserings og ekstremisme i Rogaland, og hvorvidt de ser behovet for forebygging. Med Rogaland videregående skole som uavhengig variabel, er det relevant å finne ut hvorvidt undersøkelsesenheter, skolene, er samkjørte i arbeidet med forebygging.

I tillegg gir svaret fra Kunnskapsdepartementet på en epost-henvendelse, data som er sammenlignet med data fra informanter og respondenter. Dette for å se i hvilken grad forebyggingstiltakene fra ansvarlig departement er oppfattet av skolene.

5.2 Andre kilder

5.2.1 Handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2014)

I Regjeringens *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* fra 2014 står:

[m]ålet er å fange opp personer i risikozonen så tidlig som mulig og møte dem med tiltak som virker. Flere sektorer skal bidra i oppfølgingen av tiltakene. For å klargjøre ansvaret er det kun ett departement som står ansvarlig for hvert tiltak (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:5).

Det skisseres til sammen 30 tiltak fordelt på fem kategorier (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:16):

- Kunnskap og kompetanse
- Samarbeid og koordinering
- Forebygge tilvekst til ekstreme miljøer og bidra til reintegrering
- Forebygge radikaliserings og rekruttering gjennom internett
- Internasjonalt samarbeid.

Kunnskapsdepartementet (KD) har hatt ansvar for tre av tiltakene. Tiltak 9, plassert i kategorien «kunnskap og kompetanse» og tiltak 26 og 27, plassert i kategorien «forebygge radikaliserings og rekruttering gjennom internett»:

- Tiltak 9: Utvikle læringsressurser til bruk i ungdomsskolen og videregående opplæring (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:19).
- Tiltak 26: Forebygging av hatretorikk (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:24).
- Tiltak 27: Øke kunnskapen om hvordan motvirke uønskede opplevelser på internett (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:24).

Ett av tiltakene er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet, med mange aktører som målgruppe, deriblant skolen:

- Tiltak 6: Utarbeide veiledningsmateriell – for å styrke kunnskapen og bevisstheten om radikaliserings og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:18).

5.2.2 PSTs trusselvurderinger

PSTs årlige trusselvurderinger fra 2012 – 2020 er brukt som kilde for å se på eventuelle endringer i trusselbildet nasjonalt i den aktuelle tidsperioden, og gjennom intervjuene finne ut om disse eventuelle endringene er fanget opp på skolene, og tatt hensyn til i undervisningen

som en form for forebygging av radikaliseret tankesett. PST har siden 2014 fått en tettere tilknytning til lokalsamfunnet, med radikaliseringskontakter i politiet, som skal fungere som bindeledd mellom sentrale myndigheter og lokalsamfunnet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020:19). Nye bindeledds-funksjoner viser at sentrale myndigheter har satt i gang konkrete tiltak for å forebygge radikalisering og ekstremisme, som i analysedelen blir problematisert på ulike måter. For det første viser data fra respondenter og informanter i videregående skole Rogaland i hvilken grad de er kjent med PSTs tilknytning til skolen. I tillegg blir det drøftet hvorvidt lærerne skal ha en aktiv rolle i rapportering til PST.

5.2.3 Nærpolitiets rolle

Ketil La Force (2011), gjorde en analyse i sin erfaringsbaserte masteroppgave fra Politihøgskolen, hvor han sammenlignet danske, norske og nederlandske politiavdelinger. Sammenligningen viste at:

Behovet for informasjon og etterretning om mulige voldelige radikale personer eller miljøer dominerte politiavdelingens innsats. Derfor ble nærpoliti fremmet som en viktig strategi. Politiavdelingens aktive nettverksbygging underbygget også dette (La Force, 2011:2).

Nærpoliti samarbeider med skoler i forebyggingsøyemed. Det vil være nyttig å finne ut i hvor stor grad lærere i videregående skole i Rogaland er klar over dette samarbeidet, og om de benytter seg av det. En av informantene i denne oppgaven arbeider som radikaliseringskontakt i fylket, og forklarte behovet for denne koordineringsfunksjonen i forebyggingsarbeidet. Denne informantens erfaringer knyttes opp til datafunn gjort for ti år siden av La Force (2011).

5.2.4 Forskning om forebygging av radikalisering og ekstremisme (2015)

Studien *Forskning om forebygging av radikalisering og ekstremisme* (2015) er en kunnskapsstatus foretatt av Politihøgskolen på oppdrag fra Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD). Studien tar utgangspunkt i Regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme (2014) med oppdrag om å lage en «kunnskapsoppsummering om forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme» (Bjørge, m.fl., 2015:7). I oppsummeringen vises det til at denne studien har gjort disse funnene (Bjørge, m.fl., 2015: 231 – 239):

- Mesteparten av forskningen har dreid seg om radikalisering og ekstremisme som fenomener, og ikke om muligheter for forebygging

- Det som gjør evaluering av forebygging mot radikaliserings og ekstremisme problematisk, er å finne ut hvilke tiltak som virker forebyggende, siden det er vanskelig å skille de ulike effektene av tiltak mot samme problem fra hverandre.

Det blir i analysen og drøftingskapittelet vist til data fra ulike forskninger i denne kunnskapsstatusen, om forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme.

5.2.5 Høyreekstremisme i Norge. Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier (2018)

Rapporten fra Politihøgskolen, *Høyreekstremisme i Norge. Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier*, består av fem kapitler som beskriver og forklarer endringer i det høyreekstreme miljøet i Norge, fra 1990-tallet til midten av 2000-tallet (Bjørge, 2018). Ifølge rapporten er det «ikke tenåringer som i hovedsak blir aktivister i Den nordiske motstandsbevegelsen (DNM), men heller voksne mellom 20 og 50 år» (Bjørge, 2018:30-31). Nye aldersgrupper som oppsøker høyreekstreme miljøer krever ny måte å tenke på når det gjelder forebyggingstiltak, ifølge rapporten (Bjørge, 2018:30-31). Tiltak som er rettet inn mot barn og unge «er ikke relevante når problemgruppen er unge voksne eller eldre fra 18 til 50+» (Bjørge, 2018:30-31).

Det betyr at skolen vil være en av de kommunale aktørene som ikke lenger er like relevant i forebyggingsarbeidet som den var tidligere. Jeg vil bruke funn fra denne rapporten sammen med data fra senere litteratur, som Heierstad, m.fl., (2019) og Klungtveit (2020) i andre del av oppgaven, når jeg ser på forebyggende tiltak mot radikaliserings på internett, og når jeg drøfter hvilken rolle lærerne i videregående skole skal ha i forebyggingen.

5.2.6 Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Norske handlemåter i møtet med terror (2019)

Av nyere litteratur som retter søkelyset mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, henvises det i analysen og i drøftingskapittelet til ulike bøker. Boken *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Norske handlemåter i møtet med terror* (Heierstad m.fl., 2019) inneholder forskningslitteratur med lignende problemstillinger som denne oppgaven tar opp. I likhet med denne oppgaven har boken brukt Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (2014) som utgangspunkt når det gjelder diskusjonen rundt sivile aktørers økte ansvar i forebyggingsarbeidet, og hvorvidt kunnskapsnivået rundt emnet er godt nok til å

utføre oppdraget (Heierstad m.fl., 2019:6). Det kan være nyttig å skrive seg inn i en diskurs, da «[...] meningsdannelse finner sted i brytningene mellom diskurser som rammer inn og organiserer» (Bratberg, 2017:41).

Forskningen som er gjort i kapittel 3: *Skolen i forebyggingens tid* (Sjøen m.fl., 2019), ser på svar fra lærere i ungdomsskole og videregående skole over hele landet angående spørsmål om hvordan opplæring i skolen kan forebygge mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Noen data fra denne forskningen blir i drøftingskapittelet sammenlignet med data fra informantene i Rogaland videregående skole.

5.2.7 Nynazister blant oss - Klungtveit (2020)

Harald S. Klungtveit sin nylig utgitte bok, *Nynazister blant oss* (2020), har et innhold som er relatert til denne oppgavens problemstilling. Som nevnt i innledningen, er ekstrem islamisme og høyreekstremisme knyttet sammen gjennom å representere to motpoler som vokter på hverandres bevegelser og aksjoner, og venter på at den andre parten utfører handlinger som i deres øyne legitimerer motaksjoner. Klungtveit har vært tett på nynazister i Norge over en lengre periode, og det er funn som kommer fram i intervjuer av disse personene som viser til økende organisering i «redestruktur», hvor Rogaland er et område som i økende grad peker seg negativt ut som bosted for aktive nazister i Den Nordiske Motstandsbevegelsen (DNM) (Klungtveit, 2020:76).

Innholdet i boken er relevant for analysen av data fra oppgavens primærkilder, tatt i betraktning at forfatteren viser bekymring for uvitenhet blant aktører i lokalsamfunnet om hvordan ungdom i 16-17 års alderen blir påvirket av DNM, og da særlig gjennom DNMs egne nettsteder (Klungtveit, 2020:81-84). Lærere i videregående skole skal undervise om nettvett, kildebruk og kildekritikk, og i analysekapittelet blir informantenes undervisningsmetoder knyttet opp mot informantenes kunnskaper om blant annet nettsteder som boken *Nynazister blant oss* informerer om.

5.2.8 Sinte, unge, villfarne menn – Klyve (2016)

Boken har som hovedtema et spørsmål stilt av filosofen Arne Johan Vetlesen, som ønsker å få svar på:

Hvordan [...] vi som samfunn [har] kommet dit at unge mennesker opplever at deres helt basale eksistensielle og sosiale behov – for identitet, mening og anerkjennelse er så utilfredsstilte at de tyr til ekstreme former for utmelding av dette samfunnet, og for

voldsutøvelse mot det, for derigjennom å oppleve at de omsider har et liv med mening, retning og anerkjennelse (Klyve, 2016:5).

Spørsmålet blir i boken utdypet og drøftet med henvisninger til blant annet Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet blir av Klyve (2016) kritisert for ikke å ha bidratt til utjevning mellom elever med ulik bakgrunn, både med tanke på sosioøkonomisk bakgrunn og «majoritets elever» versus elever fra minoritetsfamilier. Det får ifølge Klyve konsekvenser for læringsutbyttet, som videre kan føre til økt sinne og fremmedgjøring (Klyve, 2016:26 – 27, 121).

Et umiddelbart spørsmål som reiser seg i kritikken av Kunnskapsløftet, er om det er opplæringsplanen som var dårlig i sin oppbygging og innhold, eller om det er bruken av innholdet i Kunnskapsløftet som har vært feil eller fraværende på den enkelte skole. Det er et spørsmål som ikke eksplisitt skal drøftes i denne oppgaven, men som implisitt blir besvart i analysen av innhentede data. Lærerinformantenes svar avdekker blant annet et lite bevisst forhold til læreplanens prinsipper i den generelle delen. Disse svarene holdes opp mot oppgavens hypotese 2, og det blir diskutert i drøftingskapittelet om forebygging allikevel er gjort uten at lærerne nødvendigvis har tenkt på arbeidet som forebygging.

5.2.9 *Invitation to terror* – Furedi (2007)

Det blir i drøftingskapittelet stilt spørsmål om hvor aktive lærerne i videregående skole skal være i forebygging mot radikaliserings og ekstremisme. Perspektivet som ser på forebygging som en langsiktig prosess, med virkemidler som inkludering og normdanning, refererer blant annet til data fra Furedis bok *Invitation to terror* (2007). Boken peker på hvordan fryktkulturen i den vestlige verden har sådd tvil om samfunnet er i stand til å møte fremtidige ukjente problemer. «What we have to worry about is not simply a future that is unknown, but one that is unknowable» (Furedi, 2007:53-54). Noe av det som ifølge Furedi gjør fremtiden «unknowable», er Vestens frykt for en fiende de ikke vet nok om, med «widespread confusion about who the enemy is, what motivates them and just how much of a threat they represent» (Furedi, 2007:77).

Det er vanskelig å velge forebyggingsstrategi mot fenomener, når vi ikke vet med sikkerhet hvilke mekanismer som utløser dem. Furedi forklarer i boken hvordan mennesker kan forholde seg til usikkerhet ved hjelp av «a system of meaning provided by culture» (Furedi, 2007:81). Oppgaven ser på om skolen som en slik kulturformidler kan bidra til forebygging av radikaliserings.

5.2.10 Organisering, samfunnssikkerhet og krisehåndtering (2014)

En overordnet problemstilling i boken *Organisering, samfunnssikkerhet og krisehåndtering*, 2. utgave fra 2014, er «[...] hvordan organisering for samfunnssikkerhet har konsekvenser for forebygging og håndtering av kriser» (Fimreite, m.fl., 2014:7). Del IV i boken tar for seg forholdet mellom myndigheter og innbyggere i Norge med tanke på innbyggernes tillit til myndighetenes forebygging og håndtering av menneskeskapte og naturskapte kriser. Det overordnede ansvaret for forebygging og håndtering av menneskeskapte kriser og naturskapte kriser ligger hos myndighetene. Ikke desto mindre er samfunnssikkerhet et stort tema som angår og involverer alle nivåer i samfunnet, fra regjeringen på øverste nivå, til sivile aktører på nederste nivå, i kommunale og fylkeskommunale stillinger.

Noen av funnene rundt tillitsspørsmålet som blir presentert i kapitlene 12 – 14 er forskning det vil bli vist til i drøftingskapittelet, når det gjelder spørsmålet om hvorvidt organiseringen av samfunnssikkerhet har gjort lærerne til sivile aktører i den nasjonale beredskapsplanen. Bokens del IV dreier seg i stor grad om spørsmålet om de norske innbyggernes tillit til myndighetenes evne til å forebygge og håndtere kriser. I undersøkelsen fra 2006 som blir analysert i kapittel 12, kommer det fram at «innbyggerne hadde [...] større tillit til myndighetenes evne til å håndtere enn til å forebygge kriser» (Fimreite, m.fl., 2014:215). Disse to strategiene å forholde seg til kriser på, blir i oppgaven omtalt som «luke», - og «vanne» perspektivene (Schancke, 2005).

6 ANALYSE AV DATA

Oppgaven skal finne svar på hvordan forebygging mot radikaliserings og ekstremisme har foregått i Rogaland videregående skole de siste 10 årene. Oppgaven har også et mål om å avdekke om eventuell forebygging på de ulike videregående skolene i fylket er gjort tilfeldig, eller om forebygging skjer som et ledd i den nasjonale beredskapsplanen. Med dette som utgangspunkt har jeg satt opp to hypoteser:

H1: Overgangen fra en relativt etnisk homogen stat til flerkulturell stat har gjort lærerne i den videregående skole til en del av den nasjonale beredskapsplanen som skal hindre oppblomstring av radikalt og ekstremt tankesett.

H2: Det som er gjort av forebygging av radikaliserings og ekstremisme i Rogaland VGS har skjedd sporadisk og litt tilfeldig på de ulike skolene, uten at det har vært en klar strategi fra Rogaland fylkeskommune eller den enkelte skole.

Seks av de ni lærerinformantene jeg intervjuet har undervist i videregående skole i Rogaland i ti år eller lengre. Kun en av ni informanter var blitt kurset i hvordan de skal se etter signaler hos elever som er i faresonen for å bli radikaliseret. Ingen av informantene har tenkt aktivt på forebygging mot radikaliserings i undervisningen. Men da de fikk spørsmål om hva *de* legger i en slik forebygging, svarte alle ni lærere, uavhengig av hvor i fylket de jobber eller hvilke fag de underviser i, at det viktigste man kan gjøre som lærer er å hindre utenforskap, gjennom å gjøre elevene synlige og til en integrert del i klassen.

Inkludering er noe som er i tråd med alle skolens styringsdokumenter, fra §109 i Grunnloven «[...] Opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov og fremme respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene. [...]», til prinsippene i den generelle delen av læreplanen; «Dei unge må integrerast både personleg og i samfunnslivet på ein moralsk samanfelt måte. [...]» (Udir, 2015:22). Ifølge informantene er arbeidet med å inkludere elever i klassen noe som kommer naturlig for en lærer som jobber med sårbare elevgrupper, uavhengig av hva som står i skolens styringsdokumenter.

Jeg har fire funn fra primærkildene mine. Funnene viser:

1. Hvordan inkludering av elever, med det formål å hindre utenforskap, fungerer som forebygging mot radikaliserings.
2. At politisk korrekthet i skolen hindrer kritisk tenkning.

3. At normdannelse i skolen som forebygging av radikaliserings og ekstremisme er utfordrende.
4. Hvordan myndighetenes forebyggende tiltak rettet mot nettvett i skolen er oppfattet av brukerne - rektorer og lærere i Rogaland.

6.1 FUNN 1: Inkludering og utenforskap

Lærerne som ble intervjuet har ikke hatt radikaliserings i tankene når undervisningen er planlagt og gjennomført, men når de ble spurt, mente de at forebygging mot radikaliserings må ha med inkludering å gjøre. Informantenes svar avdekker at de mener det er i læreryrkets natur å sørge for et trygt og godt klassemiljø som inkluderer alle. Inkludering vil ifølge informantene kunne fungere som forebygging mot alt negativt – inkludert terrorisme i ytterste konsekvens. Inkludering vil, som radikaliseringskontakten sa, kunne føre til at «hvis de (minoritetsspråklige, ed.) føler at de står på innsiden, så hadde mye vært forhindre». En av lærerinformantene viste til både muligheter og begrensninger i skolen: «Det handler mest om gode valg i klasserommet. Hvis det er et miljø som er varmt nok, tror jeg ikke det virker fristende å bli radikaliseret. Men det jo andre krefter utenfor skolen også» (SF/YF-informant 1).

Lærerinformantene er samstemte i at de har en viktig rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme selv om de ikke tenker aktivt på det i sin undervisning. Spørsmålet er dermed *hvordan* denne forebyggingen blir gjort, med tanke på å hindre utenforskap og sørge for et inkluderende fellesskap i klasserom og verksted på videregående skole. Svarene fra informantene handler om at det er lærers jobb å hindre at eleven er isolert, at lærerne ikke skal tolerere utestenging, at lærerne må forholde seg til ulikhet og at lærerne må dyrke fram samhandlinger mellom elevene. Disse svarene er i samsvar med forventningene til opplæringen i alle skolens styringsdokumenter. Det er læreplanverket Kunnskapsløftet (LK06) som har vært styrende for undervisningen i videregående skole i hele perioden 2011 – 2020.

6.1.1 Kunnskapsløftets rolle

Utenforskap gjelder ikke bare minoritetsspråklige elever, men alle som føler seg utenfor fellesskapet. Klyve hevder at det som bestemmer hvilke elever som blir vinnere og tapere har å gjøre med familiebakgrunn og relasjoner til foreldre og lærere, og at læreplanverket Kunnskapsløftet ikke har lyktes i å utjevne sosiale skjevheter (Klyve, 2016:101). Her skal jeg problematisere to ting ved Kunnskapsløftet:

1. Hvorvidt opplæringsplanens generelle del har tatt høyde for endringer i elevgruppens kulturelle sammensetning i videregående skole de siste 10 årene.
2. Hvorvidt implementeringen av Kunnskapsløftets generelle prinsipper i videregående skole har vært mangelfull.

Alle lærerinformantene har minoritetselever i klassene sine, og har hatt elever fra ulike land i klassene sine i flere år. Et av prinsippene fra generell del av Kunnskapsløftet har som mål at elevene skal lære:

[å] kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og
 ope møte andre kulturar for å kunne gledast av mangfaldet i menneskelege ytringsformer og
 lære av kontrastar (Udir, 2015:21).

Det ovennevnte prinsippet legger til grunn at det norske samfunnet er flerkulturelt. Samtidig er ordlyden utformet på en måte som skiller mellom «nasjonal arv» og «andre kulturer». Opplæringsplanen legger med denne formuleringen opp til at elever med andre kulturer enn den etnisk norske vil kunne kjenne seg som utlendinger, og ikke bli inkludert i fellesskapet som var intensjonen med prinsippet fra generell del.

Dersom Kunnskapsløftets generelle prinsipper har tatt høyde for flerkulturelle elevgrupper, er spørsmålet i hvor stor grad prinsippene er implementert i videregående skole. Svarene til lærerinformantene (se tabell 1) viser at de aller fleste mener at de har brukt prinsippene fra den generelle delen av Kunnskapsløftet, bevisst eller ubevisst, når de blir vist noen av prinsippene. Fire sier at de bruker generell del aktivt, mens fire andre sier de bruker prinsippene ubevisst. En av informantene syntes det var vanskelig å svare på spørsmålet. Det er ikke sammenheng mellom hvilken studieretning informantene underviser på og om det er snakk om aktiv eller passiv bruk av generell del av Kunnskapsløftet.

Tabell 1: Lærernes bruk av generell del av Kunnskapsløftet i forhold til studieretning, YF/SF

Studieretning	Minoritets- språklige elever i klassene?	Bruk av generell del av Kunnskapsløftet – aktiv eller passiv?
YF-informant 1	Ja	Ikke aktiv bruk – men er naturlig å bruke prinsippene fra generell del
YF-informant 2	Ja	Ikke brukt bevisst – men det går vel under gags mennesker
YF-informant 3	Ja	Nei. Ikke brukt den aktivt nok. Har brukt noen elementer av generell del når jeg ser eksempler her.

		Så – ja, uten å være klar over det har jeg brukt den.
YF-informant 4	Ja	Vi har veldig mye på skolen som er knyttet til den generelle delen
SF-informant 1	Ja	Vanskelig å svare på
SF-informant 2	Ja	Kommer automatisk inn i undervisningen min.
SF/YF-informant 1	Ja	Brukt bevisst – synes det har vært tydelig i forhold til samfunnsoppdraget
SF/YF-informant 2	Ja	Har ikke brukt den bevisst, men ser at mange prinsipper ligger tett opp til det jeg gjør
SF/YF-informant 3	Ja	Ja – er redd for å tvinge vår kultur på de minoritets-språklige. Må brukes med kløkt.

6.1.2 Lærerenes rolle i forebygging mot radikaliserings og ekstremisme. Aktiv eller passiv?

Både radikaliseringskontakten og minoritetsrådgiveren er enige med lærerne i synet på at når det gjelder *hvordan* man best kan forebygge radikaliserings, så er det gjennom å forhindre utenforskap. «Hvis de føler at de står på innsiden hadde mye vært forhindre» (Radikaliseringskontakten). Minoritetsrådgiveren er tydelig på at dette med å hindre utenforskap ikke bare gjelder for minoriteter.

Forebygge utenforskap på VGS tenker jeg – å inkludere alle – [...] Gjøre at alle føler seg inkludert. Det gjelder ikke bare for minoriteter. Det gjør at majoriteten også får en større felles forståelse (Minoritetsrådgiver).

Lærernes rolle i forebygging mot radikaliserings og ekstremisme er å legge til rette for undervisning som er inkluderende, og hindrer utenforskap. I svarene fra lærerinformantene om hva de legger i forebygging av radikaliserings, kommer det frem av eksemplene under at det som ble forbundet med *forebygging i skolen* var å:

- Vite at lærere har en viktig rolle i forebygging
- Vite at mye av det vi gjør i klasserommet vil jo påvirke
- Ha en god kontakt med elevene
- Hindre utenforskap
- Ikke tolerere utestenging
- Etablere miljø i klasserommet som er varmt nok
- Dyrke frem samhandling
- Være åpen for andre kulturer
- Utvikle forståelse for annerledes tankesett
- Ikke være så redde og feige i skolen for å si noe feil

- Vise forståelse for at noen har en annen religion, en annen oppfatning
- Prøve å finne ut hvor elevene ligger i meninger og holdninger
- Sørgе for at de [minoritetspråklige] ikke kommer ut i storsamfunnet med en følelse av ikke å bli hørt.

De ovennevnte eksemplene på forebygging representerer en 'passiv' forebygging, som alle informantene er enige om. Det er imidlertid ulikt syn på hvor 'aktive' lærerne skal være i observasjon av elevatferd. Det kommer fram av svarene fra minoritetsrådgiver og radikaliseringskontakt at de har klare oppfatninger om hvor aktive lærerne skal være i rapportering av tidlige signaler på radikalisering. Minoritetsrådgiveren mener at «[lærere] har et stort ansvar i å fange opp signaler tidlig». Radikaliseringskontakten uttaler at «det er ikke motvilje fra lærerne – men hadde de hatt mer kunnskap hadde [tidlige tegn på radikalisering, ed.] blitt avdekket mye tidligere». Disse forventningene som stilles til lærernes engasjement i rapportering av «tidlige signaler» står i kontrast til lærerinformantenes tolkning av sin rolle i forebyggingsarbeidet, som vist i tabell 2 under.

Alle lærerinformantene ønsker å ha en type forebygging som kan skje gjennom god klasseledelse, holdningsarbeid og kunnskapsoverføring gjennom fagene. På spørsmål om hvilken rolle/hvilket samfunnsansvar de mener at lærere skal ha i forebygging mot terrorisme i Norge har de, som tabell 2 viser, ulike svar.

Tabell 2: Hvilken rolle /hvilket samfunnsansvar mener du at lærere skal ha i forebygging mot terrorisme i Norge?

YF informant 4	Vi må ha et fokus hele tiden på holdningsskapende arbeid, men jeg tror ikke det er nødvendig å ha trykk på radikalisering – hvis vi hadde sett tendenser i lokalsamfunnet måtte vi jo tatt tak i det.
YF informant 1	Den danningen elevene får gjennom samfunnsfaget er viktig. Alle vi som har elevene er jo med og former dem – men det er viktig å vite hvilken enorm påvirkningskraft vi har som lærere.
YF informant 2	Rollen er å kunne se elevene. Elever som kjenner seg isolerte. Lærere har plikt til å få einstøinger med på det som foregår i klassen. Lærere skal være våkne og se om elever endrer seg.
YF informant 3	Lærere i Norge har ansvar for dette fra barnet begynner i barnehagen – og hele skoleløpet. Vi har et forebyggende samfunnsansvar. Men jeg lurer på hvor akkurat min rolle kommer inn. Hvordan kan jeg bidra i mine fag?

SF informant 1	Gjennom å lære elevene en grundig forståelse hva demokrati innebærer. Hvorfor demokrati er den beste løsningen. Tror det er farlig å operasjonalisere lærere i en forebyggingsrolle – for det kan politisere.
SF informant 2	Jeg skiller mellom PST sin rolle og min rolle som lærer. Vi har ikke innsikt og bør ikke ha innsikt. Vi har en jobb som rollemodeller og det å være tydelige på verdier. Vi er vant med å drive holdningsarbeid.
SF/YF informant 2	Jeg vil ikke gå rundt som en etterretningsagent for å kunne varsle PST. Hvis jeg ser noe skal jeg si ifra, men jeg ser ikke på forebygging som å overvåke. Hovedfokuset mitt er å vise elevene at de er verdsatt. At de opplever å være på skolen som noe positivt. Vi skal representere den norske kulturen.
SF/YF informant 1	Jeg har et stort syn på lærerens ansvar. Vi skal være et forbilde og har et ansvar å følge opp elevene på alle måter.
S/YF informant 3	Vise fram mangfoldet som noe berikende. Være opplysende. Sørg for et trygt klassemiljø. Gi kunnskap om hvordan det var før i Norge.

Fire av informantene fremhevet i svarene sine hva de mente *ikke* er lærerens rolle i forebyggingsarbeidet. De var tydelige på at de *ikke* mente lærerens rolle er å aktivt se etter radikaliseringsstegn hos elevene. Deres uttalelser viser at de mener det er et skille mellom holdningsarbeid og overvåkning for PST, og en av informantene mente det ville være farlig å operasjonalisere lærere i en forebyggingsrolle. Alle informantene mener samfunnsansvaret i å hindre radikaliserings ligger i lærernes påvirkning av holdninger, gjennom undervisning og som rollemodeller.

Spørsmålet er hvor passiv eller aktiv lærerens rolle skal være i forebyggingsmandatet. Hvis lærere får opplæring i, og kunnskaper om, typiske kjennetegn på forstadiet til en radikalisert ungdom, vil det være en fare for at noen lærere blir overivrige i å rapportere videre til minoritetsrådgiver og radikaliseringskontakt det de opplever som ‘tidlige tegn’. Lærerrollen vil dermed stå i fare for å endres fra å ha fokus på at den enkelte elev skal være på ‘innsiden’ i klassen, til å bli en slags agent for politiet – noe som vil føre til at tillitsforholdet mellom elev – lærer står i fare for å bli ødelagt. Disse betraktningene er i samsvar med Sjøen (2019) som sier at skolen må balansere ansvaret skolen har i forebygging mot ekstreme holdninger med ansvaret som går ut på å forhindre polarisering av grupper på grunn av «overdreven terrorfrykt» (Sjøen, 2019:87). For at virkemidlene inkludering og hindring av utenforskap skal gjelde, er forutsetningen imidlertid at elevene er på skolen. Tall fra SSB viser at det kun var 67.1 % av

elevene i Rogaland videregående skole som fullførte på normert tid i 2019, og 8.4% sluttet underveis i opplæringen (SSB, 2020B).

6.2 FUNN 2: Politisk korrekthet

Problemstillingen i oppgaven, «Forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som demokratitiltak, i Rogaland VGS 2011 – 2020. Hva er skolens rolle?» forutsetter at forebygging har funnet sted. Informantene har ulike tilnærminger til begrepet forebygging. Radikaliseringssammenhengene i politiet opplever;

[...] at forebygging blir dratt fram i festtaler – det er politisk korrekt å bruke ordet forebygging – så åpner alle dører seg – men realiteten hos oss med de ressursene vi har er helt annerledes (Appendiks F)

I Norge har det i lang tid vært politisk flertall for at vi skal ha innvandring til landet (Tønnesen, 2021). Denne politiske enigheten har ført til at Norge er blitt flerkulturelt, ikke bare i Oslo, men i hele Norge (SSB, 2021). Terrorhandlingen 22. juli 2011 viste det norske samfunnet at det er sterke meninger rundt denne politiske 'enigheten', og den viste også at myndighetene ikke hadde tatt høyde for at ekstreme meninger kunne føre til ekstremt voldelige handlinger (Fimreite m.fl., 2014:256).

6.2.1 Politisk korrekthet i skolen

Skolen har fått en omstridt rolle i arbeidet med forebygging av radikaliserings og ekstremisme. En del av årsaken er flere voldelige hendelser utført av unge mennesker de siste årene (Sjøen, 2019:70). Det er vanskelig å måle om og når forebygging har funnet sted, for ikke å snakke om *hvordan* forebyggingen mot radikaliserings har skjedd – hvilke tiltak som har ført til forebygging i skolen. Heierstad m.fl. (2019) mener at «forebygging handler om å bygge opp en barriere eller hindring mot noe som er forventet negativt» (Heierstad m.fl., 2019:27). Hvis skolen skal bygge opp en barriere mot en viss type diskurs og en bestemt form for atferd, er faren at barrieren kan utvikle en polarisering av elevene, mellom politisk korrekte elever, som vil omtales litt senere, og elever som føler seg fremmedgjort i denne diskursen.

6.2.2 Kritisk tenkning

I videregående skole har aktørene ulike virkemidler til å bygge opp barrierer mot negativ atferd og negative holdninger, både gjennom undervisningsformer, relasjoner og lærerprofesjonalitet. Det flere av informantene rapporterte som vanskelig i det forebyggende arbeidet med negative holdninger, var balansen mellom å lære elevene om demokratiske rettigheter i teoretisk

forstand, demokratiet i egentlig forstand og kritisk tenkning rundt demokratiet som styreform.

Som en informant uttrykte det:

Det er viktig med diskusjon om de demokratiske verdiene. Hvorfor og hvordan de er blitt kjempet fram. Det er lettere å diskutere i homogene grupper. Jeg må stå i det i sammensatte grupper (SF/YF-informant 1).

En annen informant er bevisst på de elevene som er mest opptatt av å vise teoretisk kunnskap, og problematiserer det med å si at:

De minoritetsspråklige som har vært lenge i landet – 5-10 år – har skjønt 'spillet'. De er opptatt av å vise at de vet hva likestilling er – hva sosial kontroll er. Så jeg prøver å avdekke det. At de ikke bare jatter med (SF/YF- informant 3).

Utfordringer knyttet til kritisk tenkning i holdningsskapende arbeid er erfaringer også Sjøen (2019) gjorde seg i dybdeintervjuer av 16 lærere fra norske ungdomsskoler og videregående skoler i 2017. Som en av informantene i undersøkelsen sa:

Jeg tror at et større fokus på kontroversielle spørsmål i skolen kan være en god vei inn mot å jobbe forebyggende mot ekstremisme og fordommer. Det er mange temaer man tenker svart eller hvitt om, så elever må bli veiledet til å tenke gjennom at andre synspunkter også har en verdi (Sjøen, 2019:79).

Ytringsfrihet er en av Norges demokratiske verdier -, som skolen skal fremme for elevene. Som vist over, gir svar fra informantene i videregående skole grunn til å tenke at ytringer om kontroversielle temaer ikke alltid blir uttrykt fritt i klasserommet, hverken av etnisk norske eller minoritets elever. Manglende forkunnskaper og norskkunnskaper blant minoritets elever blir nevnt som en av årsakene til at ytringsfriheten ikke alltid er reell i klasserommet. Minoritets elever lærer ifølge en av informantene å si hva begrepene demokrati og likestilling betyr, men mangler begrepsapparatet til å vise at/om de har forstått begrepene godt nok til å ha egne meninger rundt dem.

De videregående skolene i Rogaland har ulike måter å legge til rette for elever med språkvansker. Noen av skolene har ifølge informantene samlet ressursene til bruk i studiesenter på skolen. Andre skoler gir tilbud om ekstratimer til elevene som har behov for ekstra hjelp til å forstå ord og begreper. I tillegg opplyser informantene at de hjelper til med begrepsavklaring i timene, noe som er likt på YF og SF. Det som skilte YF fra SF når lærerne forklarte hvordan de la til rette for elever med språkvansker, er at yrkesfaglige programfaglærere svarte «det er ikke lett» (YF-informant 1), og «jeg skulle nok blitt bedre på det, ja» (YF-informant 3). Fellesfaglærere og SF programfaglærere svarte med mer selvsikkerhet hvordan de tilrettelegger for elever med språkvansker. Det behøver ikke dermed si at elever med språkvansker ikke får

god tilrettelegging av sine lærere. YF lærerne kommer tettere på elevene enn SF lærere da de tilbringer de fleste undervisningstimene med samme klasse. Mer tid med elevene gjør eventuelle språkproblemer mer åpenbare for læreren.

6.2.3 Lærernes tilnærming til kontroversielle tema

Noen av lærerinformantene uttrykte at de syntes det var vanskelig eller unaturlig å bringe på banen omstridte temaer i klasserommet. Enkelte informanter som underviser praktiske fag på YF, mente at slike diskusjoner kunne samfunnsfaglæreren ta seg av. En av informantene uttrykte at «jeg tenker at mye i skolen er at vi er så redde og feige for å si noe feil» (YF-informant 1). Denne uttalelsen kom fra en lærer som har jobbet i over 30 år i videregående skole, som programfaglærer og kontaktlærer for klasser på en yrkesfaglig studieretning.

Andre informanter hadde en mer uredd tilnærming til hvordan demokratiske verdier og kontroversielle temaer som innvandring blir behandlet i klasserommet. Fellesfaglærerne blant informantene synes det er naturlig å diskutere omstridte samfunnsspørsmål i sine fag. Som en historie- og religionslærer uttrykte:

Men jeg tenker at det er viktig å stå opp for ytringsfriheten, både når det gjelder kritikk av Mohammed og at man tåler den blå siden. La elever få lov til å spørre om ting, også det som er politisk ukorrekt (SF-informant 1).

Tabell 3: Lærernes tilnærming til kontroversielle tema i henhold til studieretning – studiespesialiserende (SF) og yrkesfaglig (YF)

Studieretning	Tilnærming til kontroversielle tema
SF	Men jeg tenker at det er viktig å stå opp for ytringsfriheten, både når det gjelder kritikk av Mohammed og at man tåler den blå siden. La elever få lov til å spørre om ting, også det som er politisk ukorrekt (SF-informant 1)
SF	[...] jeg har hatt elever både her på [YF] og på [SF] som har hatt ekstreme meninger – og da er det viktig å få meninger ut for å luften dem. Vi prøver jo å være en motvekt. Og ikke få spredd disse meningene udiskutert (SF/YF-informant 2)
SF	[...] jeg er veldig forsiktig med å trekke inn religion. Det blir mange veldig fort fornærmet av. Vi lever jo i en del av verden hvor vi er veldig lite religiøse. Så det er ikke naturlig å plage noen med slike spørsmål (SF-informant 2)
YF	Jeg tenker at mye i skolen er at vi er så redde og feige for å si noe feil (YF-informant 1)
YF	Hvis det blir en diskusjon som kommer opp, blir jeg veldig oppmerksom på at jeg snakker på vegne av norske verdier, og ikke mine egne, da. At det er slik vi har det her i Norge (YF-informant 3)

YF (fellesfaglærer)	[...] jeg gruer meg litt. Jeg forbereder meg veldig nøye. Viser til læreplanmålene først – slik at de skulle forstå at det ikke var jeg som ville ta opp dette temaet (SF/YF-informant 3)
--------------------------------------	---

6.2.4 Politisk korrekthet hos elevene

Når elevene begynner på videregående skole har de allerede fått opplæring i henhold til nasjonale retningslinjer og læreplaner i barnehage og grunnskole mesteparten av livet, noen helt fra de var ett år gamle. De lærer hvilke holdninger de skal ha til ulike temaer i samfunnet fra de er ganske små, og det kan tenkes at dette påvirker deres evne til kritisk tenkning. Fem av lærerinformantene mente at de ikke hadde helt kontroll på meningene og holdningene til elevene sine, og regnet med at det var en forskjell på meninger ytret i klasserommet og meninger sagt når lærer ikke er til stede.

Politisk korrekthet, blir også oppfattet av minoritetsspråklige elever i videregående skole i Rogaland. Elevene var mer opptatt av å svare «korrekt» på spørsmål fra læreren enn å få i gang en diskusjon for å utfordre norske verdier. En samfunnsfaglærer har etter flere års erfaring med minoritets elever erkjent at:

Jeg opplever at det tar noen år før verdier som demokrati og likestilling blir forstått av denne gruppen. Derfor er det viktig å sørge for at de ikke bare sier det som de har lært tidligere er politisk korrekt å si (SF/YF-informant 3).

Enkelte av lærerinformantene som har undervist klasser med mange minoritets elever over flere år sa at de var usikre på om elever med minoritetsbakgrunn egentlig mente det de sa i diskusjoner med problemstillinger rundt demokratiske verdier. Minoritetsspråklige med lang botid i Norge er opptatt av å vise at de vet hva som menes med norske verdier, som for eksempel likestilling, og sier det de tror blir forventet av dem som elever i norsk videregående skole. En av lærerinformantene som har gjort denne erfaringen uttalte at:

Det har gått mer og mer opp for meg at det er viktig å lære elevene hvor demokratiske verdier kommer fra. Ikke bare forklare hva de betyr og hva de er, men prosessen som må foregå for å få disse verdiene i et samfunn (SF/YF-informant 1).

6.2.5 Elevenes tilnærming til kontroversielle temaer

På spørsmål om elevers syn på det kontroversielle temaet innvandring har endret seg de siste 5-6 årene var det ulike svar fra lærerinformantene. Først vil jeg presentere svarene fra informantene ved studieforbereende (SF). En SF-informant mente at elevers syn på innvandrere ikke har endret seg de siste 5-6 årene, i den forstand at de «er den første

generasjonen som ikke har behov for å være rasister» (SF-informant 2). Hen viser til at elevene ikke kommer med negative eksempler på utfordringer med innvandring, for eksempel i diskusjoner om globale utfordringer. De trekker kun fram positive konsekvenser av at Norge er blitt flerkulturelt, «positive ting lenket til mat og musikk» (SF-informant 2).

En annen SF-lærer svarte først at elevene er blitt mer positive til innvandring, men så korrigerte hen svaret og mente at «disse flinke jentene som snakker veldig fint om innvandrere – og synes det er bra at vi tar imot dem», de har lært seg hva de skal mene om innvandring, men har ingen venner selv blant innvandrere, og viser ikke i praksis at de virkelig kan stå inne for disse meningene (SF-informant 1). En tredje lærer fra SF, som også underviser yrkesfaglige (YF) elever, gikk enda lenger – og mente at elevene på SF viser rasistiske meninger «systematisk i måten de snakker og tenker på», uten å utdype påstanden (SF/YF-informant 2). Svarene fra informantene ved studieforberedende utdanningsprogram vitner om elever som har verbal aksept for et flerkulturelt Norge i diskusjoner i klassen, men som ikke viser denne aksepten i praksis, utenfor klasserommet.

I kontrast opplevde informantene ved yrkesfaglige studieretninger andre og større utfordringer. «Arbeidsløse, unge arbeidere og yrkesskoleelever er mer negative til innvandrere og mer fordomsfulle enn de som går på allmennfaglig eller studerer» (Klyve, 2016:157). Den elevgruppen som er mest tydelige i uttalelsene sine – også sammen med lærer – er gutteklasser på YF, som ifølge en av informantene åpenlyst kunne uttrykke høyreekstreme meninger (SF/YF-informant 2). Den samme informanten karakteriserte YF-elever fra klasser med overvekt av gutter som lite villige til å reflektere, og svake i diskusjoner. Disse gutteklassene er ikke opptatt av å være politisk korrekt i klasserommet, men samtidig ble det oppfattet en indre justis på YF som regulerer hva som er greit å si, som en av informantene uttrykte det.

Denne indre justisen minner om en form for ‘cancel culture’, som gjør at tilsynelatende frie politisk ukorrekte uttalelser allikevel er styrt av andres makt over diskursen. Uttrykket ‘cancel culture’ er på samme måte som uttrykket ‘politisk korrekt’ et begrep som i utgangspunktet skulle brukes for å bestemme hva som er mest inkluderende for et samfunn. Men hvis noen bestemmer hva som er inkluderende, blir det samtidig bestemt hva som må bli ekskludert i diskursen (Kurtzleben, 2021). Faren er ifølge Klungtveit (2020) til stede for at de elevene som ikke får gitt uttrykk for sine meninger, vil kunne finne sine meningsfeller i ‘ekkokamre’ på

internett, ta på seg en identitet, og bli indoktrinert av andres resonnementer (Klungtveit, 2020:146).

6.3 FUNN 3: Verdier og kulturer

Selv om enkelte lærerinformanter syntes det var utfordrende å diskutere omstridte temaer med elevene, kom det fram gjennom dybdeintervjuene at åtte av ni lærere tar opp temaer rundt demokratiske verdier bevisst eller ubevisst med klassene sine. Det betyr at både lærere som underviser i yrkesfaglige programfag og lærere som underviser i fellesfag, bruker prinsipper fra generell del av læreplanen. For at de generelle prinsippene skal virke forebyggende på elever i videregående skole mot utvikling av radikalt tankesett er det flere utfordringer lærerne må forholde seg til i undervisningen, slik som:

- hvilke normer som skal være felles dannende for elevene;
- hvilken betydning den kulturelle identiteten har for elevens identitetsforståelse; og
- hvordan ulike kulturer skal lære seg å møte hverandre med respekt.

6.3.1 Normdannelse

Tore Bjørgos helhetlige modell for forebygging av terrorisme og annen kriminalitet (Bjørgo, m.fl., 2015: 205-212) er bygget opp med ni generiske forebyggingsmekanismer. For å bli en forebyggingsstrategi må modellen spesifiseres mot kriminalitetstypen det skal forebygges mot, og hvis kriminalitetstypen er terrorisme, vil skolen være en av aktørene som kan bidra i den første forebyggingsmekanismen, som er å bygge normative barrierer.

Ved benyttelse av Bjørgos modell, kan videregående skole forebygge mot radikalisering og ekstremisme gjennom *normdannelse* mot aksept av vold og terror. Spørsmålet blir hvordan normdannelse skal skje i opplæringen. Om den skal komme som et resultat av undervisning i tråd med skolens styringsdokumenter i alle fag, eller om det er enkelte utvalgte fag som skal ha hovedansvaret for normdannelse mot aksept av vold og terror. Som en programfaglærer på yrkesfag uttrykte:

Samfunnsfag er jo kjempeviktig. Det er hvert år elever som gleder seg til å ha samfunnsfag- så det viser at den danningen og bevisstgjøringen som de får i samfunnsfag er veldig viktig for elevene (YF-informant 1).

Der yrkesfaglæreren syntes normdannelse skal læres eksplisitt i samfunnsfaget, mente en av lærerne som underviser på Studiespesialiserende at:

dannelsesaspektet fanges inn i ulike fag uten at man snakker eksplisitt om terrorisme – heller bake det inn i andre situasjoner – men nå er det 10 år siden 22 juli – så på den måten blir det aktuelt (SF-informant 1).

I tillegg til spørsmålet om hvilke fag som skal ha ansvaret for normdannelse, er det også relevant å stille spørsmålet om hvilken kunnskap det er som vil føre til normdannelse mot aksept av vold og terror. Om den generelle kunnskapen som overføres til elevene vil kunne hindre at trinn *en* i Borums (2011) firetrinnsmodell blir utløst hvis noe ufordelaktig skjer i livet til personen. Om normdannelsen som skjer på skolen kan demme opp for en følelse av «it's not right» (Borum, 2011:39).

6.3.2 Identitetsaspektet

En av utfordringene i videregående skole i dag, er å forholde seg til en ungdomskultur som har utviklet flere dimensjoner i et samfunn som er blitt mer flerkulturelt enn for ti år siden. Identitet er blitt viktigere, og kulturell identitet har fått en økende betydning (Huntington, 1996:128). Identitetsforståelse er en prosess alle ungdommer må gjennom, både etnisk norske og minoritetsspråklige. Chinga-Ramirez (2015) argumenterer for at minoritetsspråklige elever i videregående skole gjennomgår mer enn en overgangsfase i ungdomstiden. I tillegg til å forholde seg til den norske kulturen i sin identitetsbygging, må minoritetsungdommen også forholde seg til en kulturell 'tilleggsdimensjon'. Denne tilleggsdimensjonen gjør at ungdom med minoritetsbakgrunn må samordne «til dels motstridende, sosiale, etniske og historiske elementer» (Chinga-Ramirez, 2015:86-87).

Huntington (1996) sier at «We know who we are only when we know who we are not and often only when we know whom we are against» (Huntington, 1996:21). Sitatet peker på konflikt som identitetsskapende, og dersom Huntington har rett i at vi trenger en 'fiende' for å vite hvem vi er, viser det kompleksiteten i skolens rolle som normdannende. Læreplanen (LK06) skiller mellom 'vi' og 'dei', som vist i prinsippet: «Nykommarar blir lettare innlemma i vårt samfunn når vi gjer underforståtte trekk i vår kultur tydelege for dei» (Udir, 2015:15). Reiss og Alzaghari hevder at en årsak til radikaliserings av unge muslimer er «søken etter identitet og tilhørighet», og at «kravet om «norskhet» kan komme i konflikt med ønsket om å bevare sine røtter og sin tro (Bjørge m.fl., 2015:165). En av lærerinformantene forklarer at hen tar hensyn til minoritetsgruppers 'andrekultur' i undervisningen.

Jeg er veldig redd for å tvinge vår kultur på dem. Det må gjøres med kløkt. Det blir fort for mye hvis vi presser på de unge minoritetsspråklige bilder av to gutter som kysser for eksempel. Der tror jeg vi lærere har en vei å gå. Vi må skynde oss langsomt ellers så stenger de lukene (SF/YF-informant 3).

Noen minoritets elever lager seg en overordnet subjektposisjon som utlending (Chinga-Ramirez, 2015:176). Disse elevene ønsker å definere seg som utlendinger, og ser på nordmenn som «de andre».

6.3.3 Minoritets elever med den instrumentelle subjektposisjonen

Her vil jeg ta for meg den instrumentelle subjektposisjonen til Chinga-Ramirez – hvor eleven ikke vil forandre seg etter norske verdier (Chinga-Ramirez, 2015:175). Noen konkrete eksempler fra klasserommene til lærerinformantene viser at det er elever i videregående skole i Rogaland som har inntatt den instrumentelle subjektposisjonen.

Tabell 4: Elever med den instrumentelle subjektposisjonen

Eksempel 1 (SF/YF- informant 1)	Mannlige elever som nekter å utveksle håndtrykk med kvinnelige lærere. Kvinnelige elever som ikke vil håndhilse på mannlige lærere.
Eksempel 2 (SF/YF- informant 3)	Elever som går i moskéen om fredagen, og kommer for sent på grunn av bønn. Bryr seg ikke om advarsler eller nedsatt orden/atferd-karakter.
Eksempel 3 (SF/YF- informant 3)	Elever som nekter å ta imot beskjeder, snakke med og innordne seg overfor sin unge kvinnelige lærer. Nektet å akseptere autoriteten til kontaktlæreren sin.
Eksempel 4 (YF-informant 3)	En elev ville ikke forholde seg til de andre i klassen når de skulle samarbeide om ulike emner. Hun var ikke interessert i å bli undervist på «den norske måten».

Minoritets elever kan være ulike av utseende, men også i oppfatning av seg selv i den norske kulturen, med tanke på hvilken subjektposisjon de inntar. Lærere i videregående skole skal i henhold til Grunnlovens § 109, ivareta alle elevers evner og behov og fremme respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene (Grunnloven, 2014). Det er et viktig skille mellom det å ha respekt for norske verdier og det å anerkjenne at slik Norge styres i dag er den beste styringsformen. Ytringsfrihet, som er en viktig norsk verdi, innebærer at norske verdier kan bli utfordret i klasserommet. En av YF- informantene fikk erfare «en elev som uttrykte nærmest hån mot norske verdier» (YF-informant 3).

En lærer med begrenset erfaring ville kanskje funnet det utfordrende å håndtere situasjoner som den ovenfornevnte. Noen erfarne lærere vil kunne se på utfordrende utsagn som gode

utgangspunkt for diskusjoner rundt samfunnsverdier, og sammenligne ulike kulturer. Andre lærere ville kunne ta slike konfronterende holdninger utsagn som eksempler på tidlige signaler om radikaliseringsprosess, som kategoriserer til bekymringsmelding til minoritetsrådgiver og radikaliseringskontakt.

Kun tre av ni lærere oppga et behov for kursing i forebygging av radikaliseringsprosess og ekstremisme. De fem lærerne som ikke så behovet for å bli kurset uttalte at de ikke ennå hadde opplevd situasjoner hvor slik kunnskap var nødvendig. Men, som flere av lærerne uttrykte – de vet ikke hvilken kunnskap de trenger før de står midt oppi en situasjon som skal håndteres.

6.4 Funn 4: Nettrett i skolen

Rogaland er ett av de fylkene som har hatt «reder» med aktive DNM-nazister i flere år, som prøver å rekruttere ungdom fra videregående skoler (Klungtveit, 2020:76,78). Klungtveit (2020) advarer mot nettstedene som kan rekruttere unge mennesker til radikaliseringsmiljøer. «Man kan ikke forstå attraksjonen i moderne høyreekstremisme [...] uten å kjenne noen av nettstedene der noen av de mest innflytelsesrike unge mennene i bevegelsen har tilbrakt hundrevis av timer av livet sitt» (Klungtveit, 2020:188). Informantenes og respondentens svar avdekker lite eller ingen søkelys på nettstedene. Som en av lærerinformantene uttalte: «Jeg har ikke gått inn og sett hvilke nettsteder de er inn på. Mobilen er jo privat» (SF/YF-informant 2).

«Ikke alle forskere er enige i at det er sammenheng mellom radikalt online-innhold og politisk vold» (Bjørge, m.fl., 2015: 216-217), som fører til spørsmålet om Handlingsplanens tiltak rettet mot nettstedene er for ensartet, og om forebygging mot radikaliseringsprosess i skolen ikke først og fremst skal handle om det som foregår på internett, men det som foregår fysisk i klasserom og verksted, i samspillet mellom elever og elev-lærer relasjonen.

6.4.1 Forebyggende tiltak mot radikaliseringsprosess på internett

Handlingsplanen mot radikaliseringsprosess og ekstremisme (2014) har som ett av sine mål å «Forebygging radikaliseringsprosess og rekruttering gjennom internett» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:16). To av tiltakene som Kunnskapsdepartementet har hatt ansvaret for er:

- tiltak 26: Forebygging av hatretorikk
- tiltak 27: Øke kunnskapen om hvordan motvirke uønskede opplevelser på internett

Disse tiltakene skal gi elever og lærere økt kunnskap om hvordan de skal reagere mot uønskede hendelser på internett, og gi dem verktøy til å bruke som forebygging mot hatretorikk på nett. På spørsmål til Kunnskapsdepartementet om hvordan handlingsplanen mot radikaliserings og ekstremisme (2014) ble gjort kjent for skolene, var svaret:

Det sendes normalt ikke brev til skoler om planer vi selv ikke er ansvarlig for, men det er relativt høyt medietrykk ved lansering, og lærere kan lett finne frem til de aktuelle planene på nettet (Haavardsholm, 2021 – 15.02, ved Kunnskapsdepartementet) (Appendiks D).

Rektorene i Rogaland videregående skole fikk spørsmål om skolen deres arbeidet systematisk med å øke kunnskapen om hvordan motvirke uønskede opplevelser på internett (Appendiks B). Kun to av ni rektorer svarte ja på spørsmålet. Alle lærerinformantene fra Rogaland videregående skole oppga i intervjuene at de ikke hadde et bevisst forhold til bruk av nettvett i sine fag, noe som var i samsvar med svarene fra rektorene. Noen skoler har et felles opplegg om høsten, i regi av bibliotekaren eller IKT-ansvarlig på skolen, men ingen av lærerne som ble intervjuet hadde et eget opplegg i nettvett i sine fag.

Hvorvidt aldersgruppen på videregående skole lenger er aktuell i forbindelse med radikaliserings på internett, er det ulike meninger om blant forskere. Bjørgo (2018) finner at høyreekstreme grupper i Norge siden midten av 2000-tallet har rettet seg mot en voksnere målgruppe, og «bruker Facebook til å publisere og spre propaganda» (Bjørgo, 2018: 155-156). Vi vet at Facebook nå er mer brukt av aldersgruppen 18 – 29 år, med 76% som har FB-profil (Ipsos, 2021:4), enn av aldersgruppen 9 – 18 år, med 52% som er aktive FB-brukere (Medietilsynet, 2020). Det støtter Bjørgos studie, som viser til at høyreekstreme grupper de siste årene har fått en voksnere målgruppe. Klungtveit (2020) på sin side, advarer som tidligere nevnt, mot at nettsteder brukes til å rekruttere ungdom fra videregående skole til radikalisererte miljøer (Klungtveit, 2020: 76, 78). Digitale forebyggingstiltak rettet mot aldersgruppen 16-18 år i videregående skole må uansett skje på en balansert måte, for å unngå å vekke nysgjerrighet for internetsider ungdommen ikke naturlig oppsøker.

6.4.2 Forebyggende tiltak - Dembra

Forebyggende tiltak er nedfelt i handlingsplanen fra 2014, evaluert i årene 2015 - 2019 og redigert i ny utgave av handlingsplanen i 2020. Noen av disse tiltakene skal også være implementert i skolen. Ett av tiltakene Kunnskapsdepartementet fikk ansvaret for, er tiltak 9:
-Utvikle læringsressurser til bruk i ungdomsskolen og videregående opplæring

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet «å utvikle digitale læringsressurser om radikaliserings og voldelig ekstremisme til bruk i undervisningen» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014:19). I statusrapporten fra 2019 blir det vist til utviklingen av kompetanseutviklingsverktøyet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme), som skal være et nasjonalt støttetilbud i undervisningen til alle skoler i landet i arbeidet med forebygging av radikaliserings og udemokratiske holdninger. I 2019 hadde 80 skoler på ungdomsskole- og videregående skoletrinn i Norge gjennomført Dembra (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019:5). På en henvendelse jeg gjorde til Kunnskapsdepartementet om hvordan de digitale læringsressurser Utdanningsdirektoratet har hatt ansvar for er blitt brukt på skolene, var svaret Dembra.

Gjennom Dembra får skolene innspill til hvordan de kan implementere arbeidet med verdier som menneskeverd og mangfold samt tverrfaglige temaer. Beredskap mot gruppefiendtlighet og bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver er en forutsetning for demokratisk medborgerskap, og i Dembra knyttes dette både til arbeidet med fagene, skolemiljø og lærerens profesjonskompetanse (Haavardsholm, 2021 – 15.02, ved Kunnskapsdepartementet) (Appendiks D).

I spørreundersøkelsen rettet mot videregående skoler i Rogaland, svarte kun en av ni rektorer at skolen har brukt Dembra i tidsrommet 2015 – 2020. Svarene fra respondentene samsvarte med svarene fra informantene, som ikke nevnte Utdanningsdirektoratets digitale læringsressurs Dembra i svarene sine. Dette funnet viser at Kunnskapsdepartementets ansvar med å *-Utvikle læringsressurser til bruk i ungdomsskolen og videregående opplæring*, som et nasjonalt støttetilbud i undervisningen i arbeidet med forebygging av radikaliserings og udemokratiske holdninger, ikke har nådd fram til videregående skoler i Rogaland.

Dersom vi ser de fire funnene som er beskrevet i analysen opp mot H1 og H2, kan vi oppsummere slik:

- lærerne i videregående skole i Rogaland ser ikke på sin lærerrolle som aktiv del av den nasjonale beredskapen som skal hindre oppblomstring av radikalt og ekstremt tankesett
- forebygging av radikaliserings og ekstremisme i Rogaland videregående skole skjer i form av inkludering av elever, og normdannelse gjennom undervisning som legger opp til kritisk tenkning.

7 DRØFTING

Forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som demokratiltak, i Rogaland videregående skole 2011 – 2020. Hva er skolens rolle?

7.1 Samfunnssikkerhet og beredskap

Samfunnssikkerhet og beredskap er et stort og vidtomspennende tema, som omfavner alt fra naturkatastrofer til menneskeskapte katastrofer. Myndighetene er avhengig av innbyggernes tillit for at demokratiet skal fungere (Fimreite, m.fl., 2014:232), og for at innbyggerne skal ha tillit til myndighetene må de føle seg trygge på at sikkerheten blir ivarettatt. Manglende eller sviktende beredskap og krisehåndtering blir først synlig når krisen oppstår, slik erfaringer fra 22.juli 2011 viste (Fimreite, m.fl., 2014:256). God krisehåndtering vil kunne demme opp for manglende beredskap, slik rapporten fra koronakommisjonen konkluderte om myndighetenes håndtering av pandemien i 2020 (NOU 2021:6). Allikevel vil innbyggerne ha forventninger om at myndighetene har lært av manglende beredskap i en krise, for å ‘build back better’ til neste lignende krise oppstår (Engen m.fl., 2016:265). Beredskap betyr å være forberedt (Rein, 2020), og en måte å forberede seg til en menneskeskapt krise, er å forebygge mot en tenkt situasjon for at denne situasjonen kan avverges, utsettes eller begrenses (Fimreite, m.fl., 2014:145-149). Bjørgo, m.fl. (2015) kaller radikaliserings og terrorisme ‘wicked’ problemer, som kjennetegner problemer det er «umulig å løse helt». Denne type problemer kan kun begrenses, blant annet gjennom forebygging (Bjørgo, m.fl., 2015: 253-254).

7.2 Skolens rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme

En av oppgavens hypoteser er at organiseringen av samfunnssikkerhet har gjort lærerne til sivile aktører i den nasjonale beredskapsplanen. Norske myndigheter uttrykker forventninger til ulike sivile aktører i forebyggingsarbeid av radikaliserings og ekstremisme. Skolen blir nevnt som en av disse aktørene i *Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* fra 2014. På en henvendelse til Kunnskapsdepartementet (KD) om hvilke forventninger KD har til skolens bidrag i forebyggingsarbeidet, var svaret vagt. Det ble vist til at forebyggingstiltak, i form av undervisningsmateriale initiert av utdanningsdirektoratet (Udir), var gratis og tilgjengelig for skolene. Utover dette var det opp til den enkelte skole om de ville benytte seg av undervisningsressursene. På en spørreundersøkelse rettet mot rektorene på de videregående skolene i Rogaland, viste svarene at det var få rektorer som hadde hørt om handlingsplanen, og enda færre som hadde hørt om eller benyttet seg av forebyggingsmaterialet fra Udir.

Myndighetenes forventninger til skolenes medvirkning i forebygging av radikaliserings og ekstremisme bærer mest av alt preg av å være et forslag eller et ønske om at skolen skal være en del av beredskapen.

Riktignok er noen av forebyggingstiltakene i handlingsplanen som er underlagt andre departementer mer konkrete enn tiltakene KD har ansvaret for, for eksempel opprettelsen av stillinger som radikaliseringskontakt.

Én radikaliseringskontakt i hvert politidistrikt skal bidra til å få unge ut av radikaliseringsstunnelen, heter det i tiltak 13 i regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2014 (Lilleåsen, 2017).

Mandatet til radikaliseringskontakten er klart forebyggende, og informanten fra Rogaland var tydelig på hvilke forventninger det er til lærernes rolle i forebyggingsarbeidet. Forventningen er at lærere aktivt skal 'se etter signaler' og 'varsle tidlig'. Dette er i tråd med studien til La Force (2011) for ti år siden, som fremmet nærpoliti som en viktig strategi for å få informasjon om radikale personer så tidlig som mulig (La Force, 2011:2). Denne forventningen står i kontrast til hvilket ansvar lærerinformantene oppfatter at de har i forebyggingsarbeidet, som er at forebygging skal skje som et resultat av gode relasjoner til elevene og normdannende undervisning og opplæring.

De ulike synspunktene tyder på et behov for rolleavklaring. Bjørge, m.fl. (2015) konkluderer i kunnskapsstatusen for *Forskning om forebygging mot radikaliserings og voldelig ekstremisme* at «det dreier seg om å avklare ansvar mellom stat, fylke, kommune og sivile aktører, samt forhindre svarteperspill og ansvarsfraskrivelse» (Bjørge, m.fl., 2015:254). Dersom de sivile aktørene [her: lærerne i videregående skole] ikke er kjent med hvilket ansvar de har fått av myndighetene, vil de heller ikke ha mulighet til å være med på å definere sin egen rolle i forebyggingsarbeidet. Og da kan man spørre seg om det er rett strategi av myndighetene å inkludere skolen i handlingsplanen.

7.3 Hvor aktive skal lærerne i videregående skole være i forebyggingen?

Videregående skole skiller seg fra Grunnskolen på flere områder. For det første, er videregående opplæring frivillig, i motsetning til de ti obligatoriske årene i Grunnskolen. Frivilligheten kan være en årsak til at frafallsstatistikken er høy i videregående skole (SSB, 2020A), som igjen fører til at mange unge mennesker i 16 – 18 års alderen ikke får opplevelsen av å tilhøre et fellesskap på skolen, men blir utsatt for påvirkninger som ikke kan bearbeides av

medelever og lærere. Et annet særtrekk med videregående skole er at elevene må velge hvilket programfag-område de ønsker å videreutdanne seg i, noe som krever grundig overveielse over hvilken yrkesretning de ønsker å ta - studiespesialiserende eller yrkesfaglig. I tillegg, er 16 – 18 års-alderen en brytningstid mellom ungdom og voksen, med identitetsdanning og søken etter hvem de er og hvem de ikke er (Chinga-Ramirez, 2015). Med dette bakteppet, er det mange aspekter lærerne i videregående skole skal forholde seg til i møtet med elevene.

En av hypotesene (H2) antar at det som har skjedd av forebygging av radikaliserings og ekstremisme på videregående skoler i Rogaland har skjedd sporadisk og tilfeldig. Hvorvidt hypotesen stemmer eller ei, avhenger av hva man legger i begrepet 'forebygging'. Med utgangspunkt i lærerperspektivet, foregår forebygging av radikaliserings og ekstremisme på videregående skole hver dag, i alle undervisningstimer.

Data fra lærerinformantene legger til grunn at forebygging handler om å skape et inkluderende klassemiljø, som hindrer utenforskap. Dersom det er inkludering som skal være lærerens rolle i forebyggingsarbeidet, vil det være tilstrekkelig for læreren å være profesjonell i utøvelsen av sitt yrke, uten aktivt å tenke på at undervisningen skal forhindre noen elever i å utvikle radikalt tankesett. Med utgangspunkt i data fra radikaliseringskontakt og minoritetsrådgiver derimot, gir disse uttrykk for at lærerne mangler kunnskap om hvilke 'signaler' de skal se etter hos elevene. Disse dataene avdekker forventninger til at læreren skal ha en mer aktiv rolle i forebyggingsarbeidet. Radikaliseringskontakt og minoritetsrådgiver ønsker tips fra lærere om mulige signaler på radikaliserings for å gjøre sin del av forebyggingsarbeidet. Disse motstridende tilnærmingene til forebygging kan deles inn i «luke»-perspektivet og «vanne»-perspektivet (Schancke, 2005).

7.4 «Luke»- og «vanne» perspektivet

Minoritetsrådgiveren og radikaliseringskontakten har «luke»-perspektivet – forebygging som dreier seg om å «begrense en uønsket utvikling» - i sitt mandat. For å begrense uønsket utvikling er de avhengige av å definere hvilke kjennetegn man skal se etter som kan være starten på radikaliserings, og dersom lærerne skal være med å avdekke slike kjennetegn, må de ha kunnskap om hva de skal se etter. Alternativene til hvilken kunnskap som er relevant er mange, avhengig av hva man mener virker forebyggende på aldersgruppen 16 – 18 år. Det kan være kunnskap om:

- Flerkulturelle samfunn
- Islam
- Utenforskap
- Identitet
- Faresignaler som fører til bekymringsmelding
- Tilrettelegging for manglende norskkunnskaper
- Ekkokamre
- Hvordan ta opp kontroversielle temaer

En av begrunnelsene til de fem lærerne som ikke så behovet for å bli kurset i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, var at de ennå ikke hadde opplevd situasjoner hvor slik kunnskap var nødvendig. Denne begrunnelsen er muligens en indikasjon på at lærere i videregående skole trenger skoling i håndtering av situasjoner de ennå ikke har vært utsatt for, for å være forberedt. «Det er ikke motvilje fra lærerne, men hadde de hatt mer kunnskap hadde det blitt avdekket mye tidligere» (Radikaliseringkontakt). Når situasjonen oppstår, vil det være for sent å finne ut at de mangler kunnskap og kompetanse. Spørsmålet blir dermed ikke *om* lærerne trenger kunnskap, men mer et spørsmål om *hvilken* kunnskap de trenger for å være noen av samfunnsaktørene som bidrar i forebyggingsarbeidet.

Imidlertid er det både fordeler og noen farer med kunnskap som har søkelyset på forebygging av radikaliserings. En fordel er at man vil føle seg mer forberedt til å håndtere vanskelige situasjoner, som for eksempel ekstrem atferd eller ekstreme ytringer fra elever. En annen fordel er at lærere kan anvende kunnskap aktivt i forebygging mot radikaliserings, dersom kunnskapen for eksempel består i å styre diskusjoner om kontroversielle temaer. Med andre ord er kunnskapens relevans vesentlig for at den skal være formålstjenlig. På den andre siden er det noen farer gjennom å fokusere på tematikken radikaliserings og ekstremisme i skolen. Furedi (2007) advarer mot at:

Worst-case thinking encourages society to adopt fear as one of the dominant principles around which the public, its government and institutions should organize their lives. It institutionalizes insecurity and fosters a mood of confusion and powerlessness (Furedi, 2007:73).

Den norske tilnærmingen til forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som kjennetegnes av tverretattlig samarbeid, har noen svakheter (Heierstad, m.fl., 2019:35-37). En av svakhetene er at med mye oppmerksomhet rettet mot radikaliserings har flere saker blitt meldt til politiet, «særlig fra skoler» (Heierstad, m.fl., 2019:42). En av farene ved å kurse lærerne i aktiv

forebygging av radikaliserings, er at enkelte lærere kan overrapportere, gjennom å feiltolke signaler fra elevene. En annen risiko er at tillitsforholdet mellom lærer og elev står i fare dersom eleven oppfatter læreren som PSTs forlengede arm.

Kommunale aktører [her: skolen, red.] kan bli sett på som 'politiets forlengede arm'. Dette kan svekke tilliten til kommunale aktører, en tillit som de er avhengige av for å få innpass og kunne sette i gang hjelpetiltak (Bjørge, 2018: 239).

Kun tre av ni lærerinformanter ønsket kursing i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, og data fra intervjuene viser at lærerne ønsker å forebygge gjennom undervisning som «fremmer livskvalitet og mestring» – det jeg her refererer til som «vanne»-perspektivet.

7.5 Forebygging eller krisehåndtering

Minoritetsrådgiveren mente at arbeidet som kom under forebygging kunne vært satt mer i system. Jobben trenger ikke bare være rettet mot minoritetsgruppene på skolen, men heller være målrettet mot alle elevgruppene. For at alle elevgruppene skal bli involvert kreves det samarbeid i hele lærerkollegiet om felles prosjekter som kan virke forebyggende, noe som er avhengig av vilje og prioritering fra skoleledelsen. Kun en av de ni rektorene som svarte på spørreundersøkelsen sa at skolen hadde utarbeidet egen handlingsplan til forebygging av radikaliserings og ekstremisme. Likedan var det kun en skole som brukte det digitale hjelpemiddelet Dembra, (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) (Justis- og beredskapsdepartementet, 2019:5), som ifølge Kunnskapsdepartementet kan gi «beredskap mot gruppefiendtlighet og bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver» (Appendiks D). På spørsmål om de hadde etablert samarbeid med Politiets Forebyggende Gruppe derimot, svarte sju av respondentene bekreftende.

Svarene vitner om at skolene har hatt fokus på krisehåndtering mer enn forebygging, men kan også være et utslag av pragmatisme, da «[d]et er vanskelig å måle samfunnsmessige resultater direkte, i form av for eksempel forebygging, redusert kriminalitet og økt trygghet» (Fimreite, m.fl., 2014:260). Fimreite m.fl. (2014) stiller spørsmål om hvordan samfunnssikkerhet, som «krysser organisatoriske grenser» og kjennetegnes av «komplekse, usikre og tvetydige situasjoner», skal organiseres (Fimreite, m.fl., 2014:266). I tiårsperioden som har gått etter 22.juli 2011 kan data fra informanter og respondenter tyde på at organisering av forebygging mot radikaliserings og ekstremisme i videregående skole i Rogaland har vært i tråd med «luke»-

perspektivet. Som en av respondentene svarte på spørsmål om skolen hadde innført tiltak for å forebygge radikaliserings og ekstremisme:

Vi har hatt tiltak for en enkeltelev, men da vi ikke har opplevd radikaliserings og ekstremisme som en utfordring på skolen, har vi ikke jobbet systematisk med dette (Appendiks B).

Svaret tyder på at man i videregående skole trenger nettverket i nærområdet, som nærpoliti, radikaliseringskontakt og minoritetsrådgiver, for å håndtere enkeltsituasjoner. En slik tilnærming til radikaliserings- problematikken vitner om en 'vent-og-se' holdning. Det blir ikke brukt tid og ressurser på å forebygge mot noe som kanskje aldri vil skje, og hvis en situasjon oppstår, kan man bruke de ressursene som besitter kunnskapen og kompetansen i håndtering av personer som står i fare for å bli radikalisert.

7.6 Tillit og åpenhet – i motsetning til politisk korrekthet

Informantene mener at skolens rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme er å fremme livskvalitet og mestring, gjennom et inkluderende fellesskap. Skolens styringsdokumenter gir grunn til å tro at fremming av livskvalitet og mestring er gjennomførbart, med utgangspunkt i opplæringslovens Formålsparagraf, som sier at opplæringen skal gi «innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtydning. Ho skal [også] fremje demokrati [...]» (Opplæringsloven, 1998). Tilbakemeldingene fra informantene tyder riktignok på at læreroppgavet byr på visse utfordringer når det gjelder balansegangen mellom teori og praksis i arbeidet med å fremme demokratiet. Utfordringene dreier seg i stor grad om elevenes identitet- og kulturforståelse. Når skolen, gjennom lærerne, gir opplæring i demokratisk tankegang og levemåte, vil det åpne for kritisk tenkning, i demokratisk ånd. Men åpne diskusjoner om kontroversielle temaer er krevende, og særlig i kulturelt sammensatte grupper, ifølge informantene. Konsekvensen er at man i skolen til en viss grad vil forsøke å unngå å ta opp emner som kan føre til eventuelle konfrontasjoner med og mellom elevene.

Enda verre enn åpne konfrontasjoner er likegyldighet. Allerede på 1980-tallet ble konsekvenser av TV-underholdning tatt opp av forskere. Som medieviteren Neil Postman (1985) uttrykte i boken *Amusing ourselves to death*: «[...] it is not necessary to conceal anything from a public insensible to contradiction and narcotized by technological diversions» (Postman, 1985:128). Hvis vi bruker Postmans utsagn til å beskrive situasjonen i 2021, med denne tids teknologiske påvirkninger, vil det være meget vanskelig å få elever til å forme egne tanker og meninger, - og

ikke minst, holde på oppmerksomheten deres lenge nok, - til å få dem til å møte hverandre i enighet og uenighet.

Det er «naturlig å peke ut skolen som nasjonal fellesskapsarena for anerkjennelse – og for krenkelse» (Klyve, 2016:120). For å delta i diskusjoner trenger elevene ikke bare å ha tillit til læreren, men også til sine medelever. Ideelt sett gir kulturelt mangfold i klassen muligheter for at ulike synspunkter blir lagt fram og diskutert, i den rette demokratiske ånd. Som en informant med erfaring fra International Baccalaureat (IB)-klasser sa: «Det er en del av IB-ideologien at man skal spille på kulturbakgrunnen og andres kulturkunnskap» (SF-informant 2). Samme informant la til at man «skal aldri diskutere religion i IB».

Dersom man antar at religioner er rotfestet i ulike kulturer, er utsagnet i samsvar med teorier som fremhever kultur-aspektet som splittende. Ifølge Huntington (1996) vil for eksempel alle muslimer være enige om at det er grunnleggende forskjeller mellom deres kultur og vestlig kultur (Huntington, 1996:214). Denne kulturforståelsen sett opp mot Huntingtons (1996) teori om konflikt som identitetsskapende - «We know who we are [...] often only when we know whom we are against» (Huntington, 1996:21), anfører et polarisert fellesskap i skoleklasser sammensatt av ulike kulturer. Paradokset er at der en kultur ifølge Huntington (1996) har et klart bilde av «fienden» - Vesten – har vestlige land ifølge Furedi (2007) hatt problemer med å definere hvilke verdier Vesten skal forsvare, i tillegg til å ha et uklart bilde av hvem som representerer en eventuell trussel mot disse verdiene (Furedi, 2007:77).

For å gå tilbake til Formålsparagrafens mål om både å «vise respekt for den enkelte si overtyding» og «fremje demokrati [...]» (Opplæringsloven, 1998), er premisset at den enkelte elevs verdier kommer til uttrykk og blir vist respekt, selv om disse verdiene ikke anerkjenner det norske demokratiet som den beste styringsformen. Utfordringen for læreren blir å «fremme demokratiet» på en måte som inkluderer alle, også de elevene som forbinder demokratiske verdier med en kultur de i utgangspunktet er imot.

7.7 Hvordan frafall i videregående skole påvirker utenforskap – i negativ retning

Dersom skolen skal lykkes med å gi elevene opplæring i tråd med skolens styringsdokumenter, er forutsetningen at de er på skolen. Det er mye som kan ha skjedd med eleven i skolesammenheng før de begynner i videregående skole. Noen elever har erfaring med en-til-en undervisning fra grunnskolen, og må lære seg de sosiale kodene i klasserommet på nytt i

videregående skole. Mange elever har vært utsatt for mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2021), og altfor mange har psykiske problemer eller andre uavklarte utfordringer (Braathen, m.fl., 2019). I tillegg til disse utfordringene, har minoritetsspråklige elever en ekstra kulturdimensjon, som utlending (Chinga-Ramirez, 2015:168-169). Selv om minoritetsspråklige elever finner et sosialt fellesskap med andre minoritetsspråklige elever, vil de sammen med norske elever kunne sette seg i kategorien 'de andre' (Chinga-Ramirez, 2015:173), som kan føre til en følelse av utenforskap og sinne (Klyve, 2016:58). Klyve (2016) skriver at «utenforskap og sinne må identifiseres og håndteres på flere plan, både strukturelt, familiært og individuelt» (Klyve, 2016:158). Skolen har dermed en strukturell oppgave med å legge til rette for identifisering og håndtering av utenforskap og sinne.

Denne oppgaven ser på skolens rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, som demokratitiltak. Ett av datafunnene er at inkludering av elever, med det formål å hindre utenforskap, kan fungere som forebygging mot radikaliserings. Skolen har et ansvar for å legge til rette for at elevene fullfører utdanningen. Ifølge Klyve (2016) er det «et demokratisk samfunns ansvar å legge til rette for at alle fullfører skolen og har mulighet til å få lønnsarbeid» (Klyve, 2016:158). Frafall er i seg selv et nederlag for den det gjelder - da valget om å slutte bidrar til å synliggjøre utenforskapet. Jeg skal peke på to andre årsaker til at frafall i videregående skole vil kunne påvirke utenforskap i negativ retning.

Den første årsaken, er at skolen ikke lenger vil kunne påvirke ungdommens holdninger. Den første forebyggingsmekanismen mot radikaliserings - «bygge normative barrierer» (Bjørge, m.fl., 2015:205-2129 – vil ikke være til stede for eleven som dropper ut av skolen. Fravær fra undervisning, og i verste fall skolefrafall, hindrer samvær med lærere og medelever. Elever som slutter på skolen får dermed ikke lenger påvirkning fra rollemodeller i skolen - fra de som skal representere det norske demokratiets verdier.

Den andre årsaken har Borums (2011) firetrinns-modell som utgangspunkt. Ifølge denne modellen vil skolefrafallet i seg selv kunne være et tegn på elevens følelse av at noe ikke stemmer - «it's not right», som videre kan føre til følelsen av at dette ikke er rettferdig - «it's not fair» (Borum, 2011:39). Når denne eleven er ute av skolesystemet, vil skylden for urettferdigheten kunne overføres til en bestemt målgruppe - «it's your fault» (Borum, 2011:39). Hvem denne målgruppen er, som får skylden, er avhengig av elevens bilde av seg selv og hvem 'de andre' er.

Den danske terrorismeforskeren Mani Crone (Bjørge m.fl., 2015) utfordrer riktignok i sin forskning teorien om at radikaliseringsprosessen utvikler seg gjennom flere trinn, fra radikale ideer til voldelige handlinger (Bjørge m.fl., 2015:215-216). Men selv om negative følelser i seg selv ikke nødvendigvis utvikler seg i en bestemt rekkefølge, eller alltid fører til voldelige handlinger, vil det å falle ut av fellesskapet i skolen kunne føre ungdommen over i andre miljøer. Elever som dropper ut av skolen får mye fritid – uten påvirkning og justeringer av lærere og medelever. Spørsmålet er hva de driver på med når de ikke er på skolen.

8 AVSLUTNING / KONKLUSJON

8.1 Studiens målsetning

Målet med studien var å finne ut hva videregående skoles rolle er i forebygging mot radikalisering og ekstremisme. Studien ble gjort med utgangspunkt i utvalgte temaer, primært forankret i forskningsbasert kunnskap. Regjeringens *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme* (2014) og skolens styringsdokumenter var sentrale dokumenter i arbeidet med å utarbeide problemstillingen. Disse dokumentene har ulike forventninger til skolen som aktør i fremming av demokratiske verdier, og forebygging mot radikalisering og ekstremisme som demokratiltak, rettet mot ungdom. Jeg ønsket å finne ut i hvilken grad, og på hvilken måte disse forventningene var forstått av rektorer og lærere i Rogaland videregående skole.

Oppgaven har hatt to hypoteser. H1 antar at ett av skolen sine samfunnsoppdrag er å bidra til å opprettholde samfunnssikkerheten i Norge. H2 antar at dette samfunnsoppdraget ikke er gjort tydelig for skolene og lærerne. Studiens problemstilling tar utgangspunkt i at skolen er nevnt som en av de sivile aktørene i regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme (2014). Med handlingsplanen som utgangspunkt skulle oppgaven kartlegge hvordan videregående skoler i Rogaland har forholdt seg til forebygging mot radikalisering og ekstremisme, i perioden fra 2011 til 2020.

8.2 Gjennomføringen av studien

For å avgrense studien, ble den konsentrert om forebygging av radikalisering og ekstremisme i videregående skole i Rogaland. De empiriske dataene ble samlet inn ved hjelp av elleve kvalitative intervjuer, en spørreundersøkelse rettet mot rektorene på Forms og en skriftlig henvendelse til Kunnskapsdepartementet.

Det ble foretatt intervjuer av ni lærere, som representerer åtte ulike videregående skoler i Rogaland. I tillegg ble det sendt ut en spørreundersøkelse til rektor på alle de 24 videregående skolene i fylket. Lærerne fikk spørsmål rettet inn mot å kartlegge hvorvidt deres klasseromsundervisning, deres pedagogiske tilnærming, bruk av digitale verktøy og deres arbeid med relasjonsbygging kan virke forebyggende. Det ble innhentet data fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige videregående skoler i Rogaland, for å finne ut om det er funn som kan relateres til studieretningen.

I tillegg til intervjuer med ni lærere, ble det foretatt intervju av en minoritetsrådgiver og en radikaliseringskontakt i Rogaland. Dette ble gjort for å finne ut hvilket samarbeid som eksisterer mellom skolen og bindeledds-stillinger opp mot PST, og hvilke forventninger de ulike aktørene har til hverandre.

8.3 Studiens hovedfunn

8.3.1 Inkludering og utenforskap

Data fra lærerinformantene legger til grunn at forebygging mot radikalisering og ekstremisme handler om å skape et inkluderende klassemiljø, som hindrer utenforskap. Informantene mener at skolens rolle i forebygging av radikalisering og ekstremisme er å fremme livskvalitet og mestring, gjennom et inkluderende fellesskap. Både radikaliseringskontakten og minoritetsrådgiveren er enige med lærerne i synet på at når det gjelder *hvordan* man best kan forebygge radikalisering, så er det gjennom å forhindre utenforskap.

Studien avdekker at lærerne som ble intervjuet har brukt prinsippene fra den generelle delen av Kunnskapsløftet (LK06), bevisst eller ubevisst, i sin undervisning. Disse prinsippene skal ivareta alle elevers rett til å bli inkludert. Det ble ikke avdekket en sammenheng mellom hvilken studieretning informantene underviser på, og om det er snakk om aktiv eller passiv bruk av generell del av læreplanen (LK06).

Data fra intervjuene viser at det er knyttet forventninger til at lærerne i videregående skole Rogaland skal ha en mer aktiv rolle i forebyggingsarbeidet enn det lærerne selv mener de skal ha. Radikaliseringskontakten og minoritetsrådgiveren har forventningen til at lærere aktivt skal 'se etter signaler' og 'varsle tidlig'. Lærerne på den annen side, mener det er et skille mellom holdningsarbeid og overvåkning for PST, og at en mer aktiv forebygging av radikalisering kan føre til at enkelte lærere kan overrapportere, gjennom å feiltolke signaler fra elevene. En annen risiko er at tillitsforholdet mellom lærer og elev står i fare dersom eleven oppfatter læreren som PSTs forlengede arm.

8.3.2 Politisk korrekthet

Forebygging av radikalisering og ekstremisme i Rogaland videregående skole skjer i form av inkludering av elever, og normdannelse, gjennom undervisning som legger opp til kritisk

tenkning, i demokratisk ånd. Men åpne diskusjoner om kontroversielle temaer er krevende, og særlig i kulturelt sammensatte grupper, ifølge informantene. Lærerinformantene fra YF uttrykte at de syntes det var vanskelig eller unaturlig å bringe på banen omstridte temaer i klasserommet. Informantene som underviste på SF eller SF / YF hadde en mer uredd tilnærming til hvordan demokratiske verdier og kontroversielle temaer som innvandring blir behandlet i klasserommet.

Svar fra informantene i videregående skole gir grunn til å tenke at ytringer om kontroversielle temaer ikke alltid blir uttrykt fritt i klasserommet, hverken av etnisk norske eller minoritets elever. Manglende forkunnskaper og norskkunnskaper blant minoritets elever blir nevnt som en av årsakene til at ytringsfriheten ikke alltid er reell i klasserommet. Minoritetsspråklige med lang botid i Norge er opptatt av å vise at de vet hva som menes med norske verdier, som for eksempel likestilling, og sier det de tror blir forventet av dem som elever i norsk videregående skole.

Data fra intervjuene viser en forskjell med hensyn til 'politisk korrekthet' mellom elever ved Studieforbereende (SF) og Yrkesfaglige (YF) utdanningsprogram. Svarene fra informantene ved studieforbereende utdanningsprogram vitner om elever som har verbal aksept for et flerkulturelt Norge i diskusjoner i klassen, men som ikke viser denne aksepten i praksis, utenfor klasserommet. Svarene til YF-informantene derimot, karakteriserte YF-elever fra klasser med overvekt av gutter, som lite villige til å reflektere, og svake i diskusjoner. Disse gutteklassene er ikke opptatt av å være politisk korrekt i klasserommet, men samtidig ble det oppfattet en indre justis på YF, som svekker åpenheten i meningsutvekslingen.

8.3.3 Verdier og kulturer

Funn fra data viser at det er utfordrende for læreren å fremme demokratiet på en måte som inkluderer alle, også de elevene som forbinder demokratiske verdier med en kultur de i utgangspunktet er imot. Det ble vist til at det er et viktig skille mellom det å ha respekt for norske verdier, og det å anerkjenne at den norske demokratiske måten å styre på er den beste styringsformen.

På spørsmål om hvordan normdannelse mot aksept av vold og terror skal skje i opplæringen, var det ingen entydig konklusjon. Det var ikke enighet blant informantene om den skal komme som et resultat av undervisning i tråd med skolens styringsdokumenter, i alle fag, eller om det er enkelte utvalgte fag som skal ha hovedansvaret for normdannelse.

Data avdekket også usikkerhet rundt hvilken kunnskap som skal være normdannende, da særlig med tanke på klassenes flerkulturelle sammensetning. Lærerne mener på den ene siden at de har et ansvar for forebygging mot radikaliserings og ekstremisme gjennom formidling av normdannende kunnskap. På den annen side mener de at det er en utfordring å legge til rette for at denne kunnskapsformidlingen tar hensyn til ulike elevgrupper, slik at balansen mellom norske verdier og minoritetspråklige elevers ulike subjektposisjoner blir ivaretatt.

8.3.4 Nettvett i skolen

På en henvendelse til Kunnskapsdepartementet (KD) om hvilke forventninger KD har til skolens bidrag i forebyggingsarbeidet, var svaret vagt. Det ble vist til at forebyggingstiltak, i form av digitalt undervisningsmateriale initiert av utdanningsdirektoratet (Udir), var gratis og tilgjengelig for skolene. Undervisningsmaterialet det vises til er kompetanseutviklingsverktøyet Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). Kun en av ni rektorer svarte at skolen har brukt Dembra i tidsrommet 2015 – 2020. Det viser at det nasjonale digitale støttetilbudet til undervisningen ikke har nådd fram til videregående skoler i Rogaland.

Informantenes og respondentenes svar avdekker lite eller ingen søkelys på nettvett i undervisningen. Lærerinformantene fra Rogaland videregående skole oppga i intervjuene at de ikke hadde et bevisst forhold til bruk av nettvett i sine fag, noe som var i samsvar med svarene fra rektorene. Noen skoler har et felles opplegg om høsten, men det involverte lærerne i liten grad, og bærer mest av alt preg av å være et ‘stunt’ for elevene.

8.4 Konklusjon

Studien er gjennomført med utgangspunkt i to hypoteser, H1 og H2. Svaret på H1 er at ja, overgangen fra en relativt etnisk homogen stat til flerkulturell stat har gjort lærerne i den videregående skole til en del av den nasjonale beredskapsplanen som skal hindre oppblomstring av radikalt og ekstremt tankesett. Skolen er nevnt som aktør i regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – både i 2014 og i redigert plan fra 2020. Staten har opprettet stillinger som radikaliseringskontakt og minoritetsrådgiver for å gi kunnskap og informasjon til skolene, slik at de som jobber med ungdommen kan ha en aktiv rolle med å gi beskjed dersom de ser ‘signaler’ som kan vitne om tidlige tegn på radikaliserings. I tillegg har Utdanningsdirektoratet gjort undervisningsmaterielle tilgjengelig for alle skoler, som et nasjonalt støttetilbud i undervisningen til bruk i forebygging av radikaliserings og udemokratiske holdninger.

Svaret på H2 er også ja, med bakgrunn i data fra studien. Disse data viser at det som er gjort av forebygging av radikaliserings og ekstremisme i Rogaland videregående skole har skjedd sporadisk og litt tilfeldig på de ulike skolene, uten at det har vært en klar strategi fra Rogaland fylkeskommune. Noen av skolene bruker nettverket i nærområdet for å håndtere enkeltsituasjoner som oppstår – men har ikke en egen handlingsplan for forebygging mot radikaliserings og ekstremisme. Lærerne tenker ikke bevisst på forebygging av radikaliserings og ekstremisme i undervisningen, men mener selv at de har en viktig rolle i dette arbeidet. Alle informantene peker på at lærerne kan forebygge best gjennom å hindre utenforskap.

Med bakgrunn i svarene på H1 og H2 konkluderer jeg mot at skolens rolle i forebygging mot radikaliserings og ekstremisme er å finne i skolens styringsdokumenter. Identifisering og håndtering av utenforskap kan gjøres med undervisning og aktiviteter som fremmer livskvalitet og mestring, ved hjelp av et inkluderende fellesskap for alle elever. Et inkluderende fellesskap vil forhindre polarisering mellom ‘oss’ og ‘de andre’, og demme opp for at elever er borte fra skolen eller avbryter skolegangen. Skolen skal forebygge mot radikaliserings og ekstremisme gjennom opplæring som er normdannende på en inkluderende måte. Normdanning med balanse i implementering av norske demokratiske verdier, og respekt for ulike syn på hva som er de ‘rette’ verdier. Dette kan oppnås gjennom undervisning som sørger for kritisk tenkning, med profesjonell styring og åpenhet.

Avslutningsvis viser studien at lærerne i videregående skole i Rogaland ikke ser på sin lærerrolle som aktiv del av den nasjonale beredskapen som skal hindre oppblomstring av radikalt og ekstremt tankesett. Allikevel, mener lærerne at de har en viktig rolle i forebygging av radikaliserings og ekstremisme, gjennom normdanning og inkluderende arbeid i undervisningen.

Oppgaven stiller seg kritisk til funn som viser manglende kommunikasjon mellom Kunnskapsdepartementet og skolene, når det gjelder forventninger til skolens rolle i forebygging mot radikaliserings og ekstremisme. Dersom skolen [her: videregående skole] ikke er kjent med hvilket ansvar de har fått av myndighetene, vil de heller ikke ha mulighet til å være med på å definere sin egen rolle i forebyggingsarbeidet. Det forutsettes at Handlingsplanens tiltak som er rettet mot skolen blir gjort kjent for de det angår, og blir fulgt opp av skoleeier. Men først må det avklares om skolens rolle i forebyggingen mot radikaliserings og ekstremisme skal være aktiv eller passiv.

LITTERATURLISTE

- Alnes, Jan Harald (2020). *Hermeneutikk*. Store norske leksikon. <https://snl.no/hermeneutikk> [17.04.2021]
- Andersen, Svein S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, Arnfinn J, Førde, Kristin Engh (2019). Kapittel 2 Bekymring – Hva er det, og hva gjør det? Side 51 – 65 i Stian Lid og Geir Hellerstad (red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Oslo: Gyldendal.
- Bakken, Anders, Vestel, Viggo (2016). Holdninger til ekstremisme. NOVA Rapport 4/2016 https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/holdninger_til_ekstremisme.pdf [08.05.20]
- Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet (2015). *Regjeringens mål for integrering*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/a15355e81b7a44f38f981337fe9a44f1/regjeringens-mal-for-integrering_13-3-15.pdf [23.01.2021]
- Bailenson, Jeremy N., (2021). *Nonverbal Overload: A theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue*. Technology, Mind, an Behaviour. <https://tmb.apaopen.org/pub/nonverbal-overload/release/1> [31.05.2021]
- Bjørger, Tore, Gjelsvik, Ingvild Magnæs (2015). *Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. En kunnskapsstatus*. Oslo: Politihøgskolen.
- Bjørger, Tore (red.) (2018). *Høyreekstremisme i Norge*. Oslo: Politihøgskolen. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmllui/bitstream/handle/11250/2568904/hoyreekstremisme.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [13.05.2021]
- Borum, Randy (2011). *Radicalization into violent extremism II: a review of conceptual models and empirical research*. Journal of Strategic Security 4. University of South Florida. <https://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1140&context=jss> [21.05.20]
- Bratberg, Øivind (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Braathen, Hanne Mjølid, Herfindal, Ingunn, Johnson, Sverre Urnes, Ragnfrid, Nordbø, Skikstein, Mette, Vik, Jone Solberg, Ødegård, Ivar (2019). *Psykisk helse i skolen: #psyktnormalt*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/psykisk-helse/psykisk-helse-i-skolen-psyktnormalt/206298> [03.06.2021]
- Chinga-Ramirez, Carla (2015). *Skolen ser ikke hele meg!* Doktoravhandling ved NTNU. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmllui/bitstream/handle/11250/2364846/Carla%20Chinga_PhD.pdf?sequence=1 [06.05.20]
- Dalgaard-Nielsen, Anja, Eriksen, Jørn Rye, Hansen, Morten Løw, Illum, Jacob, Ishaq, Bushra, Ravndal, Jacob Aasland, Renå, Helge (2020). *Evaluering av politiets og PSTs håndtering av terrorhendelsen i Bærum 10.august 2019*. Evalueringsutvalget. Oslo. https://www.politiet.no/globalassets/04-aktuelt-tall-og-fakta/al-noor---terrorhandlingen/evaluering_terrorhendelsen_i_baerum_01072020_original_digital.pdf [18.05.2021]
- Engen, O.A.H., B.I. Kruke, P.H. Lindøe, K.H. Olsen, O.E. Olsen, K.A. Pettersen (2016). *Perspektiver på samfunnssikkerhet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. - Kap 9 Kriser og kriseforståelse (s.259-278: 20 sider)

- Fimreite, A.L., P. Lango, P. Læg Reid, L.H. Rykkja (2014). *Organisering, samfunnssikkerhet og krisehåndtering*. 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- Furedi, Frank (2007). *Invitation to Terror. The Expanding Empire of the Unknown*. London: Continuum.
- Grunnloven (2014). *Kapittel E. Menneskerettigheter. Paragraf 109*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17#KAPITTEL_5 [17.02.2021]
- Head, B.W. (2008). *Wicked Problems in Public Policy*. The University of Queensland. Curtin University of Technology: 101-118. 7 sider.
- Heierstad, Geir, Lid, Stian (red.) (2019). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. Norske handlemåter i møtet med terror*. Oslo: Gyldendal.
- Helsedirektoratet (2020). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19*. <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19> [07.02.2021]
- Huntington, S. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72(3), 22-49. doi:10.2307/20045621
- Huntington, Samuel P. (1996). *The Clash of Civilizations and the remaking of world order*. London: The Free Press.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2019). *Integreringen i Rogaland fylke*. <https://www.imdi.no/tall-og-statistikk/steder/F11> [06.05.20]
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2020). *Minoritetsrådgivere på ungdomskoler og videregående skoler*. IMDi. <https://www.imdi.no/negativ-sosial-kontroll/minoritetsradgivere-pa-ungdomskoler-og-videregaende-skoler/> [03.03.2021]
- Ipsos (2021). *SOSIALE MEDIER TRACKER Q4'20*. https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/publication/documents/2021-01/ipsos_some_4_kvartal_2020.pdf [04.06.2021]
- Justis- og beredskapsdepartementet (2014). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf [18.04.20]
- Justis- og beredskapsdepartementet (2019). *Statusrapport*. Regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0917ed704a7f40769ba19b784af72fd5/statusrapport-handlingsplan-radikaliserings-oktober-2019.pdf> [05.04.21]
- Justis- og beredskapsdepartementet (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Revisjon 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf> [21.11.20]
- Kapiszewski, D., MacLean, L., & Read, B. (2015). Surveys in the context of field research. In *Field Research in Political Science: Practices and Principles* (Strategies for Social Inquiry, pp. 266-298). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511794551.009

- Klungtveit, Harald S. (2020). *Nynazister blant oss*. Oslo: Kagge Forlag AS.
- Klyve, Arne (2016). *Sinte, unge, villfarne menn*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Meld. St. 28 (2015–2016). Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1> [11.05.2021]
- Kurtzleben, Danielle (2021). *When Republicans Attack ‘Cancel Culture’, What Does It Mean?*
- La Force, Ketil (2011). *Politiinnsats mot voldelig radikaliserings og islamistisk ekstremisme*. Politihøgskolen 2009. <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/174771/politiinnsats%20voldelig%20radikaliserings.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [18.05.20]
- Lilleåsen, Liv Rønnaug Bjerke (2017). *Det skal være like før det smeller før vi kan dele. Vi kan ikke risikere at det glipper*. Politiforum. <https://www.politiforum.no/nyheter/det-skal-vaere-like-for-det-smeller-for-de-kan-dele-vi-kan-ikke-risikere-at-det-glipper/138367> [03.03.2021]
- Medietilsynet (2020). *Barn og medier 2020: Halvparten av norske niåringer er på sosiale medier*. <https://www.medietilsynet.no/om/aktuelt/barn-og-medier-2020--halvparten-av-norske-niaringer-er-pa-sosiale-medier/> [04.06.2021]
- Mikkelsen, Stein (2005). *Hva er Forebygging?* (2005). Helsedirektoratet. <http://www.forebygging.no/artikler/2007-1998/hva-er-forebygging/> [20.02.2021]
- Murtnes, Sindre (2011). Kadra: Muslimer ble jaget nedover gatene. VG nett. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/dyRr1/kadra-muslim-er-ble-jaget-nedover-gatene> [06.02.2021]
- NOU (1995): Opplæring i et flerkulturelt Norge. Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adbf14cf2beca2b4521db456d/no/pdfa/nou199519950012000dddpdfa.pdf> [06.02.2021]
- NOU (2014). *7 Læreplaner og vurderingssystemer*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec8> [20.02.2021]
- NOU (2021:6). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien*. Rapport fra Koronakommisjonen. Oslo: Statsministerens kontor.
- Næringslivets Hovedorganisasjon (2018). *Verden og oss*. Næringslivets perspektivmelding 2018, 3. utgave. https://www.nho.no/siteassets/publikasjoner/naringslivets-perspektivmelding/pdf-er-30okt18/nho_perspektivmeldingen_hele_web_lowres.pdf [06.05.20]
- Opplæringsloven (1998). *Kapittel 1*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_1 [20.02.2021]
- Plattform (2018A). *Høyreekstremisme*. Norsk institutt for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. <https://www.plattform.no/hoeyreradikaliserings/> [10.02.2021]
- Plattform (2018B). *Hva er ekstrem islamisme?* Norsk institutt for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. <https://www.plattform.no/islamisme/hva-er-islamisme/> [20.02.2021]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2012). *Trusselvurdering 2012*. <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2012/> [08.06.20]

- Politiets sikkerhetstjeneste (2013). *Trusselvurdering 2013*. [https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2013/](https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2013/) [08.06.20]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2014). *Trusselvurdering 2014*. [https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2014/](https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2014/) [08.06.20]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2015). *Trusselvurdering 2015*. [https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2015/](https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2015/) [08.06.20]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2016). *Trusselvurdering 2016*. [https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2016/](https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2016/) [08.06.20]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2017). *Trusselvurdering 2017*. <https://www.pst.no/trusselvurdering-2017/> [08.06.20]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2018). *Trusselvurdering 2018*. <https://www.pst.no/trusselvurdering-2018/> [08.06.20]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2019). *Trusselvurdering 2019*. [https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2019/](https://www.pst.no/alle-
artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2019/) [08.06.20]
- Politiets sikkerhetstjeneste (2020). *PSTs trusselvurdering 2020*. https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/2020/pst_trusselvurdering_2020.pdf [06.02.2021]
- Postman, Neil (1985). *Amusing Ourselves to Death*. York: Methuen.
- Regjeringen (2016). *Begreper, ord og uttrykk i arbeidet mot radikaliserings og ekstremisme*. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliserings/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/id2398413/> [10.02.2021]
- Regjeringen (2021). *Tidslinje: myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/> [07.02.2021]
- Rein, Torolf (2020). *Beredskap*. Store norske leksikon. <https://snl.no/beredskap> [20.05.2021]
- Reiss, Ellen, (2018). *Radikaliserings. Fenomen og Forebygging*. Minotenk/Frekk Forlag.
- Ringdal, Kristen (2018). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sagdahl, Mathea Slåttholm (2019). *Normativ*. Store norske leksikon. <https://snl.no/normativ> [13.12.20]
- Schancke, Vegard, A. (2005). *Hva er forebygging?* Helsedirektoratet. <http://www.forebygging.no/Kunnskapsoppsummeringer/1999---2005/Forebygging---fra-forskning-til-praksis/Hva-er-forebygging/> [20.02.2021]
- Sjøen, Martin (2019). Skolen i forebyggingens tid. Side 69 – 87 i Stian Lid og Geir Hellerstad (red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Oslo: Gyldendal.
- Skirbekk, Sigurd (2018) *Samfunn*. Store norske leksikon. <https://snl.no/samfunn> [18.04.20]
- Sletnes, Kari Berit (2021). *Positivism*. Store norske leksikon. <https://snl.no/positivism> [17.04.2021]
- Statistisk Sentralbyrå (2019). *Slik definerer SSB innvandrere*. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere> [06.02.2021]

- Statistisk sentralbyrå (2020A). *Gjennomføring i videregående skole*. Statistikk. <https://www.ssb.no/vgogjen> [10.04.2021]
- Statistisk sentralbyrå (2020B). *Gjennomføring i videregående skole*. Statistikk. Tabell 3. <https://www.ssb.no/vgogjen> [10.04.2021]
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldres fordeling på kommunenivå*. Rapporter 2021/08. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldres-fordeling-pa-kommuneniva>
- Sunde (red.), Inger Marie (2013). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme på internett*. PHS Forskning 2013: 1. Politihøgskolen, Oslo 2013. https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/175110/forebygging_av_radikaliserings.pdf?sequence=1&isAllowed=y [18.05.20]
- Thune, Taran (2020). *Norsk utdanningshistorie*. Store norske leksikon. https://snl.no/norsk_utdanningshistorie [24.02.2021]
- Tønnesen, Marianne (2021). *Innvandring*. Store norske leksikon. <https://snl.no/innvandring> [18.05.2021]
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. https://www.udir.no/globalassets/upload/lareplaner/generell_del/generell_del_lareplan_nynorsk.pdf [08.05.20]
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Hva er Fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/> [24.02.2021]
- Utdanningsdirektoratet, (2021). *Elevundersøkelsen 2020 – nasjonale tall for mobbing og arbeidsro*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/elevundersokelsen-2020--nasjonale-tall-for-mobbing-og-arbeidsro/> [03.06.2021]
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf [07.02.2021]
- Yin, Robert K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. 6 ed. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.
- Zurcher, Anthony (2021). *Cancel Culture. Have any two words become more weaponized?* BBC News. US&Canada. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-55959135> [05.04.2021]
- Østby, Lars (2001). *Hvorfor fokusere på innvandrere?* <https://core.ac.uk/download/pdf/52076297.pdf> [07.02.2021]
- Østli, Kjetil (2012). *Jakten på rasistvolden etter 22. juli*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/norge/i/dO14w/jakten-paa-rasistvolden-etter-22juli> [07.02.2021]