

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SO330S

Navn: Anne Line Tutanrud

---

*Radikale ungdommer – en økende  
utfordring?*

En studie av skolens radikaliseringsforebyggende rolle

---

Dato: 01.06.2021

Totalt antall sider: 87

## Sammendrag

Terrorangrep er en mulig konsekvens av radikaliseringsprosesser, som får alvorlige følger for samfunnet. Derfor er radikaliseringsforebygging et viktig virkemiddel for å sikre trygghet og ivaretagelse av demokratiske verdier. Ettersom stadig flere terrorister er unge mennesker ønsket jeg å undersøke fenomenet radikaliseringsprosesser blant ungdom, ved å benytte følgende problemstilling: «Hva er videregående skoler sin rolle i forbindelse med forebygging av radikaliseringsprosesser blant ungdom?». Studien er avgrenset til å omfatte radikaliseringsforebyggende arbeid på videregående skoler, fordi elevene befinner seg i en alder hvor personlig utvikling og søken etter egen identitet er sentralt, noe som kan medføre sårbarhet for radikaliseringsprosesser (Shakar, 2018, s. 188). For å besvare problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med bruk av dokumentanalyse som datainnsamlingsmetode.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven viser at ingen radikaliseringsprosess er lik, og dermed er det umulig å skape en uttømmende oversikt over tegn på radikaliseringsprosesser og bakenforliggende sårbarhetsfaktorer. Likevel har regjeringen publisert en oversikt som viser mulige bekymringstegn for radikaliseringsprosesser, for å bidra til økt bevissthet om temaet. Blant annet kan ungdom som opplever utfordringer i sosiale relasjoner være sårbare for radikaliseringsprosesser, og dermed ha behov for tettere oppfølging i ungdomstiden.

Arbeid med å skape gode sosiale relasjoner mellom elevene blir derfor sentralt, både i og utenfor klasserommet, samt tilrettelegging for opplevd mestringfølelse i undervisningssammenheng. Videre er opplæring i kildekritikk og kritisk tenkning hos ungdommene et sentralt hjelpemiddel for å gjøre dem i stand til å identifisere ekstremistisk innhold på internett og sosiale medier. For å lykkes med radikaliseringsforebyggende arbeid er det hensiktsmessig å fokusere på å skape god relasjon mellom lærer og elev, samt tilrettelegge for samarbeid med elevenes foresatte.

Konklusjonen er at videregående skoler i Norge har en radikaliseringsforebyggende rolle, gjennom forebyggende tiltak som sosial inkludering og opplæring i kildekritikk. Likevel peker resultatene på nødvendigheten av å fokusere på kompetanseheving blant skolens ansatte, for å sikre effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid i fremtiden. På nåværende tidspunkt foreligger det lite forskning på radikaliseringsforebyggende arbeid i videregående skoler i Norge, og det vil derfor være nødvendig med mer forskning for å øke kunnskapen om radikaliseringsprosesser og forebyggende arbeid blant ansatte ved skolene.

## Forord

Masteroppgaven utgjør den avsluttende delen av masterstudiet i samfunnsvitenskap med fordypning i samfunnssikkerhet og terrorismestudier ved Nord universitet. Arbeidet med oppgaven har foregått fra august 2020 til mai 2021. Tematikken for oppgaven ble valgt på bakgrunn av gode innspill og inspirasjon fra foreleser i forbindelse med semesteroppgaven i emnet terrorismestudier våren 2020, som virkelig vekket min interesse for radikaliseringsforebyggende arbeid rettet mot ungdom.

Arbeidet med masteroppgaven har både vært spennende, lærerikt og krevende. Den pågående covid-19 pandemien har medført at det har vært nødvendig å gjøre endringer i planene for forskningsprosjektet underveis, herunder valg av metode for datainnsamling. Til tross for enkelte utfordringer som følge av pandemien, har den også bidratt til nye perspektiver på problemstillingen, blant annet virkningen av sosial distansering blant ungdom.

Jeg ønsker å takke min veileder, Olof Andreas Stjernström, professor ved fakultet for samfunnsvitenskap ved Nord universitet, for god oppfølging gjennom hele prosessen, konstruktive tilbakemeldinger samt godt samarbeid på tross av stor geografisk avstand.

Videre ønsker jeg å benytte anledningen til å takke familien for god støtte gjennom hele masterperioden. Spesielt har min mor og hennes samboer bidratt med lærerike diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet med masteroppgaven. I tillegg rettes en takk til alle som hjalp til med korrekturlesing mot slutten av prosjektet.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer for husly og god støtte gjennom både opp- og nedturen i hele studietiden. Tusen takk for at du har holdt ut med en tidvis emosjonell og stresset masterstudent.

Sokna, 1. juni 2021

Anne Line Tutanrud

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Forord.....	ii
Innholdsfortegnelse .....	iii
1. Innledning.....	1
1.1 Studiens tema.....	1
1.2 Problemstilling og formål .....	2
1.3 Avgrensninger.....	3
1.4 Oppgavens struktur .....	4
2. Begrepsdefinisjoner og bakgrunnskunnskap.....	5
2.1 Radikalisering .....	5
2.2 Voldelig ekstremisme .....	6
2.3 Demokrati og ytringsfrihet.....	7
2.4 Videregående skole som utdanningsinstitusjon .....	8
3. Teori og tidligere forskning.....	10
3.1 Tidligere forskning.....	10
3.2 Sosialiseringprosessen.....	12
3.3 Radikalisering og ungdom .....	14
3.2.2 Mulige tegn på radikalisering hos ungdom.....	18
3.4 Rekruttering til terrororganisasjoner - er ungdom i målgruppen?.....	19
3.5 Sosiale medier og radikalisering .....	21
3.6 Radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen .....	24
3.6.2 Radikaliseringsforebyggende arbeid i britiske skoler.....	26
3.7 Tverrfaglig radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen.....	28
3.7.1 Samarbeid mellom skole og hjem.....	28
3.7.2 Samarbeid mellom skolen og politiet .....	29
4. Metode.....	30
4.1 Valg av metode .....	30
4.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	31
4.3 Dokumentanalyse.....	32
4.4 Litteratursøk.....	33
4.4.1 Kildekritikk.....	35
4.5 Studiens kvalitet.....	36
4.5.1 Gyldighet .....	36
4.5.2 Generaliserbarhet.....	37
5. Analyse.....	39
5.1 Sårbarhetsfaktorer for radikalisering blant ungdom .....	39
5.1.1 Psykiske utfordringer.....	39
5.1.2 Sosialiseringprosesser i barndommen .....	41
5.1.3 Sosiale relasjoner mellom ungdom.....	43
5.1.4 Kan kjønn være en for sårbarhetsfaktor for radikalisering? .....	44
5.2 Betydningen av sosial tilhørighet på skolen.....	47
5.2.1 Uformell sosialisering på skolen og forholdet til opplæringsloven .....	51
5.2.2 Forholdet mellom sosiale medier og tilhørighet på skolen.....	52
5.3 Radikaliseringsforebyggende ansvar i skolen.....	54
5.3.1 Radikaliseringsforebyggende arbeid i undervisningssammenheng .....	57

5.3.2 Har covid-19 pandemien påvirket radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen? .....	60
5.4 Hvilke virkemidler har skolen for å forebygge radikalisering? .....	63
5.4.1 Bekymringssamtalen.....	66
5.4.2 Samarbeid med andre instanser .....	67
6. Konklusjon .....	69
6.1 Videre forskning .....	71
Litteraturliste .....	72
Lover og forskrifter.....	81
Domsregister.....	81
Vedlegg .....	82
Vedlegg 1: Mulige tegn på radikalisering hos ungdom .....	82

# 1. Innledning

## 1.1 Studiens tema

En alvorlig konsekvens av radikaliserings og påfølgende voldelig ekstremisme kan være at det gjennomføres terrorangrep, som svekker tryggheten og truer demokratiske verdier i samfunnet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 2). Oversikten i Global Terrorism Database viser at det ble gjennomført 215 terrorangrep i Europa i tidsperioden fra 2009 til 2019 (University of Maryland, u.å.). Flere av terrorangrepene ble gjennomført i Vest-Europa, blant annet i Sverige, og gjerningspersonene bak angrepene var ofte unge personer. I tillegg var det bred variasjon i hvilken ekstremistisk ideologi som gjerningspersonene ønsket å uttrykke gjennom terrorangrepet (University of Maryland, u.å.).

I oktober 2015 gikk en svensk 21-åring, Anton Lundin-Pettersson, til angrep med kniv og sverd mot elever og ansatte ved Kronan skole i Trollhättan (Andreassen, Færaas & Kramviken, 2015). Klassekameratene har beskrevet gjerningsmannen som en ensom gutt med milde motsetninger mot svensk innvandringspolitikk (Britts & Hagberg, 2015). I ettertid har det imidlertid vist seg at han i stor grad holdt sine høyreekstreme holdninger skjult for omverdenen ved å uttrykke sine meninger på internett, hovedsakelig via YouTube (Ibid.). Om lag to år senere, våren 2017, angrep en selvmordsbomber en konsert i byen Manchester i Storbritannia (BBC, 2017). Angrepet ble gjennomført av 23-åringen Salman Abedi, som trolig var blitt radikalisert under et opphold i Libya og i den forbindelse tilegnet seg ekstremistiske islamistiske holdninger (Ibid.). Denne mistanken underbygges av at terrorgruppen, den islamske stat, påtok seg ansvaret i etterkant av angrepet (BBC, 2017).

Videre har det blitt gjennomført flere store terrorangrep i Norge de siste ti årene, herunder angrepene mot regjeringskvartalet og Utøya den 22. juli 2011, samt angrepet mot Al-Noor-moskeen i Bærum på sensommeren i 2019. Den unge mannen, Philip Manshaus, var kun 21-år gammel da han gjennomførte angrepet mot Al-Noor-moskeen og samme dag tok livet av sin adopterte søster (Brekke, Zondag, Haraldsen & Wilden, 2020). I oppveksten var Philip Manshaus en skoleflink og sosial gutt som tilsynelatende levde et forholdsvis uproblematisk liv, og var aktiv i speideren og spilte fotball på fritiden (Ibid.). Likevel ble han radikalisert i løpet av ungdomstiden.

I forkant av handlingene som ble gjennomført hadde Philip Manshaus gjennomgått en radikaliseringsprosess, hvor høyreekstremistisk ideologi og kristendom ble stadig viktigere for han (TAHER-2020-5113, s. 4). Det er klart at radikaliseringsprosessen som Philip Manshaus gjennomgikk hovedsakelig fant sted via internett (Andresen & Tvedt, 2019). I likhet med

radikaliseringsprosessen til Anton Lundin-Petterson i 2015, fattet ingen nevneverdig mistanke i forbindelse med holdningsendringene til Philip Manshaus som en del av hans radikaliseringsprosess, til tross for at det ble sendt bekymringsmelding til både Politiets sikkerhetstjeneste (PST) og skolen (Andersen & Tvedt, 2019). Imidlertid ble begge bekymringsmeldingene vurdert som ikke reelle (Ibid.).

Felles for de tre ovennevnte terroranslagene er at gjerningspersonene var unge, og i stor grad har blitt radikalisert og senere uttrykket sine ekstremistiske holdninger via internett (Brekke et al., 2020; Britts & Hagberg, 2015). Dette underbygger behovet for å rette fokus mot forebygging av radikalisering blant ungdom, for å skape et trygt samfunn som er rustet til å iverksette tiltak tidsnok til å forhindre at det gjennomføres voldelige angrep (Lid & Heierstad, 2019a, s. 16). Det fremheves i regjeringens handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme at det stadig blir vanligere at radikalisering finner sted via sosiale medier (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 2). Det er klart at ungdommen er hyppige brukere av sosiale medier som kommunikasjonsplattform, og derfor er det sentralt å se nærmere på betydningen av sosiale medier i forbindelse med radikalisering blant ungdom.

Radikalisering er ofte en kompleks prosess, og det finnes ingen lineær modell for hvordan det foregår (Bjørge, 2011, s. 277). Etersom ungdomstiden består av stor personlig utvikling i kombinasjon med en rekke utfordringer, kan det derfor være ekstra vanskelig å fange opp tidlige signaler om radikalisering hos ungdom (Shakar, 2018, s. 188). I dag foregår radikaliseringsforebyggende arbeid blant annet på skolen, hos politiet og i kommuner (Lid & Heierstad, 2019a, s. 19). Som et ledd i arbeidet med oppgaven vil det også være interessant å undersøke om den pågående covid-19 pandemien har påvirket det radikaliseringsforebyggende arbeidet i skolen.

På bakgrunn av dette anser jeg det svært interessant å studere forebygging av radikalisering hos ungdom på videregående skoler.

## ***1.2 Problemstilling og formål***

Det overordnede formålet med oppgaven er å presentere kunnskap om radikalisering blant ungdom, for å bidra til økt bevissthet om radikaliseringsforebyggende arbeid i videregående skoler. Derfor anser jeg det hensiktsmessig å diskutere mulige sårbarhetsfaktorer for radikalisering hos ungdom, betydningen av sosial tilhørighet i skolesammenheng, samt hvordan radikalisering best mulig kan forebygges i norske videregående skoler.

I dag er det en generell oppfatning i samfunnet om at skolen har et radikaliseringsforebyggende ansvar (Sjøen, 2019, s. 69). I tillegg er det utarbeidet en nasjonal handlingsplan for offentlig ansatte som legger føringer for hvordan mistanke om radikalisering skal håndteres i skolen og øvrige offentlige instanser (Shakar, 2018, s. 191). Derfor er det interessant å undersøke om videregående skoler faktisk er egnet til å fungere som radikaliseringsforebyggende arena, gjennom kartlegging av hvilke verktøy skolen kan benytte i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

***Hva er videregående skoler sin rolle i forbindelse med forebygging av radikalisering blant ungdom?***

For å besvare problemstillingen er det hensiktsmessig å formulere forskningsspørsmål som skal bidra til å avgrense studien (Miles, Huberman & Saldana, 2020, s 22). Derfor har jeg kommet frem til følgende delspørsmål:

- Hva er mulige sårbarhetsfaktorer for radikalisering hos ungdom?
- Hva kan skolen gjøre for å tilrettelegge for sosial tilhørighet blant elevene?
- Hvilke verktøy har videregående skoler for å forebygge radikalisering?

### ***1.3 Avgrensninger***

Det finnes en rekke ulike grupper i samfunnet som kan anees som radikale, eksempelvis høyreekstreme, jihadistiske grupperinger, enkelte grupper av pelsmotstandere og feminister. Dette understrekes av Thorsen (2019b) som viser til at begrepet «radikal» omfatter organisasjoner, personer og grupper som ønsker at det gjennomføres hurtige endringer i samfunnet, herunder forandringer i politiske eller sosiale forhold. Imidlertid favner en slik definisjon svært bredt.

Med hensyn til begrensningen i oppgavens omfang har jeg derfor valgt å avgrense studien til å omhandle radikalisering i forbindelse med ekstreme religiøse grupper, samt andre politiske orienteringer, herunder høyre- og venstreekstreme grupperinger som i større grad er forbundet med voldelig ekstremisme eller terrorangrep. Imidlertid ønsker jeg ikke å foreta en detaljert beskrivelse av ulike religiøse grupper eller ekstreme politiske grupperinger, men derimot fokusere på radikaliseringsbegrepet som sådan. Likevel vil det være nødvendig å trekke frem eksempler fra konkrete grupper eller organisasjoner for å belyse sentrale perspektiver i



forbindelse med det teoretiske rammeverket og analysekapittelet. Derfor omhandler studien ulike former for terrorangrep og ekstremistiske ideologier.

Videre har jeg valgt å avgrense studien til å gjelde ungdom på videregående skole. Bakgrunnen for dette er å begrense datamaterialet som skal studeres med hensyn til oppgavens omfang, og dermed danne et bedre grunnlag for et detaljert teorifundament. I tillegg er hensikten med avgrensningen å tilrettelegge for et detaljert analysearbeid for å sikre et best mulig forskningsresultat.

#### ***1.4 Oppgavens struktur***

Formålet med valg av struktur for oppgaven er å tilrettelegge for en detaljert og logisk presentasjon av tematikken. Kapittel 1 består av en presentasjon av temaet, samt problemstillingen og avgrensninger som er sentrale for oppgaven. I kapittel 2 presenteres sentrale begreper som skal danne et grunnlag for forståelse i forbindelse med videre analyse. Deretter presenteres det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet i kapittel 3. Kapittel 4 omhandler valg av metode og vurdering av studiens kvalitet. Deretter blir sentrale funn fra dokumentanalysen presentert i kapittel 5, i tillegg til analyse og drøfting opp mot det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet. Avslutningsvis presenteres konklusjon og forslag til fremtidig forskning i kapittel 6.

## **2. Begrepsdefinisjoner og bakgrunnskunnskap**

Innledningsvis finner jeg det nødvendig å presentere innholdet i sentrale begreper og temaer i forbindelse med studien. Dette er viktig for å klargjøre hvilken bakgrunnsinformasjon som legges til grunn for videre tolkning av teoretiske perspektiver, både i presentasjonen av teori og videre analyse.

### **2.1 Radikalisering**

Begrepet radikalisering ble for alvor tatt i bruk etter terrorangrepet i London i 2005 (Koehler, 2017, s. 66). Radikalisering forklares ofte som en prosess hvor en person tilegner seg verdier og holdninger som kan bidra til økt aksept for voldsbruk og påfølgende gjennomføring av terrorhandlinger for å få gjennomslag for ideologien (Koehler, 2017, s. 67-74). Selv om radikalisering vanligvis er forbundet med voldelige ekstremistiske grupperinger, er det viktig å være oppmerksom på at radikaliseringsprosessen også kan omhandle andre ideologier og politiske overbevisninger en de ekstreme holdningene som leder til voldsbruk og terrorisme.

Gjennom tidene har man sett ekstremistiske grupperinger som har bidratt til gjennomføring av flere sentrale revolusjonerende endringer i samfunnet, herunder innføring av ytringsfrihet og allmenn stemmerett (Thorsen, 2019b). I dagens samfunn finnes det blant annet ekstremistiske grupperinger i form av dyrevernere og miljøaktivister som har et sterkt ønske om å iverksette endringer i samfunnet. Dette understreker at radikalisering som sådan ikke nødvendigvis er farlig, så lenge det ikke innebærer voldsbruk eller oppfordring til voldsbruk (Thorsen, 2019b). Imidlertid er det radikalisering i forbindelse med voldelig ekstremisme som er hovedfokus i denne studien.

En ekstremistisk gruppe består gjerne av radikaliserte mennesker som fungerer på ulike nivåer i organisasjonen, og motivasjonen for å delta kan være økt egenverdi, som følge av aksept og tilhørighet i gruppen (Bjørge, 2011, s. 281; Victoroff, 2005, s. 22). En radikaliseringsprosess foregår ofte som i et ekkokammer hvor det ikke er aksept for andre synspunkter som utfordrer gruppens ideologi slik at det utvikles et ensidig verdenssyn (Reiss, 2018, s. 66). For å forklare fenomenet presenterte Regjeringen (2016a) følgende definisjon av radikalisering: *«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»*. Definisjonen fokuserer i stor grad på voldsbruk, noe som kan være problematisk ettersom en sentral del av radikaliseringsprosessen omhandler tanker, meninger og ytringer (Grønnerød, Andersen & Hellevik, 2016, s. 13).

Derimot kan voldsaspektet være en sentral faktor for å trekke grenser mellom hva som er farlig radikaliserings og ikke (Reiss, 2018, s. 66). Bakgrunnen for dette er at ikke all radikaliserings nødvendigvis er farlig eller negativ, så lenge den ikke omhandler fysisk vold eller oppfordring til voldsbruk (Ibid.). Det er altså mulig å være radikal i form av å ha et ønske om å iverksette drastiske samfunnsendringer uten at dette nødvendigvis er truende for samfunnssikkerheten (Reiss, 2018, s. 66). Dette understrekes av Jonathan White (2015, s. 29) som fremhever at kun et fåtall av radikalisererte personer faktisk er voldelige. Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at aksept for voldsbruk kan omhandle både vilje til å gjennomføre voldshandlinger, og holdningsendringer som ikke resulterer i voldelige handlinger (Pisoiu, 2013, s. 247).

Imidlertid er det svært vanskelig å finne en klar definisjon av radikaliseringsbegrepet, fordi begrepsdefinisjonene ofte fokuserer for mye på resultatet av radikaliserings fremfor selve prosessen (Koehler, 2017, s. 67-68). Dette understøttes av Daniela Pisoiu (2013, s. 246) som erfarer at det ikke foreligger en felles forståelse av radikaliseringsbegrepet, og hvorvidt radikaliserings omhandler enten ideologier eller atferd, eller begge deler. utfordringene med å finne en klar definisjon av begrepet radikaliserings bygger også på det faktum at ingen radikaliseringsprosess er identisk, og derfor finnes ingen fasit på hvordan radikaliseringsprosessen forløper (Pisoiu, 2013, s. 250). Dette understøttes av Bjørge (2011, s. 277) som peker på utfordringene med å identifisere en profil for en typisk terrorist, ettersom enhver gjennomgår en unik og individuell radikaliseringsprosess.

Dermed er det klart at det er utfordrende å finne en entydig definisjon av begrepet radikaliserings som også omhandler radikaliseringsprosessen. Likevel kan regjeringens definisjon av begrepet radikaliserings fungere som en pekepinn for hva som kan være tegn på at en person er radikaliserert.

## ***2.2 Voldelig ekstremisme***

Ekstremisme har på mange måter nær sammenheng med radikaliserings, og terrorangrep er den mest alvorlige konsekvensen av voldelig ekstremisme (Reiss, 2018, s. 68). Likevel er det ikke slik at alle radikale personer er tilbøyelige til å gjennomføre voldelig handlinger (Reiss, 2018, s. 64). Ekstremisme innebærer gjennomtenkte ideologier som avviker fra kjerneverdiene i samfunnet, blant annet synet på menneskerettigheter og demokrati (Reiss, 2018, s. 65). Dette innebærer at en person regnes som ekstremistisk når den personlige virkelighetsforståelsen ikke stemmer over ens med de tankene som er dominerende i samfunnet og at vedkommende følgelig

kan være tilbøyelig til å utøve vold for å få gjennomslag for egne synspunkter (Berntzen, 2018, s. 78).

Regjeringen (2016a) definerer begrepet voldelig ekstremisme på følgende måte: «*aktiviteten til personer og grupperinger som er villig til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål*». I motsetning til radikaliseringsbegrepet viser definisjonen at voldelig ekstremisme i større grad omhandler tilbøyelighet til voldsbruk for å trumfe gjennom egne ideologier. Dette understrekes av Berntzen (2018, s. 77) som viser til at ekstremistiske holdninger innebærer at voldsbruk ansees som legitimt, ofte på bakgrunn av et sterkt ønske om at demokratiet skal avvikles (Ibid.). Sammenfattet regnes voldelig ekstremisme som selve aktivitetene til individer og grupper som er villig til å bruke vold for å nå sine ideologiske mål (Kruse, 2018, s. 151).

Imidlertid er ekstremisme et dynamisk begrep, og definisjonen kan derfor endres over tid (Reiss, 2018, s. 64). Bakgrunnen for dette er at vurderingen av hva som er voldelig ekstremisme avhenger av normene i samfunnet, herunder etiske og politiske holdninger, for å identifisere hva som avviker fra normalen til enhver tid (Lid & Heierstad, 2019a, s. 21). En utfordring er dermed at personlige ulikheter i verdier og meninger kan påvirke avgjørelsen av hva som ansees som ekstremistiske holdninger (Ibid.). Sammenfattet understreker dette viktigheten av en grunnleggende forståelse av samfunnet for å være i stand til å identifisere radikale og voldelig ekstremistiske personer eller grupper, samt iverksette forebyggende tiltak (Lid & Heierstad, 2019a, s. 22).

### ***2.3 Demokrati og ytringsfrihet***

Norge er en demokratisk stat som innebærer at alle innbyggere har en grunnlovsfestet rettighet til religionsfrihet og ytringsfrihet (Stortinget, 2020). På bakgrunn av dette anser jeg det nødvendig å presentere noen sentrale momenter i norsk lovverk som er viktig å ha kunnskap om i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid.

#### **Demokrati**

Det fremgår av Grunnloven (1814) § 2 at demokrati er en sentral del av den norske stats verdigrunnlag (Andenæs & Fliflet, 2017, s. 114). Demokrati betyr folkestyre og innebærer at befolkningen selv velger hvem som skal være ansvarlig for å utforme lover og ta politiske avgjørelser på vegne av folket (Thorsen, 2019a). En klar forutsetning for at demokratiet kan opprettholdes i en stat er at de demokratiske rettighetene respekteres av folket (Ibid.). I forbindelse med formidling av kunnskap om politiske saker og diskusjoner spiller

massemediene en sentral rolle, ettersom de har stor påvirkningskraft i forhold til hvilke saker som settes på dagsordenen (Thorsen, 2019a).

Ekstremistiske grupper har ofte holdninger og oppfatninger av verden som avviker fra majoriteten i samfunnet, eksempelvis i form av motstand mot demokratiet, som bryter med en sentral kjerneverdi i Norge (Reiss, 2018, s. 65; Berntzen, 2018, s. 78). Dette tyder på at radikaliseringsforebyggende arbeid er et sentralt moment for å sikre ivaretagelse av demokratiske rettigheter. I Norge har skolen tradisjonelt blitt tillagt et viktig ansvar for å fremme demokratiske verdier blant barn og ungdom og dermed fungere som en fredsbyggende arena, gjennom forebygging av antidemokratiske- og voldelige holdninger blant elevene (Sjøen, 2019, s. 72-74). Skolens ansvar for å bidra til opprettholdelse av demokratiet er lovfestet i Grunnloven (1814) § 109 første ledd tredje punktum og i opplæringsloven (1998) § 1-1 fjerde ledd.

### **Ytringsfrihet**

Ytringsfrihet omhandler den rettigheten enhver har til å uttrykke sine meninger, og har nær sammenheng med de fundamentale verdiene i ett demokratisk samfunn (Kierulf, Gisle & Elden, 2018). Ytringsfriheten er lovfestet i Grunnloven § 100 og det er viktig at det faktisk finnes kanaler hvor det er anledning til å uttrykke sine meninger for at rettigheten blir ivarettatt (Kierulf, et al., 2018). Sentrale plattformer for meningsdeling i dag er diskusjonsforum og aviser på internett (Ibid.). I tillegg til muligheten for å uttrykke sine meninger skriftlig, skal det også gis anledning til gjennomføring av offentlige demonstrasjoner og ytringer (Kierulf, et al., 2018).

I forbindelse med forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme er hensynet til ytringsfrihet sentralt. Imidlertid finnes det enkelte unntak fra bestemmelsene om ytringsfrihet som kan medføre utfordringer i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid (Kierulf, et al., 2018). Blant annet er det forbudt å fremsette trusler og diskriminerende eller hatefulle ytringer (Ibid.). Imidlertid er det ikke slik at oppfordring til vold eller andre lovbrudd er direkte rammet av lovbestemmelsene om ytringsfrihet (Kierulf, et al., 2018). Derfor blir det ofte en skjønnsmessig vurdering om oppfordringene er straffbare eller ikke (Ibid.).

### ***2.4 Videregående skole som utdanningsinstitusjon***

I Norge omfattes alle statsborgere av ungdomsretten som innebærer en lovfestet rett til videregående opplæring frem til fylte tjuefire år (Vilbli.no, u.å.a). Dette innebærer at et stort antall ungdommer i Norge vil være i kontakt med en videregående skole i løpet av tidsperioden mellom fylte femten- og tjuefire år. Imidlertid er det viktig å understreke at utdanning i

videregående skole er frivillig, selv om alle ungdommer har en rett til å få skoleplass så lenge de oppfyller vilkårene for ungdomsretten. Formålet med den videregående opplæringen er at elevene skal tilegne seg faglig kunnskap med fokus på en balanse mellom utfordringer og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

Alle norske grunnskoler og videregående skoler er underlagt et lovfestet ansvar i forbindelse med å skape gode holdninger blant elever ved å fremme demokratiske verdier (Sjøen, 2019, s. 73). I tillegg har norske skoler et lovfestet ansvar for å sikre et godt psykososialt miljø for elevene (Opplæringsloven, 1998, § 9A-1, § 9A-3 og § 9A-4). Et godt psykososialt miljø på skolen bidrar til å forme unge mennesker og danner grunnlaget for utviklingen av gode holdninger og verdier (Ibid.). Arbeid med å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø på skolen er også viktig for å lykkes med videreføringen av demokratiske verdier til elevene (Shakar, 2018, s. 189).

Dermed kan det fastslås at et sentralt ansvar som hviler på utdanningssystemet i Norge er å ruste barn og ungdom til å bli gode samfunnsborgere ved å fremme demokratiske verdier, samt tilrettelegge for faglig utvikling og sosial tilhørighet (Sjøen, 2019, s. 70). På bakgrunn av dette er det interessant å studere skolens radikaliseringsforebyggende arbeid rettet mot ungdom.

### **3. Teori og tidligere forskning**

Det følgende kapittelet omhandler en presentasjon av sentrale teoretiske perspektiver som danner grunnlaget for senere analyse, samt valg av forskningsspørsmål og metodisk tilnærming. I tillegg presenteres et utvalg av forskningsprosjekter som har blitt gjennomført av andre forskere, som var relevante i forbindelse med studien av radikaliseringsprosjektet blant ungdom.

#### ***3.1 Tidligere forskning***

I forbindelse med sin doktorgradsavhandling har Martin Sjøen studert hvordan radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen kan forbedres, basert på intervju med ansatte i videregående skoler, ungdomsskoler og kommunalt ansatte som arbeider med ungdom (Sjøen, 2019, s. 70). Sentrale temaer i studien er skolens forebyggende rolle i forbindelse med voldelige og antidemokratiske holdninger blant elever, og ansvaret ansatte ved skolen har for å forhindre at ungdom faller utenfor i samfunnet (Sjøen, 2019, s. 72). Funnene fra studien peker på sentrale radikaliseringsforebyggende tiltak som er hensiktsmessige til bruk i norske skoler, herunder aktiv og engasjerende læring, inkluderende miljø og fokus på positive sosiale relasjoner (Sjøen, 2019, s. 73-76). I tillegg gir studien innblikk i oppfatninger og holdninger til radikalisering hos ansatte ved videregående skoler i Norge, som har hatt sentral betydning i forbindelse med denne oppgaven.

I tillegg til skolens radikaliseringsforebyggende rolle er det interessant å studere hva ungdommene selv tenker om radikaliseringsforebyggende arbeid. I 2018 gjennomførte Idil A.A. Mohamed og Sveinung Sandberg en studie som omhandlet ungdommene sitt syn på radikaliseringsforebyggende arbeid, basert på intervjuer av 90 norske ungdommer med muslimsk bakgrunn (Mohamed & Sandberg, 2019, s. 199). Funnene fra undersøkelsen viser at sosiale relasjoner med venner, familie og det religiøse miljøet har sentral betydning i forbindelse med radikaliseringsforebygging (Ibid.). Rapporten fra studien gir et viktig innblikk i ungdommene sine egne tanker om radikalisering og radikaliseringsforebyggende arbeid. Selv om forskningsprosjektet i hovedsak omhandler radikalisering i private sammenhenger, har rapporten gitt et viktig bidrag til å studere sosiale relasjoner i skolesammenheng fordi uformell sosialisering mellom ungdommene også er en sentral del av skolehverdagen.

Videre er studien til PST som omhandler personer som har blitt radikalisert til ekstreme islamistiske miljøer i Norge et viktig bidrag til å forstå begrepet radikalisering, gjennom identifisering av sårbarhetsfaktorer ved å kartlegge kjennetegn ved personen før radikaliseringsprosessen begynte (PST, 2016). Funnene i studien bekrefter den vanlige oppfatningen i samfunnet om at unge underutdannede menn er mest utsatt for radikalisering til

ekstreme islamistiske miljøer, på bakgrunn av en analyse av tallmateriale som identifiserer vanlige bakenforliggende sårbarhetsfaktorer (Ibid.). Rapporten fra PST er et sentralt bidrag for å skape oversikt over forekomsten av ulike sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsrettet mot ekstreme islamistiske miljøer. I tillegg viser rapporten forskjeller mellom kjønn og alder hos personer som blir radikalisert, herunder at unge menn er mest utsatt.

For å sammenligne sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsrettet til ekstreme islamistiske miljøer og høyreekstreme miljøer gjennomførte PST i 2019 en undersøkelse av bakenforliggende årsaker for å søke medlemskap i høyreekstreme miljøer i Norge. Rapporten bygger på informasjon om en rekke høyreekstreme personer og fokuserer på bakenforliggende sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsrettet, samt effekten av økt bruk av internett i forbindelse med radikaliseringsrettet og spredning av ekstremistisk propaganda (PST, 2019, s. 3). I tillegg inneholder rapporten en sammenligning av bakenforliggende sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsrettet til høyreekstreme miljøer og ekstreme islamistiske miljøer (Ibid.). Resultatene viser at sårbarhetsfaktorene langt på vei er de samme og psykiske utfordringer, arbeidsløshet og tilknytning til kriminelle miljøer trekkes frem som sentrale faktorer (PST, 2019, s. 3). I tillegg poengteres det at økt bruk av internett kan medføre at ekstremistisk propaganda når ut til en større gruppe mennesker (Ibid.).

Videre har det vært interessant å benytte studier som omhandler følgene av covid-19 pandemien som brøt ut i Norge våren 2020. Pandemien medførte at alle landets skoler stengte og det ble innført begrensninger for tillatt fysisk kontakt med andre mennesker. For å få innsikt i hvordan disse endringene påvirket ungdommene gjennomførte forskere ved OsloMet våren 2020 en undersøkelse rettet mot ungdom i Oslo-regionen, for å kartlegge hvordan pandemien påvirket skolehverdagen, deres sosiale liv og forholdet til familien (Bakken, Pedersen, Von Soest & Sletten, 2020, s. 2). Flertallet av ungdommene rapporterte om positive følger av nedstengningen, herunder forbedret forhold til familien og mindre stress i hverdagen (Bakken et al., 2020, s. 4). Derimot opplevde noen ungdommer mer usikkerhet og ensomhet som følge av sosial distansering under pandemien (Ibid.). Dette er sentrale momenter i forbindelse med kartleggingen av sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsrettet hos ungdom og vurdering av skolens radikaliseringsforebyggende arbeid relatert til sosiale faktorer underveis i pandemien.

Sammenfattet viser oversikten over tidligere forskningsprosjekter at utenforskap, sosiale utfordringer, tilknytning til kriminelle miljøer og psykiske lidelser kan være sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsrettet. Videre har koronapandemien medført at noen ungdommer opplevde mer ensomhet og utenforskap, noe som kan indikere økt sårbarhet for radikaliseringsrettet under pandemien. I tillegg benytter stadig flere ekstremistiske miljøer internett som plattform for



spredning av propaganda, noe som medfører at informasjonen er lett tilgjengelig for et større publikum. Forskningsprosjektene er sentrale i forbindelse med min studie, for å identifisere sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsarbeid og virkemidler for radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen. Imidlertid presiseres det i flere av forskningsrapportene at det er behov for mer forskning for å kunne tilrettelegge for effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid i fremtiden.

### **3.2 Sosialiseringprosessen**

Sosialiseringprosessen omhandler en persons utvikling fra barndommen og gjennom ungdomstiden på veien mot å bli et selvstendig menneske som er integrert i samfunnet (Frønes, 2013, s. 12-13). Bakgrunnen for at sosialisering er spesielt aktuelt i barne- og ungdomsårene er at dette er den mest formative fasen i livet når det gjelder å tilegne seg kunnskaper som skal bidra til å utvikle selvstendige voksne mennesker (Hoëm, 2010, s. 31). Sosialiseringprosessen har tett sammenheng med den kontinuerlige samfunnsutviklingen, og bygger på tanken om at fremtiden vil preges av utvikling (Ibid.). Ettersom sosialiseringprosessen bidrar til å forme individer gjennom oppveksten, vil det være sentralt med grunnleggende kunnskap om sosialisering for å forstå fenomenet radikaliseringsarbeid blant ungdom.

Sosialiseringprosessen er dynamisk og dermed i kontinuerlig endring i takt med samfunnsutviklingen (Hoëm, 2010, s. 49; 33). Sosialisering på individnivå er personlig, og derfor foregår det til enhver tid like mange sosialiseringprosesser som det finnes mennesker i verden (Hoëm, 2010, s. 125). I forbindelse med puberteten trer ungdom inn i en egen fase av sosialiseringprosessen, hvor det er økt fokus på å finne sin identitet blant et uendelig spekter av ulike sosiale roller (Frønes, 2013, s. 136). En sentral del av denne prosessen innebærer at ungdommen utvikler sin sosiale kompetanse gjennom tolkning av signaler fra omgivelsene, problemløsning og beslutninger som et ledd i å tilpasse egen atferd til miljøet ungdommen befinner seg i og ivareta sine individuelle behov (Ogden, 2009, s. 203). Derfor er en av de største utfordringene i forbindelse med sosialiseringprosessen i ungdomsårene er å finne sin plass og unngå å falle utenfor fellesskapet (Frønes, 2013, s. 138). Imidlertid er ungdomstiden ofte er preget av forandring og forvirring, og derfor kan det være utfordrende å manøvrere mellom trygge og risikofylte situasjoner (Frønes, 2013, s. 136-137).

Sosialiseringprosessen påvirkes av miljømessige faktorer i samfunnet som arbeidsplassen, familien, nærmiljøet, skolen, internett og venner (Frønes, 2013, s. 136). Det foreligger tre forutsetninger som er sentrale for at barn og ungdom skal utvikle sin sosiale kompetanse, herunder tilhørighet i sosiale grupper, opplevelse av å bli verdsatt og få bekreftelse fra andre (Ogden, 2009, s. 212). De miljømessige påvirkningsfaktorene er sentrale for å oppfylle

forutsetningene for utvikling av sosial kompetanse, og for ungdom vil jevnaldrende venner være den viktigste faktoren, i tillegg til familien (Helsedirektoratet, 2018, s. 19). Imidlertid dannes grunnlaget for utviklingen av sosial kompetanse allerede fra barndommen, gjennom foreldres metoder for oppdragelse og deres rolle som sosiale forbilder (Ogden, 2019, s. 214). Dersom barn og ungdom faller utenfor det sosiale fellesskapet i samfunnet kan det resultere i at de søker tilhørighet, bekreftelse og verdsettelse i miljøer som inkluderer kriminalitet, ekstremisme, vold eller rusmisbruk (Bjørøgo, 2011, s. 283).

Dersom det ikke lykkes med å tilrettelegge for at barn og ungdom tilegner seg sosial kompetanse kan barnet utvikle adferdsproblemer (Ogden, 2009, s. 50). Sentrale bakenforliggende faktorer for utvikling av adferdsproblemer kan være foreldre med manglende evne til å lære barna empati og sosiale ferdigheter, fraværende mestringsfølelse i skolesammenheng eller dårlige vennerelasjoner (Ogden, 2009, s. 50). For ungdom har gode vennerelasjoner og opplevd mestringsfølelse en fremtredende rolle i forbindelse med forebygging av adferdsproblemer, selv om arven fra foreldrene gjennom oppdragelsen også er en viktig faktor (Ogden, 2009, s. 50). I tillegg kan risikofaktorer for utvikling av adferdsproblemer være medfødt eller oppstå som følge av oppvekst i risikoutsatte samfunnsområder, eksempelvis områder med lav sosioøkonomisk status eller mye kriminalitet (Ogden, 2009, s. 83).

Sammenfattet er utvikling av adferdsproblemer en kompleks prosess bestående av individuelle- og miljømessige faktorer, eksempelvis oppvekstvilkår, familiære forhold samt sosiale relasjoner og opplevd tilhørighet på skolen og i lokalsamfunnet (Ogden, 2009, s. 83-85; Helsedirektoratet, 2018, s. 20). Eksempler på individuelle forhold som gir indikasjoner på adferdsproblemer er usikkerhet i sosiale relasjoner, aggressiv adferd, manglende selvregulering og hyperaktivitet (Ibid.). De individuelle tegnene vil ofte være tydelige allerede fra tidlig barndom, og være en påvirkningsfaktor for barnets relasjoner til andre familiemedlemmer, ansatte og medelever på skolen, samt mennesker i lokalsamfunnet (Ogden, 2009, s. 84). Miljømessige risikofaktorer som kan bidra til utvikling av adferdsproblemer kan være uklare regler, manglende bekreftelse for positiv adferd og unnlattelse av korrigerende for regelbrudd (Ogden, 2009, s. 86).

### ***3.2.1 Skolen som sosialiseringsarena***

Skolen har en sentral rolle for å motvirke risikofaktorene for å utvikle adferdsproblemer, samt tilrettelegge for at ungdom tilegner seg sosial kompetanse og ikke faller utenfor i samfunnet (Ogden, 2009, s. 92). Det er viktig at skolen tilrettelegger for videreutvikling av sosial

kompetanse for mangfoldet av elever, både de som har mangelfull- og godt utviklet sosial kompetanse fra barndommen (Ibid.). Det er viktig å være oppmerksom på at ungdom befinner seg i en fase hvor de er svært mottakelig for påvirkning, og dermed er det en hensiktsmessig periode å iverksette tiltak som kan bidra til å redusere sosiale problemer og utfordringer (Ogden, 2009, s. 83). I forbindelse med skolens ansvar for sosial ferdighetsopplæring bør det utarbeides ett opplegg som bidrar til utvikling av både sosiale og kognitive ferdigheter (Ogden, 2009, s. 249). Formålet med opplæringen er at eleven skal bli i stand til å vurdere sin egen posisjon i sosiale situasjoner med andre medelever og voksne, samt lære hvordan en lykkes med sosial samhandling med andre mennesker (Ibid.).

For å skape et miljø som tilrettelegger for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter er det viktig å tilrettelegge for at ungdommene opplever trygghet og trivsel på skolen (Sjøen, 2020). For å lykkes med dette er det viktig at lærere fokuserer på å skape et inkluderende og anerkjennende undervisningsopplegg (Ibid.). Videre kan dette bidra til at elevene får økt utbytte av sosialiseringen og læringen på skolen (Sjøen, 2020). I tillegg til de ovennevnte psykososiale faktorene har også fysiske miljøfaktorer sentral betydning for at skolen skal lykkes med å tilrettelegge for utvikling av elevenes sosiale ferdigheter (Helsedirektoratet, 2015, s. 20). Det er viktig med fysisk tilrettelegging av klasserommet for å skape en god ramme for læring (Ibid.). Samtidig er det viktig å ivareta elevenes behov for fysisk aktivitet og sosialt samvær ved å opparbeide gode utearealer som elevene kan benytte til relasjonsbyggende aktiviteter i pausene mellom undervisningen (Helsedirektoratet, 2015, s. 20).

Som presentert i kapittel 3.1 er det viktig å tilrettelegge for at barn og ungdom kan utvikle sin sosiale kompetanse, for å forhindre at de faller utenfor samfunnet (Sjøen, 2020). I forbindelse med det forebyggende arbeidet har skolen som organisasjon ansvar for å tilrettelegge for et inkluderende miljø blant elevene ved skolen (Ibid.). Dersom skolen ikke lykkes med å skape et inkluderende sosialt miljø hvor elever opplever tilhørighet, trygghet og mestring, kan det i ytterste konsekvens bidra til at de som opplever utenforskap begynner med rus eller oppsøker ekstremistiske miljøer som et ledd i søken etter tilhørighet og anerkjennelse i en gruppe (Sjøen, 2020; Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9).

### ***3.3 Radikalisering og ungdom***

Det er oppsiktsvekkende at en rekke terrorangrep som har funnet sted de siste årene har blitt gjennomført av unge mennesker (Sjøen, 2019, s. 70). I tillegg har mange unge nordmenn de siste årene blitt radikalisert og latt seg rekruttere som fremmedkrigere for terrororganisasjoner, blant annet i Midtøsten og Øst-Afrika (Ibid.). Det hersker en oppfatning i samfunnet om at unge

mennesker som blir radikalisert og deltar i terrorhandlinger er psykopater eller lider av alvorlige psykiske sykdommer (Victoroff, 2005, s. 12). Imidlertid er det kun et fåtall av voldelige ekstremister som oppfyller vilkårene for å diagnostiseres med alvorlig psykisk sykdom (Victoroff, 2005, s. 14). Derimot er lettere psykiske lidelser, herunder angst, depresjon og personlighetsforstyrrelser, mer vanlig hos personer som blir radikalisert (PST, 2019, s. 8).

Ekstremistiske miljøer skaper ofte sin egen kultur bestående av klær, plakater, festivaler og sosialt fellesskap som appellerer til ungdom og gjenspeiler gruppens ideologi (Koehler, 2020, s. 456). Derfor appellerer slike miljøer spesielt til unge mennesker som søker et sosialt miljø og møteplasser på bakgrunn av opplevd utenforskap (Sjøen, 2020). Slike lukkede miljøer som skaper sin egen kultur og fellesskapsfølelse danner grobunn for radikaliseringsprosesser, og er spesielt vanlig i høyreekstreme miljøer og blant ekstremistiske islamistgrupper (Reiss, 2016, s. 66). Radikaliseringen starter ofte ved at gruppen skaper et ensporet verdenssyn hvor alternative svar og andre perspektiver enn deres egne utelukkes, slik at radikaliseringsprosessen foregår som i et ekkokammer (Ibid.).

Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at det er umulig å lage en uttømmende liste over årsaker til radikalisering, fordi ingen radikaliseringsprosess er lik (Bjørgo, 2011, s. 277; Koehler, 2017, s. 76). Derfor vil generalisering av radikaliseringsprosessen være svært uheldig ettersom mange ikke vil passe inn i rammene for radikalisering og dermed ikke bli fanget opp (Bjørgo, 2011, s. 278). Likevel har Tore Bjørgo (2011, s. 277) sammenfattet noen mulige årsaker til at enkelte mennesker blir radikalisert og verver seg til terrororganisasjoner, for å skape bevissthet omkring tematikken.

Selv om mange ekstremistiske grupper har underliggende politiske mål er det ikke nødvendigvis politiske perspektiver som er hovedårsaken til radikalisering (Bjørgo, 2011, s. 277). Derimot er det langt vanligere at søken etter sosialt fellesskap er en sentral motivasjonsfaktor for å oppsøke ekstremistiske miljøer (Ibid.). Likevel medfører ofte radikaliseringsprosessen økt interesse for gruppens politiske verdier, selv om dette i utgangspunktet ikke var hovedmotivasjonen for å bli medlem (Bjørgo, 2011, s. 279). Vanligvis er en ekstremistisk gruppe bygget opp av mennesker med ulike roller, og det er en fordel å ha kunnskap om de vanligste rollene for å lykkes med effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid (Bjørgo, 2011, s. 279-280). Bakgrunnen for dette er at kunnskap om vanlige roller i terrorgrupper kan gi informasjon om bakenforliggende årsaker til radikaleringen (Koehler, 2017, s. 76).

Unge mennesker som har opplevd utenforskap i oppveksten er gjerne på søken etter sosialt fellesskap og er ofte tilbøyelige til å gjennomføre voldshandlinger for å oppnå anerkjennelse (Koehler, 2017, s. 76). Både materielt utenforskap i form av å ikke gå på skole, og sosialt utenforskap i form av en opplevelse av å ikke finne sin plass i samfunnet kan bidra til at ungdom blir sårbare for radikalisering (Winsvold, Mjelde & Loga, 2019, s. 119). Dette understrekes av en studie gjennomført av Ineke van der Valk som viser at ungdommer ofte ønsker å bli medlem av en ekstremistisk gruppe som et ledd i søken etter å få venner og oppleve sosial tilhørighet (Van der Valk, 2013, s. 133).

Opplevd utenforskap kan også forekomme hos ungdommer som har flere ulike kulturelle bakgrunner, og opplever utfordringer med å forene sine kulturelle identiteter og dermed finne sin plass i det sosiale fellesskapet (Winsvold et al., 2019, s. 123; Salole, 2015). I tillegg gjennomgår ungdom og unge voksne en prosess hvor hjernen er i fysisk utvikling, herunder i forbindelse med utvikling av risikovurdering, impuls kontroll og organisatorisk sans (RVTS, 2015). Dermed er tanker og handlinger ofte preget av impuls og følelser gjennom ungdomsårene (Ibid.). Dette tyder på at ungdom er spesielt sårbare for radikalisering ettersom ungdomsårene innebærer en prosess hvor en forsøker å finne sin identitet og tilhørighet i sosiale miljøer (Winsvold et al, 2019, s. 123.).

I tillegg kan religion ha betydning for radikaliseringsprosessen, spesielt i forbindelse med jihadistgrupper, ettersom deltakelse i hellig krig ansees som en form for selvhelbredelse (Bjørøgo, 2011, s. 283). Radikaliseringsprosessen til jihadistiske-grupper starter ofte gjennom møter i moskeer og andre religiøse møteplasser for ungdom (Hegghammer, 2013, s. 8). Selve radikaliseringsprosessen foregår ofte med bakgrunn i atferds-psykologiske perspektiver ved manipulering for å gradvis endre en persons selvbylde og virkelighetsforståelse (Mostue, 2018, s. 135). Dette medfører at prosessen er svært vanskelig å oppdage for den som blir radikalisert, ettersom slik manipulering nærmest er umulig å identifisere for menneskelig bevissthet (Ibid). Dette er en faktor som bidrar til at radikaliseringsforebyggende arbeid er svært komplisert.

Videre er ungdommer som bærer på en sterk frustrasjon overfor samfunnet, som følge av opplevd utenforskap på bakgrunn av diskriminering eller urettferdig behandling, ofte sårbare for radikalisering (Bjørøgo, 2011, s. 283). Slik frustrasjon oppstår ofte i kombinasjon med lav utdanning eller arbeidsløshet, som isolert sett kan være en årsak til opplevd utenforskap (Bjørøgo, 2011, s. 283; Winsvold et al., 2019, s. 119). Øvrige sårbarhetsfaktorer som kan gjøre ungdom utsatt for radikalisering er kriminell bakgrunn, familiære utfordringer og sterk tilbøyelighet til voldsbruk for å løse problemer (Bjørøgo, 2011, s. 283). Imidlertid er ønsket om

å utøve vold for å få utløp for personlige utfordringer sjelden hovedårsaken til radikaliseringsprosessen (Ibid.).

Videre er det klart at ungdommens sosiale nettverk kan bidra til radikaliseringsprosessen, og studier viser at ungdom som blir radikaliseret og senere verver seg som fremmedkrigere ofte har bekjentskaper som har gjennomgått den samme prosessen (Mohamed & Sandberg, 2019, s. 207). Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at de fleste ungdommene i Norge som kan finnes i risikogruppen for radikaliseringsprosessen, har et større antall bekjente som ikke har ekstremistiske holdninger (Ibid.). Dette understreker at venner av ungdommene også er sentrale i forbindelse med å oppdage tegn på at en radikaliseringsprosessen kan være i gang, ettersom de ofte får et dypere innsyn i ungdommens meninger og oppfatninger (Mohamed & Sandberg, 2019, s. 207).

### ***Kjønnsperspektivet***

I dagens mediebilde kobles radikaliseringsprosessen og voldelig ekstremisme ofte til unge frustrerte gutter. Derimot er det mindre fokus på kvinners rolle i forbindelse med radikaliseringsprosessen, voldelig ekstremisme og deltakelser i terrorgrupper. Dette har sammenheng med at kvinner sin rolle i mindre grad har blitt inkludert i forskning på radikaliseringsprosessen og kriminalitet, ettersom kvinner i stor utstrekning tillegges en rolle som offer (White, 2015, s. 117). Imidlertid har kvinner ofte sentrale roller i terrorgrupper, og det blir stadig vanligere at kvinner radikaliseres og rekrutteres på lik linje med menn (White, 2015, s. 118; Nesser, 2018, s. 270).

Påstanden om at kvinner også er utsatt for radikaliseringsprosessen og rekruttering underbygges av at en stor andel radikaliserede kvinner har reist til Midtøsten for å slutte seg til IS og andre jihadistiske organisasjoner de siste årene (Nesser, 2018, s. 270). I tillegg fokuserer høyreekstreme grupperinger i stadig større grad på å rekruttere kvinner (White, 2015, s. 118). Unge kvinner som melder seg inn i terrororganisasjoner og reiser som fremmedkrigere har ofte en taktisk funksjon for å lokke ensomme unge menn fra hele verden til å verve seg til organisasjonen ved å garantere at de skal få en kone (Noor, 2018, s. 46). Dette understreker de tradisjonelle holdningene i mange ekstreme islamistiske miljøer hvor kvinner hovedsakelig får ansvar for å spre propaganda om gruppens ideologi, samt å være lojale støttespillere for sine ektemenn (Ibid.).

Kvinner sin radikaliseringsprosessen og selvstendige rolle i terrorgrupper gjenspeiles i den svenskproduserte tv-serien «Kalifat» som ble publisert på strømmetjenesten Netflix våren 2020 (Kamsvåg, 2020). Serien skildrer radikaliseringsprosessen til fem unge jenter fra Skandinaviske

land, og deres reise til Syria hvor de verver seg til terrororganisasjonen IS (Ibid.). Serien ble svært populær, og fungerer som et bidrag for å rette fokus mot at radikaliseringsprosess også rammer unge kvinner.

### ***3.2.2 Mulige tegn på radikaliseringsprosess hos ungdom***

I Norge er det fokus på å fange opp og forebygge radikaliseringsprosess på tvers av ulike aktører, og dermed er det nødvendig med noen felles retningslinjer for hva som kan være tegn på radikaliseringsprosess, selv om radikaliseringsprosess som sådan ikke er generaliserbar (Sjøen, 2019, s. 42). Derfor har regjeringen fremsatt en liste med mulige bekymringstegn for at en radikaliseringsprosess er i gang (Førde & Andersen, 2019, s. 55). I det videre presenteres et utvalg av tegn som ansatte i skolen bør være spesielt oppmerksomme på. I tillegg har jeg utarbeidet en figur som viser mulige tegn på radikaliseringsprosess hos ungdom, på bakgrunn av regjeringens presentasjon av potensielle bekymringstegn, se vedlegg.

I skolesammenheng er atferdsendringer hos eleven en faktor som kan medføre mistanke om radikaliseringsprosess (Sjøen, 2019, s. 85). Imidlertid er det en utfordring at atferdsendringer er nokså vanlig i ungdomstiden, noe som kan medføre vanskeligheter med å identifisere hvilke endringer som kan skyldes radikaliseringsprosess og hvilke endringer som oppstår som en naturlig del av ungdommens identitetsutvikling (Ibid.). Ettersom enkelte atferdsendringer er vanlig i ungdomstiden, er det ofte kombinasjonen av flere negative atferdsendringer som vekker bekymring (Sjøen, 2019, s. 85). Atferdsendringer er komplekse prosesser, men det finnes noen faktorer som ofte kan gi en indikasjon på om en person befinner seg i en radikaliseringsprosess (Regjeringen, 2019a). Blant annet kan intoleranse for synspunktene til andre mennesker, ytret ønske om å avskaffe demokratiet eller trusler om vold være tegn på radikaliseringsprosess (Ibid.).

Videre er det viktig å være oppmerksom på at en ungdom som plutselig endrer utseende i form av mer konservativ bekledding eller tar i bruk symboler som representerer ekstremistisk ideologi, eksempelvis symboler som viser tilhørighet til en ekstremistisk gruppe, kan befinne seg i en pågående radikaliseringsprosess (Regjeringen, 2019a). I tillegg er det alarmerende dersom en ungdom plutselig ønsker å slutte på fritidsaktiviteter eller droppe ut av skolen (Ibid.). Skoleskulk eller ønske om å slutte på skolen kan i noen tilfeller ha sammenheng med gjengmedlemskap, rusbruk eller eksponering for vold (Ekornås, 2018, s. 126). I situasjoner hvor en elev ønsker å droppe ut eller plutselig får høyt fravær, samtidig som det foreligger mistanke om radikaliseringsprosess, er det derfor viktig at skolen tar affære for å hjelpe vedkommende tilbake på rett kjøll og eventuelt tar kontakt med andre hjelpeinstanser som kan bistå eleven (Ibid.).

Dersom en ungdom deltar i demonstrasjoner som omhandler ekstremistiske budskap eller uttrykker ønske om å delta på slike arrangementer, fremsetter trusler om vold eller gjennomfører voldelige handlinger på bakgrunn av ekstremistisk ideologi er det et illevarslende tegn på at en radikaliseringsprosess kan være i gang (Regjeringen, 2019a). I tillegg er det uheldig dersom ungdommen samtidig skifter omgangskrets, og i større grad omgås andre ekstremistiske personer eller grupper (Ibid.). Imidlertid er det ikke slik at en ungdom som viser et enkelt tegn til radikalisering nødvendigvis befinner seg i en radikaliseringsprosess (Regjeringen, 2019a). Ofte er det slik at en vil oppdage flere tegn til radikalisering i kombinasjon med hverandre (Ibid.). Imidlertid er det viktig å huske at radikaliseringsprosessen ikke er generaliserbar, og derfor kan det forekomme andre tegn til radikalisering enn de som er presentert her (Bjørø, 2011, s. 277; Regjeringen, 2019a). Derfor er det viktig å ta tak i situasjonen dersom en elev viser tegn til radikalisering, selv om det kun er tale om en vag mistanke.

Jonathan R. White (2015, s. 29) hevder at det ofte er mennesker med nær relasjon til ungdommen som befinner seg i en radikaliseringsprosess som først vil bli oppmerksom på atferdsendringer som skaper bekymring. Personer med nære relasjoner til ungdommen kan eksempelvis være foreldrene, venner eller en lærer (Ibid.). Dette understreker viktigheten av at lærere er oppmerksomme på endringer hos elever som kan tyde på radikalisering, samt nødvendigheten av samarbeid mellom flere aktører er viktig for å lykkes med forebygging og håndtering av radikalisering hos ungdom.

### ***3.4 Rekruttering til terrororganisasjoner - er ungdom i målgruppen?***

Rekruttering omhandler selve prosessen hvor en person blir vervet som medlem til en terrorgruppe, og har følgelig tett sammenheng med radikalisering. Det er en vanlig oppfatning at terrororganisasjoner forsøker å rekruttere alle mennesker de kommer over som viser en viss interesse for gruppen (Hegghammer, 2012, s. 3). Imidlertid er rekrutteringsarbeidet i realiteten svært krevende og risikofyllt, og sosialt nettverk har stor betydning for hvem som er aktuelle for rekruttering til terrororganisasjoner (Hegghammer, 2012, s. 4; Bjørø, 2011, s. 279). Det er derfor sjelden at ungdommer rekrutteres til ekstremistiske miljøer utelukkende på bakgrunn av et individuelt ønske om å utøve voldelige angrep (Berntzen, 2018, s. 87). Derimot er gradvis motivasjon til voldsbruk gjennom presentasjon og positiv fremstilling av de politiske synspunktene til gruppen, for eksempel i forbindelse med religiøse samlinger, en vanlig rekrutteringsmetode (Hegghammer, 2012, s. 5).

Det finnes en rekke ulike årsaker til at ungdom rekrutteres til terrororganisasjoner, men en sentral motivasjonsfaktor er gjerne en drøm om å oppnå noe i livet (Bjørø, 2011, s. 277;



Nesser, 2015, s. 311). Som tidligere nevnt består de fleste terrororganisasjoner av et bredt spekter av medlemmer som innehar ulike funksjoner i organisasjonen, og en sentral posisjon er ideologiske aktivister som ofte ivaretar lederposisjoner (Nesser, 2015, s. 12-13). De ideologiske aktivistene har ofte kontakt med lignende organisasjoner i konfliktområder og har derfor en sentral rolle i forbindelse med tilrettelegging for rekruttering av nye fremmedkrigere (Ibid.). Ideologiske aktivister er ofte middelaldrende eller eldre mennesker som gjerne har stiftet familie og tatt høyere utdanning (Ibid.). Dette understreker at det ikke bare er unge kriminelle uten utdanning som er medlemmer i terrorgrupper (Bjørgero, 2011, s. 280). I forbindelse med rekruttering av ungdom er det imidlertid en utfordring at ideologiske aktivister gjerne ansees som forbilder i sitt lokalsamfunn, noe som isolert sett kan inspirere ungdommer til å bli medlem av organisasjonen (Ibid.).

Den neste gruppen av medlemmer som ofte finnes i terrororganisasjoner er tilhengerne, som ofte rekrutteres på bakgrunn av ønsket om å tilhøre et fellesskap (Bjørgero, 2011, s. 281; Nesser, 2015, s. 17). Hvilken gruppe vedkommende tilknyttes er ofte tilfeldig, ettersom det er fellesskapet og ikke ideologien som er drivkraften (Reiss, 2018, s. 66). Dette underbygger påstanden om at ekstremistiske miljøer ofte tiltrekker seg ungdom ved å tilby sosiale møteplasser og felles aktiviteter (Ibid.). Ungdommer som blir rekruttert til terrorgrupper på bakgrunn av ensomhet, ønsker ofte å forlate organisasjonen dersom de finner et fellesskap utenfor det ekstreme miljøet, for eksempel en kjæreste (Bjørgero, 2011, s. 283). Dette understreker at arbeid med å sikre sosial tilhørighet og gode vennerelasjoner hos ungdom kan virke forebyggende mot radikaliserings og rekruttering.

Sosialt frustrerte ungdommer er en tredje gruppe som ofte finnes i terrororganisasjoner, og består vanligvis av mennesker som har opplevd sosiale eller økonomiske utfordringer i oppveksten (Bjørgero, 2011, s. 283). Blant annet er det vanlig at disse ungdommene har opplevd episoder med mobbing, urettferdighet og utfordringer på skolen (Bjørgero, 2011, s. 281). I likhet med tilhengerne blir ikke sosialt frustrerte ungdommer rekruttert på bakgrunn av ideologien til gruppen, men årsaken er ofte et ønske om å håndtere personlige problemer ved å oppleve aksept og sosial tilhørighet (Nesser, 2015, s. 16). Disse ungdommene er gjerne motivert for å delta i voldelige aksjoner, og mange har et kriminelt rulleblad (Ibid.). Derfor foregår selve rekrutteringsprosessen ofte gjennom ungdommens kriminelle nettverk eller i forbindelse med soning i fengsel (Nesser, 2015, s. 16).

I mange tilfeller har rekruttering av en person fra et sosialt nettverk ringvirkninger, slik at flere ungdommer fra samme omgangskrets rekrutteres i løpet av kort tid (Hegghammer, 2012, s. 4.).

Et eksempel på dette er situasjonen i 2014 hvor syv ungdommer fra Fredrikstad, som var gode venner allerede før krisen i Syria brøt ut, omtrent samtidig meldte seg som fremmedkrigere for jihadist-gruppen IS (Ekornås, 2018, s. 120). Det er vanlig at rekrutteringsprosessen foregår gjennom fysisk tilstedeværelse, for eksempel rekrutterer jihadistiske grupper ofte gjennom møter i moskeer (Hegghammer, 2013, s. 8) Imidlertid foregår rekruttering av fremmedkrigere i større utstrekning via internett hvor det foregår informasjonsdeling, eksempelvis via bilder og reiseråd, fra personer som allerede har vervet seg som fremmedkrigere (Ekornås, 2018, s. 119).

Sammenfattet er det et fellestrekk at mange ekstremistiske grupperinger fokuserer på mulighetene ungdommene har for å bli en del av et sosialt fellesskap, dersom de lar seg rekruttere til gruppen (Hegghammer, 2012, s. 5). Imidlertid viser fremstillingen at det finnes det et bredt spekter av bakenforliggende faktorer som kan bidra til at en person er sårbar for å bli radikalisert og deretter lar seg rekruttere til en terrororganisasjon. Dette underbygger sammenhengen mellom radikalisering og rekruttering, og tyder på at radikaliseringsforebyggende arbeid rettet mot ungdom er en komplisert prosess.

### ***3.5 Sosiale medier og radikalisering***

I trusselvurderingen til Politiets Sikkerhetstjeneste (PST) for 2021 fremgår det at en økende andel av radikalisering og oppfordring til ekstremisme og terrorhandlinger foregår via internett og sosiale medier (PST, 2021). Bakgrunnen for dette er at bruk av internett i hovedsak er gratis og gir gode muligheter for anonymitet, samt rask og enkel kontakt med likesinnede på tvers av landegrensene (PST, 2021). I stor utstrekning foregår radikalisering gjennom spredning av propaganda via sosiale medier, samt deltakelse i anonyme diskusjonsforum (Ibid.). En del av propagandamaterialet som spres i sosiale medier tar utgangspunkt i spill, filmer, memes og ironi, som gjerne appellerer spesielt til ungdom (PST, 2021).

Et eksempel på en ekstremistisk gruppe som brukte sosiale medier til å spre propaganda er den norske ekstremistiske organisasjonen, Profetens Ummah, som benyttet Facebook og Twitter for å nå ut til ungdom med sin jihadistiske ideologi (Noor, 2018, s. 48). I tillegg ble det publisert videoer på YouTube med formål om å inspirere ungdom til å bli medlemmer i gruppen (Ibid.). Dette resulterte i at Profetens Ummah ble den første store jihadistiske organisasjonen i Norge (Noor, 2018, s. 49). Sentrale faktorer som bidro til stor oppslutning omkring gruppen var bruken av norsk språk i propaganda på sosiale medier, samt et sterkt fokus på å nå ut til ungdommer (Ibid.).

I likhet med ekstreme islamistiske grupper, benytter også høyre- og venstreekstreme miljøer internett og sosiale medier i forbindelse med spredning av propaganda og radikalisering (PST, 2021). For eksempel foregikk radikaliseringsprosessen til den unge norske terroristen Philip Manshaus hovedsakelig via høyreekstreme forum på internett (Andresen & Tvedt, 2019). Samlet sett har internett blitt en av de viktigste plattformene for spredning av propaganda og diskusjon blant høyreekstremister, både nasjonalt og på tvers av landegrenser (Strømmen, 2018, s. 35). Ofte er det unge mennesker som har teknologisk innsikt og kunnskap om hvordan internett fungerer som har vært grunnleggerne av ekstremistiske internettforumer (Strømmen, 2018, s. 36).

Eksempelvis har videonettstedet YouTube blitt en populær plattform for spredning av ekstremistisk propaganda, og spesielt terrorgruppen IS har vært svært aktive på plattformen (Strømmen, 2018, s. 38). På grunn av sin gode kunnskap om elektroniske hjelpemidler er det hovedsakelig ungdom og unge voksne som er ansvarlig for propagandamaterialet som publiseres på YouTube og sosiale medier, noe som medfører at innholdet gjerne tilpasses ungdommers interesser og dermed når ut til flere (Strømmen, 2018, s. 38).

Internett er ikke lenger en egen virtuell verden, men glir mer og mer sammen med virkeligheten, og den informasjonen som finnes på internett er i utgangspunktet tilgjengelig for alle (Strømmen, 2018, s. 37). Hovedformålet med internett er å formidle informasjon, og plattformen er på mange måter tilstedeværende til enhver tid i den moderne verden (Ibid.). Dermed er det viktig å understreke at internett ikke kan være selve årsaken til radikalisering, men fungerer som et sentralt hjelpemiddel for å spre ekstremistisk ideologi, meninger og propaganda som kan bidra til radikalisering (Strømmen, 2018, s. 37). Blant annet har ekstreme islamistiske grupperinger i større utstrekning tatt i bruk internett som supplement til spredning av propaganda og rekruttering gjennom fysiske møter (Nesser, 2018, s. 9). I tillegg medfører bruk av internett og sosiale medier at det er enkelt å komme i kontakt med andre likesinnede, også på tvers av landegrenser (Strømmen, 2018, s. 38). Dette medfører risiko for at flere kan komme i kontakt med ekstremistiske miljøer og bli radikalisert (Ibid.).

Det er vanlig at ekstreme islamister som er tilknyttet IS og andre jihadistiske grupper, bruker sosiale medier for å skape engasjement omkring forholdene i Midtøsten (Noor, 2018, s. 45). Blant annet var det svært populært å publisere bilder av døde barn, kvinner og babyer fra Gaza-stripen når kampene startet i 2009 (Ibid.). Dette medførte at ungdom i vestlige land fikk servert de grusomme hendelsene fra krigen rett inn på sin egen facebook-profil (Noor, 2018, s. 45). Terrorforsker Thomas Hegghammer understreker at det er svært vanlig at unge norske kvinner

som har reist til Syria eller andre land som fremmedkrigere forteller flittig om sitt liv via sosiale medier, og dermed kan bidra til radikaliserings og rekruttering av fremmedkrigere (Arntsen & Foss, 2015).

Det er utvilsomt at det vil være ekstra utfordrende å få oversikt over hva som foregår i forbindelse med radikaliserings og terrorplanlegging på lukkede internettforum, både for foreldre, lærere og andre personer som kan forebygge radikaliserings hos ungdom. En årsak til dette er at enkelte ekstremistiske forum befinner seg på Dark Web, og er dermed ikke tilgjengelige fra alminnelige søkemotorer som for eksempel Google, noe som medfører at det er utfordrende å holde oversikt over informasjonsdeling (Weimann, 2016, s. 195). I tillegg er det ofte anledning til å benytte anonyme profiler, noe som kan bidra til at det er utfordrende å identifisere hvem som publiserer propaganda eller er deltakere i åpne ekstremistiske forum eller plattformer på sosiale medier.

Som følge av økningen i terrorangrep i Europa utover på 2000-tallet og spesielt angrepene mot Oslo og Utøya i 2011 har den norske terrorlovgivningen blitt endret (Engene, 2013, s. 236). Innstramningene i lovverket har medført at oppfordring til å gjennomføre terrorhandlinger og deltakelse i forbindelse med rekruttering av nye medlemmer har blitt ulovlig (Ibid.). Disse lovbestemmelsene gjelder naturligvis også uttalelser som fremsettes på internett (Engene, 2013, s. 236). Selv om de nye lovbestemmelsene i straffeloven omhandler ytringer som fremsettes på internett og i sosiale medier er det ikke nødvendigvis like enkelt å oppdage personene som fremsetter disse ekstremistiske utsagnene ved bruk av anonyme profiler.

Det faktum at det finnes enorme mengder med propaganda og ekstremistisk innhold på internett, medfører at det er utfordrende å arbeide forebyggende via internettplattformer (Noor, 2018, s. 50). Blant annet medfører hensynet til den grunnlovfestede ytringsfriheten at det i liten grad er aktuelt å innføre sensur på internett (Ibid.). Derimot er det sentralt å fokusere på opplæring i kildekritikk, samt lære ungdom viktigheten av å ivareta demokratiske verdier som menneskeverd og likestilling (Skjong, 2019). Blant annet er skolen en sentral aktør som kan bidra til at ungdom får opplæring i kildekritikk og trening på identifisering av ekstremistiske utsagn (Ibid.).

De siste ti årene har PST fått hovedansvaret for å overvåke ekstremistiske enkeltpersoner og grupperinger på internett og sosiale medier (Engene, 2013, s. 236). Imidlertid medfører dette større grad av overvåking av befolkningen en tidligere (Ibid.). Denne utviklingen kan bidra til at en større andel av ekstremistisk aktivitet flyttes til Dark Web som ivaretar deltakernes

anonymitet, og dermed er mer egnet for terrorplanlegging (Weimann, 2016, s. 197). Likevel vil mange terrororganisasjoner fremdeles benytte sosiale medier til å spre propaganda, og inspirere unge mennesker med sin ekstremistiske ideologi (Ibid.).

### **3.6 Radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen**

Oppfatningen i samfunnet om at skolen har en radikaliseringsforebyggende rolle, underbygges av ansvaret for å tilrettelegge for at barn og unge vokser opp som dannede mennesker som opplever tilhørighet i samfunnet (Shakar, 2018, s. 188). En del av skolens arbeid med å tilrettelegge for at barn og unge vokser opp som gode samfunnsborgere omhandler å forebygge antidemokratiske holdninger blant elever, være oppmerksomme på tegn på radikalisering og eventuelt melde fra til andre instanser ved mistanke om radikalisering (Sjøen, 2019, s. 72-73). For å lykkes med å fremme demokratiske verdier på skolen er det sentralt å legge opp til undervisning som omhandler oppbygningen av demokratiet for å skape et kunnskapsgrunnlag hos ungdommen om hva det faktisk innebærer å leve i et demokratisk samfunn (Lenz & Nustad, u.å.). På mange måter kan skolens forebyggende arbeid ansees som en del av generell kriminalitetsforebygging, ettersom hovedfokuset er holdningsskapende arbeid ved å fremme demokrati, solidaritet, likeverd og respekt (Sjøen, 2019, s. 73).

Videre understreker Sjøen (2019, s. 69) at det foreløpig ikke er funnet beviselig sammenheng for at utdanning som sådan har radikaliseringsforebyggende effekt. Imidlertid er sosialisering et sentralt moment i forbindelse med skolehverdagen til ungdom (Shakar, 2018, s. 188). Formell sosialisering foregår i organiserte sammenhenger, slik som undervisningssituasjonen på skolen og uformell sosialisering skjer sammen med familie, venner og bekjente (Ibid.). Det er klart at både formell og uformell sosialisering har stor påvirkning i forbindelse med utviklingen av personlighet allerede fra ung alder (Shakar, 2018, s. 188). Skoledagen for barn og unge omfatter vanligvis både formell sosialisering gjennom organiserte læringsaktiviteter, og uformell sosialisering i forbindelse med samvær med venner i friminuttene (Shakar, 2018, s. 189). I tillegg er ungdomstiden preget av nysgjerrighet og sterke følelser, som medfører at ungdom er spesielt utsatt for å bli påvirket av holdninger som dominerer i sitt sosiale nettverk (Shakar, 2018, s. 189). Dette understreker viktigheten av å tilrettelegge for sosial tilhørighet på skolen som et radikaliseringsforebyggende tiltak (Ibid.).

Et viktig moment i skolens radikaliseringsforebyggende arbeid er å tilrettelegge for at lærere har lav terskel for å melde fra ved mistanke om radikaliserte elever (Sjong, 2019.). Regjeringen (2016b) viser til at det skal foreligge handlingsplaner hos videregående skoler for hvordan en ansatt skal gå frem for å håndtere mistanke om radikalisering hos elever, samt informasjon om

hvem den ansatte kan ta kontakt med. Kravet om handlingsplaner er en del av arbeidet med å tilrettelegge for et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø, jf. Opplæringsloven § 9A-1 (Regjeringen, 2016d). I tillegg inkluderer handlingsplanen mot radikaliserings- og voldelig ekstremisme planer om utvikling av flere støtteressurser for radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen, med utgangspunkt i å skape et inkluderende skolemiljø (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 12).

Som et ledd i arbeidet med å øke fokus mot radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen har senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) utviklet en digital læringsplattform med navn «Dembra». Dette skal fungere som støtteressurs i arbeidet med forebygging av radikaliserings- og voldelig ekstremisme i utdanningsinstitusjoner, herunder videregående skoler (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 17). Dembra er en åpen nettbasert læringsressurs som er utarbeidet som støtteverktøy for lærere i forbindelse med å inkludere radikaliseringsforebygging i undervisningsopplegget (Dembra, u.å.). Hovedfokuset til læringsressursen er å fremme demokratiske verdier, tilrettelegge for deltakelse og inkludering, samt bidra til å øke elevenes evne til kritisk tenkning (Ibid.). I tillegg er det ytret bekymring fra politisk hold i Norge om at ungdom er for lite engasjert og deltakende i skolen, og derfor er det hensiktsmessig å tilrettelegge for at ungdommene inkluderes i diskusjoner i klassen (Sjøen, 2019, s. 75).

Videre er det utarbeidet en nasjonal handlingsplan for hvordan offentlige ansatte, herunder lærere på videregående skoler, skal håndtere saker som omhandler radikaliserings- og voldelig ekstremisme (Shakar, 2018, s. 191). Handlingsplanen bygger på noen generelle bekymringstegn for radikaliserings- og voldelig ekstremisme, se kapittel 3.2.2. Det følger av handlingsplanen at en ansatt som mistenker at en elev befinner seg i en radikaliseringsprosess, først må vurdere grunnlaget for bekymringen og hvilke bekymringstegn som eventuelt foreligger hos eleven (Shakar, 2018, s. 191). Imidlertid bør utgangspunktet alltid være at en ansatt i skolen må ta enhver bekymring på alvor (Sjøen, 2019, s. 84).

Dersom den ansatte vurderer at bekymringen er reell er neste steg å drøfte situasjonen med nærmeste leder eller noen andre kollegaer med kompetanse om radikaliserings- og voldelig ekstremisme (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 4). Det er anbefalt å diskutere bekymringene med en kollega, for å bidra til samordning av kunnskap og erfaringer som danner grunnlaget for videre arbeid (Sjøen, 2019, s. 86). Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at taushetsplikten for ansatte ved skolen fullt ut er gjeldende i situasjoner som omhandler mistanke om radikaliserings- og voldelig ekstremisme (Ibid.).

Taushetsplikten følger av forvaltningsloven (1967) § 13, og omhandler begrensninger i forhold til hvilke opplysninger om en elev som kan videreformidles til andre (Shakar, 2018, s. 190).

I tillegg til å diskutere mistanken om radikaliserings med sin nærmeste leder, kan det ofte være hensiktsmessig å gjennomføre en samtale med den aktuelle eleven (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 4). I enkelte tilfeller hvor det fremsettes ekstremistiske utsagn i klassesammenheng, kan det være aktuelt å legge opp til dialog med hele klassen (Shakar, 2018, s. 192). En slik samtale bør ledes av en ansatt ved skolen som både har kompetanse om radikaliserings og kjennskap til elevene, for eksempel en rådgiver (Ibid.).

Dersom den ansatte fremdeles mistenker radikaliserings etter samtale med eleven eller klassen, bør vedkommende vurdere å sende en bekymringsmelding til barnevernet eller politiet (Shakar, 2018, s. 191). Lærere har en plikt til å melde fra om bekymringsfulle situasjoner i henhold til bestemmelsene i opplæringsloven § 15-3 og § 15-4, og vanligvis er det skolens ledelse som er ansvarlig for å sende bekymringsmeldingen til andre instanser etter oppfordring fra lærere eller andre ansatte (Sjøen, 2019, s. 86). Etter bekymringsmelding er videresendt til passende instans, er det viktig å avklare hvilket ansvar de involverte partene har i det tverrfaglige samarbeidet om å håndtere den radikalisererte eleven (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 4). I forbindelse med dette er det ofte svært hensiktsmessig å inkludere elevens foresatte i denne prosessen (Ibid.).

### ***3.6.2 Radikaliseringsforebyggende arbeid i britiske skoler***

På nåværende tidspunkt er utvalget av forskning som omhandler radikaliseringsforebyggende arbeid i norske skoler nokså begrenset. Derfor er det sentralt å studere hvilke løsninger som er tatt i bruk i andre nasjoner. Spesielt interessant er Storbritannia, som i 2015 innførte en lovbestemt plikt for lærere til å melde fra til politiet dersom elever viser tegn til ekstremistiske holdninger via Prevent-programmet (Skjong, 2019).

En rapport fra det britiske Home Office viser at 5 738 personer var involvert i Prevent-programmet, hvorav 33% av disse menneskene ble innlemmet i programmet som følge av bekymringsmeldinger fra ansatte i skolesektoren i løpet av tidsperioden fra mars 2018 til mars 2019 (Home Office, 2019, s. 1). I tillegg var 58% av menneskene som ble innlemmet i Prevent-programmet i løpet av året yngre enn 20 år (Home Office, 2019, s. 9). Dette understreker viktigheten av å fokusere på radikaliseringsforebyggende tiltak rettet mot ungdom. I likhet med det norske skolesystemet, fokuserer britiske utdanningsinstitusjoner på å tilrettelegge for at deres elever tilegner seg kunnskap og holdninger som forbereder dem på å bli gode borgere i

voksen alder (Departement of Education, 2015, s. 8). Et ledd i dette arbeidet er videreføring av demokratiske verdier og aksept for ulike religioner og etnisiteter (Ibid.).

Det overordnede formålet med Prevent-programmet i Storbritannia er å effektivisere radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen (Departement of Education, 2015, s. 4). Det følger av den britiske antiterror- og sikkerhetsloven at personer som arbeider med barn, både i barnehager og på skoler, har et lovpålagt ansvar for å forhindre at barn og ungdom deltar i terrororganisasjoner eller gjennomfører terrorhandlinger. Det er utarbeidet en veileder som gir ytterligere informasjon om hvordan ansatte på skoler og i barnehager kan ivareta sin forebyggingsplikt (Department of Education, 2015, s. 4). Veilederen omhandler risikovurdering, opplæring av ansatte, samt retningslinjer for IT (Department of Education, 2015, s. 5). Formålet med veilederen er å gi lærere og andre ansatte i helse- og oppvekstsektoren kunnskap om hvilke radikaliseringsforebyggende tiltak som bør iverksettes, samt hvilke etater som kan kontaktes ved mistanke om radikalisering (Department of Education, 2015, s. 4).

Innledningsvis fremhever Department of Education (2015, s. 5) viktigheten av at personer som arbeider med barn og unge i skolen har kunnskap om typiske tegn på radikalisering, samt hvordan de skal gå frem ved mistanke. Ansvaret for å forebygge radikalisering blant ungdom blir radikalisert likestilles med ansvaret for å forhindre at ungdom bruker rus (Ibid.). I forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid fremheves viktigheten av å tilrettelegge for at omstridte temaer kan diskuteres i klassen (Department of Education, 2015, s. 5).

Videre fremhever Department of Education (2015, s. 7) viktigheten av samarbeid mellom skolen og andre lokale aktører i forbindelse med radikaliseringsforebygging. I tillegg er det viktig at den enkelte skole tilrettelegger for opplæring av sine ansatte, slik at de føler seg sikre på hva som er varseltegn på radikalisering (Ibid.). Minstekravet til opplæring av egne ansatte er at radikaliseringsforebygging inkluderes i den overordnede sikkerhetsplanen, samt at ledelsen kan tilby rådgivning utover dette (Department of Education, 2015, s. 7). Sammenfattet tyder dette på at formålet med det radikaliseringsforebyggende arbeidet og handlingsplanen i Storbritannia merkverdig lik den norske. Imidlertid er det en sentral forskjell at Storbritannia har innført en direkte lovbestemt plikt om å forhindre ekstremistiske holdninger hos elever, noe som ikke er tilfelle i Norge (Sjong, 2019).



### **3.7 Tverrfaglig radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen**

Det er nærmest umulig for en aktør alene å forebygge radikalisering, og derfor er det sentralt at også skolene samarbeider med andre aktører for å lykkes med å forebygge radikalisering (Lid & Heierstad, 2019b, s. 176). I det videre vil viktige samarbeidsaktører for skolen presenteres, for å skape en oversikt over tverrfaglig radikaliseringsforebyggende arbeid.

#### **3.7.1 Samarbeid mellom skole og hjem**

For å lykkes med et effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid er det et godt hjelpemiddel å etablere et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet (Shakar, 2018, s. 193). Et viktig moment er å jobbe for å etablere verdier i hjemmet og på skolen som er så like som mulig, for å skape tilhørighetsfølelse hos elevene og på den måten forebygge dårlige opplevelser på skolen (Ibid.). Samarbeid for å skape felles verdier på skolen og hjemme er viktig med hensyn til identitetsutviklingen til ungdommer på videregående skoler, og dette samarbeidet er så viktig at det kan sies å være nødvendig for å oppfylle foreldreansvaret (Gusfre, 2017).

Et godt samarbeid er viktig for å forhindre at eleven havner mellom to stoler, ved å ikke oppleve integrering hverken på skolen eller hjemme (Shakar, 2018, s. 193). Imidlertid er det viktig at ansatte i videregående skoler skiller mellom elever som er umyndige og de som har fylt 18-år, ettersom skolens plikt til å gjennomføre utviklingssamtaler for å diskutere sosial og faglig utvikling opphører når elevene når myndighetsalder (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). I tillegg har ikke lenger skolens ansatte anledning til å informere elevens foreldre om forhold som skjer på skolen uten samtykke fra eleven selv når eleven har fylt 18-år (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 11).

I tillegg til videregående skoler har også barneskoler og barnehager et ansvar for å skape gode relasjoner med hjemmet allerede fra barna er små (Shakar, 2018, s. 194). Dersom dette arbeidet ikke lykkes kan det medføre at foreldrene eller foresatte utvikler et generelt dårlig inntrykk av skolesystemet, og påfølgende utfordringer med samarbeid om radikaliseringsforebygging senere i studieløpet (Ibid.). Et sentralt hjelpemiddel for å forbedre kontakten mellom skolen og hjemmet er å legge opp til hyppig kontakt, både om positive og negative hendelser som omfatter den aktuelle eleven (Shakar, 2018, s. 194). Likevel er det viktig at skolen ikke oppfattes som en ren overvåkingsinstans, og derfor kan det være et vanskelig dilemma for lærere å avgjøre hvilke bekymringstegn som er viktige å ta opp (Ibid.).

Studier viser at samarbeidet mellom skolen og hjemmet ofte blir dårligere etter hvert som barna blir eldre, spesielt på videregående skoler, på bakgrunn av et ønske om at ungdommene i større grad tar ansvar for egen læring (Gusfre, 2017). Imidlertid er ungdomstiden en periode som

krever trygge og stabile rammer og forventninger både hjemme og på skolen (Ibid.). Derfor har ansatte ved skolen et viktig ansvar for å inkludere foreldrene til eldre tenåringer på videregående skoler i denne prosessen (Gusfre, 2017).

### **3.7.2 Samarbeid mellom skolen og politiet**

De siste årene har forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fått økt oppmerksomhet i politiet (Gjelsvik & Bjørge, 2019, s. 134). Som et ledd i det forebyggende arbeidet har alle politidistrikt i Norge opprettet en egen stilling som radikaliseringskontakt (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 33). En sentral oppgave for radikaliseringskontakten er å skape og forbedre samarbeid mellom andre sentrale aktører, herunder skoler i distriktet (Regjeringen, 2019b). Samarbeid er viktig for å lykkes med radikaliseringsforebygging, og derfor er det svært aktuelt å tilrettelegge for samarbeid som innebærer at hver aktør kan bidra med kompetanse om sitt ansvarsområde (Gjelsvik & Bjørge, 2019, s. 135). I tillegg til å skape godt samarbeid med andre aktører, har radikaliseringskontakten til politiet et ansvar for å bidra til at samarbeidsaktørene har nødvendig kompetanse for å avdekke tegn på radikalisering (Gjelsvik & Bjørge, 2019, s. 135).

Når politiet mottar bekymringsmelding om at en person er i ferd med å bli radikalisert har de ansvar for å gripe inn for å forhindre at det blir gjennomført en kriminell handling (Regjeringen, 2019b). I tillegg til dialog og støtte i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid og mistanke om radikalisering av en konkret person, har politiet i motsetning til skolen, flere muligheter til å iverksette overvåking og kontroll av personer i samsvar med straffeloven (Lid & Heierstad, 2019b, s. 181). Blant annet kan dette omfatte rett til å frata en person løyve til å eie våpen dersom det mistenkes at vedkommende planlegger å gjennomføre terrorangrep (Ibid.).

Imidlertid er det ofte mest aktuelt å benytte myke virkemidler i forbindelse med en person som mistenkes å være radikalisert. Vanligvis innebærer dette å begynne med å innkalle den aktuelle personen til en bekymringssamtale med politiet (Gjelsvik & Bjørge, 2019, s. 137). Dersom eleven er yngre enn 18 år og trolig har begått en straffbar handling kan det også være aktuelt å innkalle foreldrene eller foresatte til et møte med politiet, for å forebygge at det gjennomføres flere kriminelle handlinger (Ibid.).

## **4. Metode**

For å besvare forskningsspørsmålene har jeg valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode. I dette kapittelet skal jeg presentere forskningsprosessen, samt redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med forskningsprosjektet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for studiens gyldighet og generaliserbarhet.

### ***4.1 Valg av metode***

Arbeidet med masteroppgaven ble gjennomført i tidsperioden fra august 2020 til mai 2021. Formålet med forskningsprosjektet var å undersøke fenomenet radikalisering, for å bidra til bedre bevissthet omkring radikaliseringsforebyggende arbeidet rettet mot ungdom. Jeg valgte å avgrense studien til å omfatte ungdom som er elever ved videregående skoler, med fokus på hvordan radikaliseringsforebyggende arbeid gjennomføres i skolen. For å besvare problemstillingen benyttet jeg kvalitativ forskningsmetode. Bakgrunnen for dette var at kvalitativ forskningsmetode er egnet til å skape dypere forståelse av et fenomen, i dette tilfellet radikalisering blant ungdom, gjennom analyse av data i tekstformat (Tjora, 2018, s. 24).

I utgangspunktet ønsket jeg å benytte intervju, i kombinasjon med dokumentanalyse, som datainnsamlingsmetode i forbindelse med den kvalitative studien. Bakgrunnen for dette var ønsket om å få innsikt i informantenes egne erfaringer og tanker omkring radikalisering blant elever og det forebyggende arbeidet som foregår på skolen, gjennom en relativt fri samtale om temaet (Tjora, 2018, s. 113-114). Imidlertid medførte økt arbeidspress og omstilling i norske videregående skoler som følge av covid-19 pandemien at jeg ikke lyktes med å komme i kontakt med lærere eller ansatte i ledelsen ved videregående skoler som hadde anledning til å stille som informanter.

I forbindelse med vurderingen av alternativt metodevalg overveide jeg muligheten for å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse ved bruk av spørreskjema, fordi dette ville vært mindre tidkrevende for respondentene. Imidlertid ble tidsperspektivet for oppgaven en avgjørende faktor for at jeg valgte å ikke benytte kvantitativ metode, ettersom det ofte er svært tidkrevende for forskeren å oppnå tilstrekkelig antall besvarelser på spørreskjemaer. Siden radikalisering blant ungdom er et svært samfunnsaktuelt tema som jeg har stor interesse for, valgte jeg derfor å gjennomføre dokumentanalyse av radikalisering blant ungdom og videregående skoler sin rolle i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid.

#### ***4.2 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Formålet med problemstillingen er å definere hva som skal studeres i forbindelse med forskningsprosjektet (Miles et al., 2020, s. 22). Prosjektet startet med en generell problemstilling som omhandlet radikaliseringsprosjektet blant ungdom. Imidlertid er det ofte hensiktsmessig å omformulere problemstillingen underveis i studien, etter hvert som det innhentes data og det teoretiske rammeverket utformes (Miles et al., 2020, s. 22). Ettersom radikaliseringsprosjektet er et bredt tema valgte jeg å fokusere på radikaliseringsforebyggende arbeid rettet mot ungdom, hovedsakelig elever ved videregående skoler. Årsaken til at jeg ønsket å studere videregående skoler sin radikaliseringsforebyggende rolle, var at om lag 81 % av alle ungdommer i Norge registreres som elever på videregående skole i løpet av ungdomstiden (Statistisk sentralbyrå, 2020). Disse tallene indikerer at videregående skoler har en sentral plass i ungdommens liv, og dermed er en aktuell arena for radikaliseringsforebyggende arbeid.

På bakgrunn av dette kom jeg frem til følgende problemstilling:

***Hva er videregående skoler sin rolle i forbindelse med forebygging av radikaliseringsprosjektet blant ungdom?***

I tillegg til problemstillingen var det hensiktsmessig å utforme noen forskningsspørsmål for å avgrense studien, og dermed skape et grunnlag for å besvare problemstillingen på en effektiv måte (Miles, Huberman & Saldana, 2020, s. 22). I forbindelse med samfunnsvitenskapelige studier er det ofte hensiktsmessig å utforme generelle forskningsspørsmål som er egnet til å fremskaffe kunnskap om temaer som ikke er grundig undersøkt tidligere (Ringda, 2013, s. 22).

For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hva er mulige sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsprosjektet hos ungdom?
- Hva kan skolen gjøre for å tilrettelegge for sosial tilhørighet blant elevene?
- Hvilke verktøy har videregående skoler for å forebygge radikaliseringsprosjektet?

Hensikten med de to første forskningsspørsmålene var å beskrive hvilke sårbarhetsfaktorer som kan bidra til radikaliseringsprosjektet, samt hva skolen kan gjøre for å sikre sosial tilhørighet blant ungdom. Bakgrunnen for at jeg valgte å starte med beskrivende spørsmål var ønsket om å skape en generell oversikt over radikaliseringsprosjektet som fenomen og betydningen av sosial tilhørighet på skolen i relasjon til radikaliseringsforebyggende arbeid (Miles et al., 2020, s. 155). Beskrivende forskningsspørsmål inkluderer ofte ordet «hva», og er egnet til å presentere funn på en

oversiktlig måte slik at leseren får innsikt i fenomenet gjennom en beskrivelse av hva forskeren observerer underveis i forskningsprosjektet (Ibid.).

Videre var formålet med forskningsspørsmål nummer tre å forklare hvilke verktøy videregående skoler har for å forebygge radikaliseringsarbeid. Det forklarende formålet med forskningsspørsmålet gjenspeiles av ordet «hvilke» i spørsmålsformuleringene (Miles et al., 2020, s. 155-156). Dette forskningsspørsmålet var derfor sentralt for å gjennomføre dypere analyse av videregående skoler sin radikaliseringsforebyggende rolle, på bakgrunn av beskrivelsen av radikaliseringsarbeid og tiltak for å sikre sosial tilhørighet (Ibid.).

### **4.3 Dokumentanalyse**

Et særegent kjennetegn ved dokumentstudier er at empirien utelukkende bygger på allerede eksisterende dokumenter (Tjora, 2018, s. 183). I utgangspunktet omfatter dokumenter alle skriftlige kilder som er produsert for andre formål enn forskning, og er egnet til å gi informasjon om konkrete forhold (Tjora, 2018, s. 182; Bratberg, 2017, s. 11). En fordel med å frembringe empiri på bakgrunn av eksisterende dokumenter er at metoden er lite påtrengende og forskeren har ikke mulighet til å påvirke innholdet i dokumentene fordi vedkommende ikke er i direkte kontakt med informanter eller andre ikke-forskende deltakere (Ibid.). På bakgrunn av dette hevder Aksel Tjora (2018, s. 187) at rene dokumentstudier fortjener en mer fremtredende plass i samfunnsvitenskapen.

Det finnes en rekke ulike tilnæringsmetoder som kan benyttes i forbindelse med dokumentanalyser. Oversiktsstudier omhandler studier av alt tilgjengelig datamateriale og rapporter fra tidligere forskning på temaet for å skape oversikt over hva som tidligere har blitt undersøkt (Tjora, 2018, s. 186). I forbindelse med min studie av radikaliseringsforebyggende arbeid i videregående skoler har jeg benyttet et element av oversiktsstudier ved å studere tidligere forskning som omhandler tematikken, se kapittel 3.1. De mest sentrale forskningsrapportene ble også benyttet i forbindelse med det teoretiske grunnlaget og analysen. I tillegg til oversiktsstudier har jeg også hentet inspirasjon fra de metodiske grunnlagene for diskursanalyse i forbindelse med studien. Diskursanalyse er egnet for å analysere hvorfor vi tenker som vi gjør, ved å studere sammenhengen mellom virkeligheten og språklig fremstilling av et konkret forhold gjennom tekst (Tjora, 2018, s. 183; Bratberg, 2017, s. 61).

Imidlertid er det en svakhet at rene dokumentstudier medfører at forskeren ikke har anledning til å belyse nye perspektiver fra informanter gjennom intervju (Tjora, 2018, s. 114). Dokumentanalyser bygger hovedsakelig på forskerens egen tolkning av tekstmaterialet, uten at

denne tolkningen kan bekrefte av informanter via intervju eller andre metoder for å innhente førstehåndsinformasjon (Bratberg, 2017, s. 15). Dette medfører økt risiko for feiltolkning av datamaterialet ved bruk av rene dokumentstudier (Ibid.). Dermed er det en svakhet ved min studie at det ikke var anledning til å bekrefte min tolkning av dokumentene, eksempelvis gjennom intervju med lærere eller andre som har en rolle i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid rettet mot ungdom i videregående skoler.

Likevel er det hensiktsmessig å benytte rene dokumentstudier for å gi kunnskap om konkrete samfunnsforhold (Bratberg, 2017, s. 11). Ettersom formålet med min studie var å presentere kunnskap om radikaliserings blant ungdom, for å bidra til økt bevissthet om radikaliseringsforebyggende arbeid i videregående skoler, vurderte jeg at dokumentanalyse var en egnet metode for å gjennomføre en uavhengig analyse av radikaliserings i et bredere perspektiv. For å lykkes med dokumentanalysen er det nødvendig å skape et bredt teoretisk grunnlag som består av ulike teoretiske perspektiver og synspunkter på fenomenet som skal studeres (Bratberg, 2017, s. 13). Imidlertid er det en svakhet ved dokumentstudier at forsker lett får inntrykk av å ha full innsikt i forskningsområdet uten at dette er tilfellet (Bratberg, 2017, s. 14). Ettersom det er umulig å ha oversikt over alle relevante dokumenter som omhandler problemstillingen er det derfor viktig å være oppmerksom på at det kan være sentrale synspunkter som ikke har blitt inkludert i denne studien.

#### **4.4 Litteratursøk**

I forbindelse med litteratursøket har jeg søkt etter tekstdokumenter som fremhever ulike perspektiver på fenomenet radikaliserings og skolens rolle, for å skape et grunnlag for å identifisere sammenhenger og ulikheter i datamaterialet (Bratberg, 2017, s. 54). I tillegg var det viktig å fremskaffe dokumenter fra både norske og internasjonale kilder, som hadde blitt publisert på ulike tidspunkter og for ulike formål, eksempelvis avisartikler og faglitteratur (Ibid.). I forbindelse med litteratursøket benyttet jeg pensumbøker fra tidligere emner på masterstudiet, samt utallige søk på Google, Google Scholar og BIBSYS-databasen til universitetsbiblioteket. Imidlertid erfarte jeg at det var utfordrende å finne frem til relevant litteratur når omfanget av dokumenter var veldig stort, slik det ofte blir ved søk på internett (Tjora, 2018, s. 184).

For å skape et system i litteratursøket valgte jeg å følge anbefalingene til Kristen Ringdal (2013, s. 65) om å begynne å søke etter artikler og annen litteratur som bidrar til å skape oversikt over tematikken for studien. En viktig del av denne prosessen var å søke etter sentrale begreper og forskere innenfor tematikken om ekstremisme, terror, radikaliserings, sosialisering og

radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen, som kunne bidra til å fremskaffe litteratur som omhandlet temaene på et dypere nivå (Ringdal, 2013, s. 65). I forbindelse med denne delen av litteratursøket benyttet jeg i stor grad pensumlitteratur fra emner jeg tidligere har bestått som en del av masterstudiet ved Nord universitet. Jeg begynte med å lese innholdsfortegnelsen i bøkene og artiklene for å få en overordnet oversikt over innholdet. Samtidig merket jeg meg navnet til sentrale forskere og forfattere som jeg oppdaget underveis. Blant annet ble Thomas Hegghammer, Daniel Koehler og Tore Bjørgo utpekt som sentrale forskere innenfor fagområdet radikalisering og kontraterror. I tillegg fremsto Martin Sjøen som en sentral forsker i forbindelse med skolens radikaliseringsforebyggende arbeid.

I forbindelse med litteratursøket er det sentralt å identifisere enkelte utvalgsriterier for å avgrense hvilke dokumenter som har relevans for studien (Tjora, 2018, s. 184). Formålet med utvalgsriteriene er å avgrense det dypere litteratursøket. Imidlertid oppdaget jeg tidlig at det forelå begrenset forskning på radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen, og derfor var det sentralt å finne utvalgsriterier som omhandlet temaer som kunne bidra til å identifisere videregående skoler sin radikaliseringsforebyggende rolle. De sentrale temaene ble valgt ut på bakgrunn av funn i litteraturen under det innledende kildesøket og forskningsspørsmålene. På bakgrunn av dette valgte jeg å benytte følgende utvalgsriterier: radikalisering, radikaliseringsforebygging, radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen, sosialisering, sosiale relasjoner, rekruttering og ekstremisme. I forbindelse med litteratursøk i internasjonale kilder benyttet jeg hovedsakelig de samme utvalgsriteriene oversatt til engelsk.

Det neste steget var å foreta et mer fokusert og systematisk litteratursøk basert på utvalgsriteriene. I forbindelse med dette arbeidet foretok jeg flere søk etter artikler i databasen til Taylor & Francis, Google Scholar og BIBSYS, samt søk i aktuelle fagbøker, i tråd med anbefalingene til Kirsten Ringdal (2013, s. 65). I tillegg benyttet jeg søkemotoren Google for å søke etter relevant litteratur som har blitt publisert i ulike aviser. Bakgrunnen for at jeg ønsket å benytte litteratur fra aviser var å identifisere ulike synspunkter på radikalisering fra ulike miljøer og få innblikk i nyansene i informasjonen som rettes mot ulike målgrupper i samfunnet. Videre har offentlig informasjon fra Regjeringens nettsider vært et sentralt oppslagsverk for å finne informasjon fra myndighetene om radikalisering og voldelig ekstremisme, samt nasjonale handlingsplaner og veiledere for forebygging og håndtering av radikalisering.

Underveis i litteratursøket utpekte noen bøker seg som spesielt interessante, herunder «Forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme» av Stian Lid og Geir Heierstad, «Radikalisering: fenomen og forebygging» av Ellen Reiss og Linda Noor, samt «Understanding

Deradicalization» av Daniel Koehler. I tillegg resulterte litteratursøket i funn av flere tidligere forskningsprosjekter og rapporter som fikk sentral betydning i forbindelse med det teoretiske grunnlaget og analysen i oppgaven. Blant annet har studier av ungdommenes skolehverdag og trivsel under covid-19 pandemien og PST sine studier av radikaliseringsvært sentrale i forbindelse med analysekapittelet. Viktigheten av å inkludere tidligere forskningsprosjekter understrekes av Tjora (2018, s. 234) som fremhever at sammenligning av funn er et sentralt moment for å sikre kvaliteten på dokumentstudier.

#### **4.4.1 Kildekritikk**

Kildekritikk er en sentral del av litteratursøket, og ved bruk av eksisterende litteratur som kilde er det essensielt å plassere dokumentene i kontekst for å vurdere om kilden er pålitelig (Tjora, 2018, s. 183). Ved vurderingen av pålitelighet bør det blant annet foretas en vurdering av hvem som har skrevet teksten, når og hvor den er skrevet, samt hvem som er målgruppen for dokumentet (Ibid.). I tillegg er det viktig å vurdere formålet med teksten for å avgjøre påliteligheten til den aktuelle kilden (Kildekompasset, u.å.).

I forbindelse med vurderingen av kildene underveis i litteratursøket, var publiseringstidspunkt en sentral faktor, og jeg ønsket hovedsakelig å benytte litteratur som ikke var eldre enn 15 år for å redusere muligheten for at informasjonen i kilden ikke lenger er gyldig. Imidlertid erfarte jeg at en stor andel av eksisterende forskning og litteratur som omhandler radikaliseringsvært av nyere dato, ettersom terrorangrepet i London i 2005 for alvor medførte økt fokus på tematikken (Koehler, 2017, s. 66). For å finne pålitelige kilder søkte jeg i stor utstrekning etter datamateriale som var publisert i anerkjente tidsskrifter og databaser, samt dokumenter fra utdanningsinstitusjoner og sentrale myndigheter.

Videre er vurdering av språklig praksis et sentralt moment for å vurdere påliteligheten til datamaterialet (Kildekompasset, u.å.; Bratberg, 2017, s. 35). Derfor var vurderingen av språket i datamaterialet et sentralt moment i forbindelse med mitt litteratursøk, spesielt i forbindelse med avisartikler og annen litteratur som ikke er produsert direkte for bruk i forskning. Sammenfattet erfarte jeg at kildekritikk var spesielt viktig i forbindelse med utvalg av avisartikler, ettersom massemedia ofte kan vinkle informasjon på en måte som er tilpasset deres lesere. Derfor forsøkte jeg å finne flere avisartikler som omhandlet samme tema for å undersøke om det var samsvar mellom informasjonen. I enkelte tilfeller søkte jeg også å finne samsvar mellom informasjonen i avisartikler jeg ønsket å bruke og relevant faglitteratur.



#### **4.5 Studiens kvalitet**

I de foregående kapitlene har jeg presentert fremgangsmåten jeg har benyttet i forbindelse med forskningsprosessen, herunder valg av metode, problemstilling og forskningsspørsmål, samt datainnsamlingsmetode og litteratursøk. I det videre vil jeg presentere styrker og svakheter ved min studie i relasjon til kvalitetskriteriene for kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s. 231).

##### **4.5.1 Gyldighet**

Vurderingen av studiens gyldighet er ofte en kompleks prosess, og omhandler evaluering av hvorvidt resultatene fra studien faktisk besvarer forskningsspørsmålene (Tjora, 2018, s. 232). Gjennom tiden har dokumentstudier, og spesielt bruk av diskursanalyse, blitt kritisert for å være lite egnet for å fremskaffe resultater med høy gyldighet. Bakgrunnen for dette er en oppfatning om at diskursanalyser omhandler en teoretisk fremstilling av hvordan et sosialt fenomen har oppstått, fremfor å analysere de faktiske forholdene omkring fenomenet (Bratberg, 2017, s. 61).

For å tilrettelegge for gyldige resultater er sammenligning av egne funn og resultatene fra tidligere forskning et sentralt hjelpemiddel (Tjora, 2018, s. 234). Derfor forsøkte jeg å sammenligne funn fra tidligere studier som omhandler radikaliseringsforebyggende ansvar, med resultatene fra denne undersøkelsen (Tjora, 2018, s. 234). Formålet med sammenligningen er å avdekke eventuelle vesentlige avvik i konklusjonen, som kan være tegn på lav gyldighet grunnet feil og mangler i studien (Ibid.). Bakgrunnen for dette er at kunnskap utvikles over tid, og derfor er det viktig å holde forskningsprosjektet innenfor det aktuelle fagfeltet, ved å benytte tidligere forskning som sammenligningsgrunnlag, for å skape et gyldig resultat (Tjora, 2018, s. 234).

For å tilrettelegge for et gyldig resultat av studien har jeg gjennomgående vært kritisk i utvalget av datamateriale, både i forbindelse med teorikapitlene og i analysen. I forbindelse med utvelgelsen av relevante dokumenter har jeg fokusert på kildekritikk, som beskrevet i kapittel 4.4.1, for å forsikre meg om at kildene er legitime. Imidlertid er det en svakhet ved studien at jeg i hovedsak har foretatt litteratursøket og arbeidet med å avgjøre om kildene er pålitelige alene. Likevel har jeg foretatt grundige vurderinger av kildene og diskutert enkelte valg med andre uavhengige personer for å inkludere andre synspunkt i vurderingen, som et ledd i å sikre et gyldig resultat.

For å lykkes med å fremskaffe gyldige resultater er det viktig å redegjøre for de metodiske valgene som tas gjennom hele forskningsprosjektet, for å gjøre leseren i stand til å foreta en kritisk vurdering av studiens kvalitet og relevans (Tjora, 2018, s. 234). I metodekapittelet har jeg begrunnet de metodiske valgene som ble gjort underveis i studien, herunder valg av

datainnsamlingsmetode og litteratursøk som dannet grunnlaget for det teoretiske rammeverket for oppgaven. For å tilrettelegge for et gyldig forskningsresultat har jeg utformet forskningsspørsmål som innbyr til systematisk presentasjon av radikaliserings og sosial tilhørighet i relasjon til videregående skoler sin radikaliseringsforebyggende rolle, gjennom funn og observasjoner som gjøres underveis i studien (Miles et al., 2020, s. 155).

#### **4.5.2 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet omhandler forskningsprosjektets relevans for andre tilfeller enn det konkrete som er undersøkt i forbindelse med denne studien (Tjora, 2018, s. 231). Innenfor samfunnsforskning er det vanligvis et mål å oppnå et generaliserbart resultat (Ibid.). Imidlertid er det et kjent problem at mange unnlater å ta opp generalisering i forbindelse med forskningsprosjekter (Tjora, 2018, s. 243). Aksel Tjora (2018, s. 239) presenterer flere ulike former for generalisering, herunder konseptuell generalisering som er aktuelt i forbindelse med studien av radikalisering blant ungdom. Formålet med konseptuell generalisering er å presentere funn i form av begreper, konsepter eller modeller som kan overføres til lignende tilfeller i fremtidig forskning (Tjora, 2018, s. 245).

Et viktig hjelpemiddel for å lykkes med en konseptuell-generaliserbar studie er å anvende teori og tidligere forskning for å underbygge generaliserbarheten i studien (Tjora, 2018, s. 245-246). I forbindelse med forskningsprosjektet har jeg forsøkt å skape et bredt teoretisk grunnlag for analysen, basert på foreliggende teori og tidligere forskningsprosjekter. Underveis i arbeidet med studien erfarte jeg at det foreligger noe begrenset utvalg av tidligere forskning og relevant litteratur som omhandler radikaliseringsforebyggende arbeid i videregående skoler. Derfor valgte jeg å benytte mye litteratur som ikke omhandlet skolens radikaliseringsforebyggende rolle direkte, som likevel var egnet til å besvare forskningsspørsmålene. Dette har bidratt til å skape en teoretisk fremstilling som tilrettelegger for solid innsikt i ulike synspunkter på radikalisering og dermed bidrar til et generaliserbart resultat.

Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at det finnes fallgruver når generaliserbarheten til studien skal vurderes. Blant annet er en vanlig utfordring at kvalitative studier i realiteten kun oppsummerer hovedtrekkene i empirien, uten å presentere nye momenter underveis (Tjora, 2018, s. 247). Ved bruk av konseptuell generalisering er formålet å unngå oppramsing av empiri, ved at forskeren selv skal finne frem til konsepter eller begreper som er sentrale gjennom analyse av datamaterialet (Tjora, 2018, s. 248). I forbindelse med studien av radikalisering blant ungdom, er formålet med analysen blant annet å finne frem til momenter som kan være relevante for radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen i fremtiden. Imidlertid

erfarte jeg at det var utfordrende å presentere nye elementer utover eksisterende empiri ettersom jeg ikke hadde anledning til å innhente egne data via intervju eller annen kontakt med ikke-forskende deltakere.

I forbindelse med forskningsprosjektet har jeg gjennomgående forsøkt å tilrettelegge for så høy generaliserbarhet som mulig. Imidlertid er det noen svakheter ved studien, herunder begrenset tilgjengelig litteratur og tidligere forskningsprosjekter som omhandler radikaliserings og skolens ansvar, som bidrar til å redusere generaliserbarheten til studien. Dette tyder på at det vil være nødvendig med et større datamateriale for å kunne presentere generaliserbare begreper, modeller eller konsepter som omhandler videregående skoler sin radikaliseringsforebyggende rolle.

## **5. Analyse**

I dette kapittelet vil jeg foreta en analyse av relevant datamateriale, hovedsakelig basert på det teoretiske grunnlaget for oppgaven som presentert i kapittel to og tre. Formålet med dette er å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Analysen er inndelt i tre underkapitler som samlet sett gjenspeiler de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 4.2. Sammenfattet omhandler forskningsspørsmålene tegn på radikaliseringsprosess, betydningen av sosiale relasjoner og det radikaliseringsforebyggende ansvaret til videregående skoler.

### ***5.1 Sårbarhetsfaktorer for radikalisering blant ungdom***

Selv om det er umulig å identifisere en generaliserbar modell for radikaliseringsprosessen, fremhever Bjørgo (2011, s. 278) at det likevel er relevant å undersøke ulike prosesser og handlingsmønstre som har ledet til radikalisering for å skape et bedre grunnlag for forebyggende arbeid. Derfor er det interessant å undersøke om det finnes noen underliggende faktorer som hyppig forekommer hos personer som blir radikalisert, for å skape bedre forståelse av fenomenet radikalisering og effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid.

#### ***5.1.1 Psykiske utfordringer***

En studie gjennomført av Idil A.A. Mohamed og Sveinung Sandberg (2019, s. 213) viser at ungdommene selv trekker frem psykiske utfordringer som en av de mest sentrale sårbarhetsfaktorene til radikalisering. Denne påstanden underbygges av PST sine rapporter som omhandler radikalisering til høyre- og islamistiske ekstreme grupperinger i Norge, som trekker frem psykiske plager som en mulig sårbarhetsfaktor for radikalisering i tillegg til utfordringer i oppveksten og sosialt utenforskap (PST, 2019, s. 8; PST, 2016, s. 7-8). Rapportene til PST viser at om lag 33% av høyreekstremister og 21 % av islamistiske ekstremister var diagnostisert med en psykisk lidelse (Ibid.). Hovedsakelig var det mildere psykiske lidelser som angst, depresjon og personlighetsforstyrrelser som var fremtredende hos de radikaliserede personene som deltok i studiene (PST, 2019, s. 8). Imidlertid er det langt fra alle ekstremister som har underliggende psykiske lidelser og det må derfor utvises forsiktighet med å utelukke andre sårbarhetsfaktorer for radikalisering (Bjørgo, 2011, s. 277).

I motsetning til rapportene fra PST hevder Jeff Victoroff (2005, s. 12) at de færreste ekstremister har blitt radikalisert som følge av bakenforliggende psykiske problemer. Imidlertid bygger dette på en studie av sammenhengen mellom bakenforliggende alvorlige psykiske lidelser som schizofreni, alvorlig depresjon og antisosial personlighetsforstyrrelse, og radikalisering (Victoroff, 2005, s. 12). Derfor er det sentralt å avdekke eventuelle endringer i

utbredelsen av lettere psykiske lidelser eller antallet som blir diagnostisert med slike lidelser, for å kartlegge eventuelle sammenhenger mellom psykiske lidelser og radikaliserings.

En rapport utarbeidet av Statistisk sentralbyrå viser at det har vært en økning av psykiske plager blant ungdom de siste årene, og hele 49 % av elevene ved videregående skoler har selv rapportert at de opplever mye bekymring i livet (Statistisk sentralbyrå, 2019). Det er verdt å merke seg at den økende forekomsten av psykiske plager hovedsakelig omhandler mildere plager som angst, depresjon og tilpassingsforstyrrelser (Folkehelseinstituttet, 2018b). Videre fremkommer det av rapporten at om lag 15 % av norske tenåringer opplever depresjon i løpet av ungdomsårene (Ibid.). Dette tyder på at økningen i forekomsten av lettere psykiske lidelser hos ungdom kan være en årsak til at flere radikalisererte har psykiske diagnoser, uten at det nødvendigvis er en sammenheng mellom radikaliserings og psykiske utfordringer.

Imidlertid er det et interessant moment at de psykiske plagene som i økende grad forekommer hos radikalisererte ekstremister, herunder angst, depresjon og tilpassingsforstyrrelser, har mange av de samme bakenforliggende årsaker som radikaliserings. Personlighetstrekk som lav terskel for engstelse, skyldfølelse og sjenanse er ofte underliggende hos ungdom som diagnostiseres med depresjon eller angst (Folkehelseinstituttet, 2018b). I tillegg kan traumatiserende hendelser eller andre utfordringer i barndommen bidra til utvikling av angst, depresjon og tilpassingsforstyrrelser (Ibid.). Videre fremhever Folkehelseinstituttet (2018b) at lav sosioøkonomisk status og dårlig sosialt nettverk kan være sårbarhetsfaktorer for å utvikle tilpassingsforstyrrelser og psykiske lidelser i ungdomsårene. På en annen side viser Bjørge (2011, s. 283) til at lav sosioøkonomisk status og begrenset sosialt nettverk kan være en risikofaktor for radikaliserings blant ungdom. Dette underbygger at det foreligger likhetstrekk mellom sårbarhetsfaktorene for radikaliserings og utviklingen av psykiske lidelser.

Sammenfattet viser denne fremstillingen at sårbarhetsfaktorene for utvikling av psykiske plager og radikaliserings langt på vei er de samme. Derfor er det utfordrende å fastslå om psykiske lidelser som sådan faktisk er en risikofaktor for radikaliserings, eller om det er de bakenforliggende sårbarhetsfaktorene for utvikling av psykiske lidelser som er de egentlige risikofaktorene for radikaliserings. Dette understrekes av Corner & Gill (2018) som presiserer at det kreves mer forskning for å kunne fastslå hvilken påvirkning psykiske utfordringer har på radikaliserings og voldelig ekstremisme.

Likevel er det klart at en kjent psykisk lidelse kan gi indikasjoner på utfordringer hos ungdommen som ellers ikke ville vært like enkle å oppdage i forbindelse med

radikaliseringforebyggende arbeid. Uavhengig av om det foreligger sammenheng mellom psykiske utfordringer og radikalisering, kan kjente psykiske lidelser hos ungdom bidra til økt oppmerksomhet omkring underliggende sårbarhetsfaktorer som kan medføre at vedkommende er sårbar for radikalisering. Bakgrunnen for dette er at det i stor grad er samsvar mellom de bakenforliggende sårbarhetsfaktorene som trekkes frem som sentrale for radikalisering og utvikling av psykiske utfordringer.

### ***5.1.2 Sosialiseringprosesser i barndommen***

Det er klart at ungdom befinner seg i en livsfase hvor de er spesielt mottakelige for ytre påvirkning fra omverdenen (Ogden, 2009, s. 83). Derfor er de sosiale ferdighetene som opparbeides allerede fra barndommen, sentrale for å forebygge utvikling av sårbarhetsfaktorer for radikalisering i ungdomsårene (Ibid.). Den nærmeste familien regnes som en viktig miljømessig påvirkningsfaktor i forbindelse med sosialiseringprosessen til barn, og de innehar derfor en sentral rolle for å forebygge atferdsproblemer hos barnet (Ogden, 2009, s. 83-85). Som et ledd i tilretteleggingen for at alle barn får tilstrekkelig oppfølging og støtte er foreldrene sitt ansvar for å sikre barnet tilstrekkelig omtanke og omsorg lovfestet i barneloven (1981) § 30 første ledd. Den sentrale rollen familien har i barnets liv understrekes av Terje Ogden (2009, s. 85) som beskriver familien som et filter mot barnets påvirkning utenfra. Dette innebærer at den nærmeste familien til barnet i stor grad velger hvilken sosial påvirkning som skal nå barnet ved å velge hvem barnet skal omgås. Imidlertid endres denne dynamikken i løpet av ungdomstiden som innebærer gradvis mer selvstendighet i sosiale relasjoner.

Endringer i samfunnet, herunder flere yrkesaktive kvinner, mer demokratiske familieforhold og en mer deltakende farsrolle, har medført at dynamikken i den gjennomsnittlige familie har endret seg drastisk fra 1950-årene og frem til i dag (Sundstrøm, 2019). Det blir stadig mer vanlig at foreldrene skilles, noe som medfører tilpassing til nye samlivsformer hvor barnet ikke nødvendigvis bor sammen med begge foreldrene (Hoëm, 2010, s. 83). Dette har medført endringer i de tradisjonelle familierelasjonene, og dermed også grunnlaget for sosialiseringprosessen til barn (Ibid.). Dette kan tyde på at det foreligger en sammenheng mellom skilsmisse og utfordringer i forbindelse med oppdragelsen av barn.

Imidlertid preges sosialiseringprosessen som foregår i barndommen i stor grad av den generelle samfunnsutviklingen, noe som taler for at de fleste barn vil tilpasse seg en hverdag med skilte foreldre (Hoëm, 2010, s. 31). Derfor medfører ikke skilsmisse mellom foreldrene nødvendigvis at barnet får en utfordrende oppvekst. Dette understrekes av en rapport fra Folkehelseinstituttet (2018a) som viser at risikoen for utvikling av psykiske lidelser er størst i

de tilfellene hvor skilsmissen medfører konflikt mellom foreldrene. Slik det ble presentert i kapittel 5.1.1 har sårbarhetsfaktorene for radikaliserings og utvikling av psykiske lidelser mange fellestrekk. Dermed tyder den ovennevnte presentasjonen på at skilsmisse som inkluderer konflikter mellom foreldrene kan være en mulig årsak til utvikling av risikofaktorer for radikaliserings i løpet av oppveksten.

Et eksempel på en ungdom som har blitt radikalisert og senere gjennomført terrorhandlinger er norske Philip Manshaus. Allerede når han var 4 år gammel gjennomgikk foreldrene en skilsmisse, som innebar stor konflikt og tvist omkring omsorgsretten for barna (TAHER-2020-5113, s. 4). I tillegg begikk både moren og mormoren selvmord kort tid etterpå, noe som medførte ytterligere konflikter i familien (Ibid.). Dette tyder på at utfordringer i forbindelse med familien i barndommen kan være en medvirkende årsak til sårbarhet for radikaliserings i løpet av ungdomstiden.

Videre har det i løpet av de siste tiårene blitt vanlig at begge foreldrene er i full jobb, uavhengig av sivilstand. Dette har medført at de fleste foreldre har opplevd å få en stadig mer hektisk hverdag, som kan innebære utfordringer med å være til stede for barna sine i tilstrekkelig grad på hjemmebane (Skauge, 2018). Videre kan en slik situasjon resultere i at det oppstår et dilemma som splitter foreldrene mellom fokus på selvrealisering og karriere eller oppfølging av barnet (Höem, 2010, s. 83). Ettersom foreldrene er de viktigste støttespillerne for barnet i de første leveårene, kan redusert kontakt med foreldrene være en risikofaktor for utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon i ungdomsårene (Ibid.). Dette viser at redusert sosialisering i hjemmet under oppveksten kan være en sårbarhetsfaktor for utvikling av psykiske lidelser og dermed også sårbarhet for radikaliserings i ungdomstiden, på bakgrunn av likhetstrekk mellom sårbarhetsfaktorer for radikaliserings og psykiske lidelser, se kapittel 5.1.1.

Det faktum at mange foreldrene har mindre tid sammen med sine barn har medført at barnehager, skoler og andre offentlige institusjoner overtar et stadig større ansvar for barna i hverdagen (Höem, 2010, s. 84). I tillegg er det en trend at fokuset i oppdragelsen rettes mer mot frie valg, noe som kan skape utfordringer med å finne en middelvei mellom frihet og trygge rammer for barna, både for foreldrene i hjemmet og ansatte ved barnehager og skoler (Ibid.). Dette understreker en utfordring for barnehager og skoler i forbindelse med ansvaret for å utdanne barn og ungdom slik at de utvikler seg til selvstendige voksne som evner å tilpasse seg samfunnet (Höem, 2010, s. 87). I forbindelse med denne prosessen har det utviklet seg en praksis hvor barn og ungdom som viser tegn til adferdsproblemer eller andre sosiale utfordringer ofte plasseres sammen i en egen klasse separat fra de andre (Ogden, 2009, s. 100).

Dette kan være en god strategi for å gi alle elevene tilstrekkelig oppfølging for å sikre faglig utvikling. Derimot kan en slik fordeling bidra til at atferdsproblemene øker, fordi elevene påvirkes av de andre i klassen som også har atferdsproblemer, gjennom den formelle og uformelle sosialiseringen som foregår på skolen (Ogden, 2009, s. 100).

Barn er generelt svært tilpasningsdyktige overfor sine omgivelser, men foretrekker vanligvis de sosiale miljøene som gir mestringsfølelse og bekreftelse (Ogden, 2009, s. 201). Dersom barnet ikke opplever tilstrekkelig mestringsfølelse og bekreftelse ved samvær med familien i oppveksten, kan det medføre at de søker bekreftelse via andre sosiale arenaer. Bakgrunnen for dette er at barn gjennomgående arbeider hardt for å lykkes sosialt i form av å skaffe venner og oppleve aksept som et ledd i identitetsutviklingen (Ogden, 2009, s. 201). En fare med at barnet hovedsakelig søker bekreftelse og sosial tilhørighet i miljøer utenfor familien kan være at ungdommen søker mot problematiske miljøer med ekstremistiske holdninger, fordi disse miljøene ofte tilbyr en totalpakke av sosialt fellesskap, aktiviteter og møteplasser (Reiss, 2018, s. 66; Koehler, 2020, s. 457).

### ***5.1.3 Sosiale relasjoner mellom ungdom***

Søken etter sosial tilhørighet fremheves som en sentral årsak til at ungdommer trekkes mot ekstremistiske miljøer, og radikaliseringsprosessen starter ofte som en direkte følge av opplevd tilhørighet i en gruppe (Reiss, 2018, s.66; Bjørge, 2011, s. 281). Dette har sammenheng med ungdommens naturlige søken etter miljøer hvor de opplever mestring, tilhørighet og bekreftelse (Ogden, 2009, s. 201). I forbindelse med radikaliseringsprosessen vil ungdommen ofte endre holdninger i forhold til voldsbruk og politisk syn (Reiss, 2018, s. 66). Slike holdningsendringer har tett sammenheng med sosialt miljø og påvirkning fra venner, ettersom ungdom er svært tilpassingsdyktige overfor de sosiale reglene som dominerer i miljøet rundt dem for å oppleve tilhørighet og aksept (Ogden, 2009, s. 203).

I likhet med ungdommer som opplever sosialt utenforskap, kan også de som opplever sosial tilhørighet være i risikozonen for radikalisering, spesielt dersom de tilhører et utfordrende sosialt miljø med dominerende ekstremistiske og voldelige holdninger. Bakgrunnen for dette er at ungdommer som har bekjensker innad i et ekstremistisk miljø kan bli påvirket av holdninger og politiske meninger fra sine venner som følge av gruppepress, og deretter bli radikalisert og selv ønsker å verve seg som fullverdig medlem i gruppen (Hegghammer, 2012, s. 4). Dette tyder på at ungdom ofte er ekstra påvirkelige for gruppepress. I likhet med ensomme ungdommer, er det hovedsakelig søken etter aksept og mestring som medfører at ungdommer som allerede opplever sosial tilknytning trekkes mot ekstremistiske miljøer, og gjennomgår en



radikaliseringsprosess som innebærer økt aksept for voldsbruk for å få gjennomslag for gruppens ideologi og oppleve anerkjennelse fra de andre grupped medlemmene (Bjørge, 2011, s. 281).

Betydningen av påvirkning fra det sosiale miljøet ungdommen tilhører understrekes av Mohamed og Sandberg (2019, s. 207) som viser til at ungdom som radikaliseres og senere verver seg som fremmedkrigere, ofte har blitt inspirert av sine venner og andre bekjente i deres eksisterende sosiale nettverk. En årsak til dette er at ungdomstiden ofte oppleves som en spesielt sårbar epoke hvor identitetsutvikling er sentralt, noe som medfører at ungdom er spesielt mottakelig for ytre påvirkning fra andre i sin omgangskrets (Shakar, 2018, s. 188; Frønes, 2013, s. 136). Derfor vil ungdom i større grad søke et sosialt miljø hvor de opplever tilhørighet og fellesskap.

Et eksempel som viser betydningen av bekreftelse og sosial tilhørighet for ungdom som søker mot ekstremistiske miljøer, vises gjennom handlingsmønsteret til Philip Manshaus både under terrorangrepet i 2019 og i forkant av hendelsene. Det fremkommer i dommen fra Asker- og Bærum tingrett at det var svært viktig for Manshaus å publisere meldinger i høyreekstremistiske nettforum i mellomtiden fra han begikk drapet på søsteren og gjennomføringen av terrorangrepet mot moskeen, for å få bekreftelse og anerkjennelse for sine handlinger (TAHER-2020-5113, s. 6-7). Dette understreker betydningen av sosial tilhørighet som motivasjonsfaktor for at ungdom trekker mot ekstremistiske miljøer og senere gjennomfører voldelige handlinger.

Sammenfattet viser dette at både ensomhet og tilhørighet til utfordrende sosiale miljøer kan være en risikofaktor for radikalisering hos ungdom. Når det gjelder sosialt miljø omhandler risikofaktoren i stor grad holdningene til de øvrige medlemmene i den sosiale kretsen. Imidlertid er det viktig å være bevisst på at radikalisering er en svært kompleks prosess, slik at det er utfordrende å identifisere konkrete sårbarhetsfaktorer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9). Likevel viser disse funnene at søken etter sosial tilhørighet ofte er et sentralt moment som medfører at ungdom trekkes mot ekstremistiske miljøer.

#### ***5.1.4 Kan kjønn være en for sårbarhetsfaktor for radikalisering?***

Det kommer frem av rapportene til PST som omhandler radikalisering til høyre- og islamist ekstremistiske grupper at i overkant av 80 % av dem som radikaliseres er menn (PST, 2016, s. 4; PST, 2019, s. 5). Stor overvekt av menn som radikaliseres og rekrutteres til høyreekstreme miljøer kan forklares av at miljøet idealiserer tradisjonelle kjønnsroller, og at det derfor er

mindre aktuelt for kvinner som er opptatt av likestilling å søke mot høyreekstreme miljøer (PST, 2019, s. 5). I likhet med høyreekstreme miljøer viser rapporten til Politiets sikkerhetstjeneste at det er flest menn som radikaliseres og rekrutteres i ekstreme islamistiske miljøer. I motsetning til høyreekstreme miljøer som idealiserer maskulinitet gjennom mannlig kontroll og dominans, fokuserer ekstremistiske islamistgrupper på at menn som utfører Jihad får en høyt anerkjent status som kriger og følgelig en verdsatt rolle i gruppen (PST, 2016, s. 4). Selv om motivasjonen for deltakelse i de to ekstremistiske miljøene ved første øyekast kan virke ulike, er det likevel et klart fellestrekk at en illusjon av å få status som en mektig og krigersk mann ofte er trekkplasteret mot både høyre- og islamist ekstremistiske miljøer.

Selv om den største andelen som radikaliseres og rekrutteres til islamistiske- og høyre ekstreme miljøer er menn, er likevel om lag 10 – 15 % av de som radikaliseres kvinner (PST, 2016, s. 4; PST, 2019, s. 5). Den store ulikheten mellom antallet kvinner og menn som blir medlemmer i ekstremistiske organisasjoner er et interessant fenomen. I motsetning til menn som ofte søker mot ekstremistiske miljøer for å oppfylle et ønske om tilhørighet og en form for heltestatus, søker kvinner oftere til ekstremistiske miljøer på bakgrunn av deres politiske holdninger (White, 2015, s. 118). Dette er en interessant forskjell, som forklarer at kvinner i større grad har søkt mot nasjonale ekstremistiske organisasjoner, fremfor store internasjonale grupper (Ibid.). En mulig årsak til at kvinner i større grad har blitt tiltrukket av nasjonale ekstremistiske grupper, er begrunnet i større mulighet for revolusjon og endring av sosiale normer i samfunnet (White, 2015, s. 118). Imidlertid gir dette en indikasjon på at kvinner i større grad er interessert i ekstremistiske grupper på bakgrunn av ønsket om radikale endringer som har betydning for utviklingen i samfunnet.

En årsak til at ekstreme islamistiske grupperinger kun har hatt en liten andel av kvinnelige medlemmer er at disse organisasjonene tidligere ikke har hatt noe miljø av betydning for kvinner, grunnet svært tradisjonelle rollefordelinger (PST, 2016, s. 4). Imidlertid har kvinners betydning i ekstreme islamistiske miljøer endret seg de senere årene, som følge av IS-sin rolle i forbindelse med utbruddet av konfliktene i Syria. Kvinnene tilbys nå en mer sentral rolle i organisasjonen som ønsker å opparbeide seg en egen stat, et såkalt kalifat (Ibid.). Et kalifat kjennetegnes som en felles islamsk stat som ledes av en person som både innehar rollen som militær, religiøs- og politisk leder (Vikør & Jensehaugen, 2018). Selv om islamistiske ekstremistgrupper har hatt svært tradisjonelle kjønnsroller, åpnes det likevel for et friere valg av ektemann og kjærlighetsforhold som ville vært ansett som ulovlig i det religiøse miljøet

hjemme i Norge (Lia & Nesser, 2014, s. 411). Det er klart at denne friheten kan virke lokkende for mange kvinner som velger å verve seg som fremmedkrigere (Ibid.).

En annen årsak til at terrorgruppen IS for alvor begynte å fokusere på rekruttering av kvinner er behovet for økt medlemstall og påfølgende gjennomslagskraft for å nå målet om et eget Kalifat (White, 2015, s. 119). I tillegg til at kvinner hovedsakelig tildeles oppgaver i hjemmet, har de også fått en sentral rolle i forbindelse med spredning av propaganda i sosiale medier (Arntsen & Foss, 2015). Formålet med spredning av propaganda er å skape engasjement omkring ideologien til gruppen, ofte ved bruk av bilder og memes som appellerer til unge mennesker (Koehler, 2020, s. 456). I tillegg må det faktum at det hovedsakelig er kvinner som sprer propaganda sees i sammenheng med større påvirkning hos kvinnene som mottakere av denne informasjonen i sosiale medier, og potensielt et større antall kvinner som verver seg til organisasjonen. Årsaken til dette er at propagandamaterialet ofte gir uttrykk for en idealisert virkelighet av kvinnenens liv og rolle i organisasjonen, som virker tiltrekkende for kvinnene som er mottakere av propagandamaterialet (Arntsen & Foss, 2015).

Økt interesse for islamistisk ekstremisme blant kvinner gjenspeiles av den svenskproduserte tv-serien «Kalifat» som ble publisert på strømmetjenesten Netflix våren 2020 (Kamsvåg, 2020). Serien skildrer radikaliseringsprosessen til fem unge jenter fra Skandinaviske land, og deres reise til Syria hvor de verver seg til terrororganisasjonen IS (Ibid.). Denne serien ble svært populær, og fungerer som et viktig bidrag for å gjøre samfunnet oppmerksom på at radikalisering også rammer unge kvinner. I tillegg skildrer tv-serien at det sosiale nettverket til ungdom har sentral betydning for påvirkning til radikalisering og ekstremisme (Kamsvåg, 2020). Produsenten lykkes med å skildre den virkeligheten som møter de radikale ungdommene som reiser til Syria, noe som overhodet ikke samsvarer med informasjonen om et lukrativt liv som jentene har fått på forhånd. Samtidig understrekes opplevelsen av å ta selvstendige valg som er en sentral faktor for at enkelte kvinner verver seg til terrororganisasjoner.

Basert på den foregående fremstillingen tyder utviklingen på at kvinner i større grad søker mot ekstremistiske miljøer på bakgrunn av ønsket om å ta selvstendige valg og opplevelsen av å bidra til gjennomføring av endringer i samfunnet. Derimot søker menn hovedsakelig aksept og fellesskapsfølelse i et sosialt miljø, noe som understrekes av ønsket om å bli ansett som en krigner (PST, 2016, s. 4). Selv om motivasjonen for å søke mot ekstremistiske miljøer ofte er ulik mellom kjønn, er det likevel ikke nødvendigvis slik at risikofaktorene for radikalisering avhenger av kjønn. Derimot søker både kvinner og menn mot ekstremistiske grupper på bakgrunn av søken etter aksept og tilhørighet. Imidlertid handler det i større grad om løsrivelse

og selvstendighet for kvinner, samtidig som de søker tilhørighet i det ekstremistiske fellesskapet. I likhet med kvinner søker menn mot ekstremistiske fellesskap på bakgrunn av ønsket om tilhørighet. Imidlertid tyder funnene på at menn i større grad motiveres av aksept og bekreftelse fra de andre i gruppen.

Tradisjonelt sett har forskning på utenforskap og radikaliseringsomhandlet menn, noe forklares med at det er flest menn som radikaliseres og rekrutteres til terrororganisasjoner (PST, 2016, s. 4; PST, 2019, s. 5). Likevel er det klart at kvinnene stadig får mer sentrale roller i de fleste terrorgrupper (White, 2015, s. 120). Sammenfattet viser fremstillingen at både kvinner og menn kan bli radikalisert, og tyder på at sårbarhetsfaktorene for radikaliserings i liten grad avhenger av kjønn.

### ***5.2 Betydningen av sosial tilhørighet på skolen***

Et av de viktigste ansvarsområdene som tilfaller skolen er å tilrettelegge for at ungdom kan utvikle sin sosiale kompetanse (Ogden, 2009, s. 229). Sosialisingsarenaene på skolen er todelt mellom det sosiale miljøet utenfor undervisningssammenheng og det pedagogiske opplegget i klasserommet (Shakar, 2018, s. 188). Formålet med tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse er å bidra til å forme ungdom som evner å tilpasse seg samfunnet som voksne mennesker (Ibid.). Evne til å tilpasse seg samfunnet omhandler blant annet å håndtere kritikk på en hensiktsmessig måte, samt evne å samarbeide og vise toleranse overfor andre (Sjøen, 2019, s. 77).

Den sosialiseringen som foregår mellom elevene på skolen utenfor undervisningssituasjonen er en del av den uformelle sosialisingsprosessen som finner sted i sosiale sammenhenger som ikke er organisert, herunder i friminuttene (Shakar, 2018, s. 188). Ungdom befinner seg i en fase av livet hvor de er spesielt mottakelig for påvirkning, og blir ofte inspirert av sin nærmeste omgangskrets (Shakar, 2018, s. 189). Økt sårbarhet for påvirkning i ungdomstiden har sammenheng med at hjernen fremdeles befinner seg i utviklingsfasen, og derfor handler ungdom ofte på bakgrunn av impuls og følelser (RVTS, 2015). Imidlertid kan påvirkning fra ungdommens omgangskrets også bidra til utvikling av positive holdninger som gjenspeiler demokratiske verdier, eksempelvis åpenhet for ulike kulturer. I tillegg til de mentale faktorene som tanker og holdninger er det ikke uvanlig å se at klesstilen og andre materialistiske valg også påvirkes av de menneskene ungdommen omgås mest med i friminuttene på skolen (Shakar, 2018, s. 189; Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 12).

Gode sosiale relasjoner til medelever er en svært viktig faktor for ungdom sin trivsel i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 12). I tillegg er sosiale relasjoner med medelever en sentral del av ungdommens identitetsutvikling, og derfor opplever mange ungdommer at det sosiale samspillet på skolen er minst like viktig som den faglige utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). På bakgrunn av dette utvikles det ofte en særegen sosial kultur mellom elevene på hver enkelt skole, og det er hensiktsmessig at lærere og andre ansatte ved skolen har innsikt i miljøet for å lykkes med å tilrettelegge for at alle elevene blir inkludert i det sosiale miljøet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11).

Norske skoler har fått internasjonal anerkjennelse for sitt arbeid med å fremme godt sosialt miljø mellom elevene (Sjøen, 2019, s. 76). Likevel opplever en del ungdommer utfordringer med sosial tilhørighet på skolen, noe som bidrar til økt risiko for utvikling av problematferd (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2). Blant annet er det en kjensgjerning at ungdom som faller utenfor det sosiale miljøet har større risiko for å søke sosial tilhørighet i andre miljøer, for eksempel ekstremistiske miljøer eller rusmiljøer (Sjøen, 2020; Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 9). Bakgrunnen for dette er at ekstremistiske miljøer gjerne tilbyr en totalpakke av sosiale aktiviteter som kan virke forlokkende på ensomme ungdommer (Koehler, 2020, s. 457).

Videre kan det faktum at ungdom i stor grad styres av impuls og følelser medføre at de lettere påvirkes av ekstremistisk propaganda, ettersom propaganda ofte søker å påvirke følelsene til mottakeren (RVTS, 2015). Derfor kan uheldige veivalg på bakgrunn av følelsen av utenforskap i det sosiale miljøet gjenspeile at ungdom ofte gjennomfører en handling før den er gjennomtenkt (RVTS, 2015). Blant annet kan ungdommer ofte reagere kraftig på hendelser som påvirker deres følelser, og dermed havne i en negativ spiral med økt hyppighet av erting fra andre ungdommer, som videre kan resultere i opplevd utenforskap (RVTS, 2015; Grønhaug, 2015).

Norske ungdommer som har tilknytning til andre land eller kulturer kan være ekstra utsatt for å oppleve utenforskap i sosiale sammenhenger på skolen (Salole, 2015). Årsaken til dette er at det kan være ekstra utfordrende for ungdommene å finne sin identitet når de stadig må skifte mellom ulike verdenssyn og verdier, eksempelvis som følge av ulike verdier og krav på skolen og i hjemmet på bakgrunn av kulturelle ulikheter (Ibid.). Derimot kan en oppvekst preget av innspill fra flere kulturer med ulikt verdenssyn og verdier også være positivt, i form av opptrening av språkkunnskaper og sosial fleksibilitet (Salole, 2015). Likevel opplever ofte ungdommene selv at multikulturell bakgrunn gjør det ekstra utfordrende å oppleve tilhørighet

i sosiale sammenhenger (Ibid.). Dermed er det nærliggende at disse utfordringene også oppstår i forbindelse med den sosialiseringen som foregår på skolen.

Opplevelsen av utenforskap på bakgrunn av kulturkollisjoner kan forsterkes dersom ungdommen utsettes for rasistiske kommentarer eller mobbing i skolesammenheng (Salole, 2015). Årsaken til dette er at gjentakende rasistiske kommentarer eller mobbing medfører at ungdommen stadig må forsvare sin kulturelle bakgrunn, noe som bidrar til å forsterke følelsen av utenforskap (Salole, 2015). I tillegg har mange multikulturelle ungdommer erfaringer fra barndommen som innebærer katastrofer, krig og voldsbruk, som avviker stort fra en fredelig hverdag i Norge og isolert sett kan bidra til opplevd utenforskap (Ibid.). Videre er det en kjensgjerning at ungdom oftere utsettes for skjult mobbing og krenkende rasistiske kommentarer, eksempelvis via indirekte negative kommentarer ved fysisk tilstedeværelse eller via sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11). Krenkende kommentarer som fremsettes i det skjulte kan bidra til økt følelse av utenforskap, ettersom forholdet er vanskelig å oppdage for lærere og andre medelever, og dermed opplever eleven ofte å stå alene for å forsvare seg selv (Ibid.).

Imidlertid er det ikke bare ungdom som har opplevd sosialt utenforskap som er sårbare for radikaliseringsprosessen (Mostue, 2018, s. 132). Et eksempel er den kjente historien om de to søstrene på 16 og 19 år fra Bærum som i 2013 ble radikalisert og vervet seg som fremmedkrigere for IS i Syria (Ibid.). I forkant av utreisen til Syria viste jentene ingen tegn på sårbarhet for radikaliseringsprosessen i form av utenforskap i sosiale sammenhenger, utfordringer på skolen eller hjemme (Mostue, 2018, s. 132; Mohamed & Sandberg, 2019, s. 203). Hovedmotivasjonen for at søstrene valgte å reise til Syria var skyldfølelse for at de levde et svært mye bedre liv i Norge enn det menneskene i Syria fikk oppleve (Ibid.). En viktig faktor i radikaliseringsprosessen til jentene var følelsesmessig manipulasjon via bilder og videoer på internett fra medlemmer av IS (Mostue, 2018, s. 136-137).

Krenkelser overfor andre er ofte en del av det sosiale spillet mellom ungdom (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11). Ansatte på skolen har derfor et ansvar for å se helheten i samspillet mellom elevene, også i friminuttene. Imidlertid er det mer utfordrende for lærere på videregående skoler å holde oversikt over det sosiale samspillet mellom elevene i friminuttene, fordi elever i denne aldersgruppen har en større bevegelsesfrihet utenfor undervisningssammenheng. Derfor kan det være hensiktsmessig at ansatte ved videregående skoler i større grad bruker medvirkning fra elever som hjelpemiddel for å få innsikt i deres trivsel og det sosiale samspillet (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 12). I tillegg er det sentralt

å fokusere på samarbeid mellom ansatte ved skolen og oppfordre til å ta kontakt med elevens kontaktlærer dersom de oppdager mistenkelig atferd, mobbing, ensomhet eller andre forhold som er uheldige i forbindelse med sosialisering mellom elever i friminuttene (Jelstad, 2019).

Observasjon av det sosiale samspillet mellom elevene kan være en kilde til forståelse av hvordan elevene fungerer sammen. I den forbindelse kan det stilles spørsmål om det ville være hensiktsmessig å benytte en ordning hvor ansatte i videregående skoler gjennomfører inspeksjon i friminutt for å få oversikt over sosiale relasjoner mellom elever. Imidlertid befinner elevene på videregående skoler seg i en livsfase som er preget av stor utvikling med det formål å bli velfungerende og selvstendige samfunnsborgere (Shakar, 2018, s. 189). Dette taler for at elevene bør få stadig mer frihet på skolen etter hvert som de blir eldre, for å lære å håndtere utfordringer som oppstår (Ibid.). Derimot kan det naturligvis være utfordrende for ungdommen å håndtere opplevelse av utenforskap i friminuttet helt alene. Med hensyn til ansvaret for å tilrettelegge for godt psykososialt miljø og trygghet på skolen, taler dette for at det kan være hensiktsmessig med en overgangsordning hvor ansatte ved skolen er tilgjengelige for elevene i friminuttene, men samtidig unngå for mye overvåking.

En annen løsning som stadig flere videregående skoler benytter seg av er å ansette egne miljøarbeidere som er til stede der ungdommene sosialiserer utenfor undervisningssammenheng på skolen, for å forebygge utvikling av psykiske lidelser, rusbruk og mobbing (Fellesorganisasjonen, 2018). En fordel med at det ansattes egne miljøterapeuter er bedre ansvarsfordeling, slik at lærere kan konsentrere seg om det pedagogiske arbeidet og miljøterapeutene tar hånd om sosiale utfordringer blant elevene i friminuttene og til dels i klasserommet (Ibid.). Derimot kan det være en utfordring at læreren ikke får en god forståelse av det sosiale miljøet mellom elevene dersom ansvaret for å være til stede og observere den uformelle sosialiseringen hovedsakelig tillegges miljøarbeiderne. Derfor er det viktig å tilrettelegge for godt samarbeid mellom lærere og miljøarbeidere ved bruk av en slik løsning.

Sammenfattet er det klart at innsikt i det sosiale samspillet mellom elevene på skolen utenfor undervisningssammenheng, danner et bredere grunnlag for å fange opp mobbing, krenkende uttalelser eller utenforskap, og dermed tilrettelegge for sosial inkludering som et ledd i det radikaliseringsforebyggende arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 11). I tillegg kan det være hensiktsmessig at en miljøarbeider er til stede i klasserommet for å observere hvilke elever som har behov for oppfølging, mens læreren kan konsentrere seg om undervisningen (Rangul, 2017). Selv om læreren får bistand av en miljøarbeider er det viktig at læreren selv er bevisst sitt forebyggende ansvar og forsøker å danne oversikt over det sosiale miljøet mellom elevene.

### **5.2.1 Uformell sosialisering på skolen og forholdet til opplæringsloven**

Plikten til å tilrettelegge for sosial utvikling på skolen følger av opplæringsloven (1998) § 9 A-2 som omhandler en plikt for skolens ansatte om å tilrettelegge for at elevene opplever sosial tilhørighet og trygghet på skolen. Denne plikten gjelder både i undervisningssammenheng og ved sosialisering med andre elever i friminuttene. Som tidligere presentert er manglende sosial tilhørighet og opplevd utenforskap på skolen en sårbarhetsfaktor for radikaliseringsarbeid. En utfordring med at kravet til opplevd trygghet og tilhørighet er individuelt, er at hver enkelt elev har sin subjektive opplevelse av det sosiale miljøet på skolen (Finne & Nordaker, 2019). Dermed kan oppfatningen av det sosiale miljøet variere sterkt mellom elever i samme klasse, noe som medfører en krevende oppgave for læreren med å sikre et godt og trygt miljø for hver enkelt elev (Ibid.).

Videre er ansvaret for å motvirke mistriivsel inntatt i opplæringsloven (1998) § 9 A-3 som omhandler en plikt for ansatte ved skolen til å arbeide forebyggende mot mobbing, diskriminering og voldsbruk blant elevene. Dermed gjelder det forebyggende arbeidet også i forbindelse med den uformelle sosialiseringen i friminuttene på skolen, ettersom dette er en sentral arena for samhandling mellom elevene. Ettersom utenforskap og voldsbruk kan være risikofaktorer for radikaliseringsarbeid, kan det sies at opplæringsloven (1998) § 9 A-2 og § 9 A-3 legger noen retningslinjer for skolens radikaliseringsforebyggende rolle. Imidlertid er ikke lovbestemmelsene utformet direkte med formål om radikaliseringsforebyggende arbeid. Derfor er det tolkning av innholdet i lovbestemmelsene og kunnskap om mulige sårbarhetsfaktorer for radikaliseringsarbeid, som danner grunnlaget for å se bestemmelsene om skolemiljø i sammenheng med skolens rolle i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid.

Bevisstheten om at sosiale tiltak på skolen kan være et ledd i radikaliseringsforebyggende arbeid avhenger av kunnskapen de ansatte ved den enkelte skole har om radikaliseringsarbeid blant ungdom. I tillegg gjenspeiler de ovennevnte lovbestemmelsene at skolen har et ansvar for å forhindre mistenkeliggjøring av personer som har andre synspunkter enn majoriteten grunnet økt terrorfrykt i samfunnet (Sjøen, 2019, s. 87). I den forbindelse må det understrekes at det ikke er ulovlig å uttrykke ekstremistiske holdninger i Norge, så lenge det ikke omfatter trusler eller voldelige handlinger (Reiss, 2018, s. 66). Dette underbygger viktigheten av å tilrettelegge for at også elever som gir uttrykk for ekstremistiske holdninger inkluderes i det sosiale fellesskapet på skolen (Sjøen, 2019, s. 81). I motsatt fall kan resultatet bli at ungdommen skyves vekk og følgelig opplever økt ensomhet som kan være en sårbarhetsfaktor for at eleven søker tilhørighet i ekstremistiske miljøer (Ibid.).



Dersom en elev opplever mobbing eller av andre årsaker ikke har det bra på skolen, følger det av opplæringsloven § 9 A-4 at ansatte ved skolen har aktivitetsplikt som innebærer at vedkommende må gripe inn å iverksette tiltak for å forbedre trivselen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8). En sentral del av aktivitetsplikten er å skape innsikt i det sosiale samspillet mellom elevene for å være i stand til å raskt fange opp mistanke om mobbing, utenforskap eller andre faktorer som bidrar til at eleven opplever utrygghet og mistriivsel i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 11). I utgangspunktet gjelder aktivitetsplikten kun forhold som har betydning for elevens trivsel på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 5-6). Likevel må ansatte ved skolen iverksette tiltak for å forbedre elevenes situasjon dersom forhold utenfor skolesammenheng påvirker elevens trivsel på skolen (Ibid.). Blant annet har utstrakt bruk av sosiale medier medført at krenkelser og mobbing av medelever som finner sted via sosiale medier på fritiden, også kan omfattes av aktivitetsplikten til de ansatte ved skolen dersom forholdet påvirker ungdommens trivsel i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 6).

### ***5.2.2 Forholdet mellom sosiale medier og tilhørighet på skolen***

I dag er internett og sosiale medier en viktig del av det sosiale miljøet blant ungdom, både på skolen og i andre situasjoner. Økende bruk av sosiale medier blant ungdom understrekes av rapporten fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2020) som viser at tre av ti ungdommer har om lag fire timer skjermtid hver dag, etter skoletid. Den økende bruken av sosiale medier betyr ikke nødvendigvis at ungdommene er mindre sosiale en tidligere, men at plattformene for sosial kontakt med andre ungdommer i større grad har flyttet seg fra gata til internett (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2020). Imidlertid foregår bruk av sosiale medier ofte samtidig med andre aktiviteter, for eksempel sosialt samvær med venner på skolen og i fritiden (Ibid.).

En positiv effekt som følge av økt bruk av sosiale medier og smarttelefoner er at disse funksjonene skaper nye muligheter for kommunikasjon med andre mennesker (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2020). Dermed er det klart at bruk av sosiale medier kan bidra til å dekke behovet for sosial tilhørighet og søken etter egen identitet i ungdomstiden (Aalen, 2013). Derimot kan bruk av sosiale medier og spesielt bildedelingstjenester, eksempelvis Instagram, påvirke identitetsutviklingen blant ungdom, ettersom det er mulig å søke bekreftelse fra et betydelig større antall mennesker via sosiale medier enn i det virkelige liv (Hilmarsen & Arnseth, 2017). I motsatt fall kan fravær av bekreftelse via sosiale medier bidra til at ungdommen opplever usikkerhet omkring egen identitet (Ibid.).

Selv om sosiale medier erstatter en stadig større del av den fysiske sosialiseringen i dagens samfunn, er det fremdeles utvilsomt at det menneskelige behovet for sosiale relasjoner eksisterer som før (Aalen, 2013). På den ene siden kan bruk av internett som virkemiddel i forbindelse med sosial kontakt med andre mennesker virke positivt for de som opplever utfordringer i sosiale relasjoner i skolesammenheng, fordi internett potensielt kan tilby et større spekter av bekjentskaper. Derimot benyttes sosiale medier i større grad som en sentral plattform for spredning av ekstremistisk propaganda, som ofte er utformet for å appellere til ungdommer som opplever ensomhet (PST, 2021). I tillegg kan spredning av propaganda via sosiale medier bidra til økt interesse for lukkede grupper som tilbyr et fellesskap for ensomme ungdommer (Sunde, 2013, s. 49).

Ungdom som opplever ensomhet er spesielt utsatt for radikaliserings via sosiale medier, fordi mange ekstremistiske grupperinger publiserer propagandamateriale som søker å påvirke følelsene til mottakeren (Noor, 2018, s. 45). Det faktum at ungdom befinner seg i en fase hvor hjernen fremdeles er i utvikling medfører økt sårbarhet for følelsesmessig påvirkning fra propagandamateriale (RVTS, 2015). I tillegg medfører dette at ungdom kan ha utfordringer med å identifisere hva som faktisk er propaganda, fordi mange ekstremistiske grupper benytter memes, humorinnslag og referanser fra spill og filmer som er kjent for ungdom, for å spre propaganda på sosiale medier (PST, 2021). Bakgrunnen for dette er at slik propaganda gjerne fremstår som forholdsvis ufarlig for mottakeren, og ved første øyekast er ikke den ekstremistiske ideologien fremtredende.

I forbindelse med spredning av ekstremistisk propaganda i sosiale medier, er også hensynet til den lovbestemte ytringsfriheten et sentralt moment. I korte trekk innebærer ytringsfrihet at alle har rett til å uttrykke sine meninger, også via sosiale medier. Likevel går det en grense for hva som er greit å dele, og direkte trusler og hatefulle ytringer er utvilsomt lovstridig (Kierulf, et al., 2018). Derimot er det ofte utfordrende å klarlegge grensen for lovstridige ytringer, og avgjørelsen må ofte tas på bakgrunn av en skjønnsmessig vurdering (Ibid.). Eksempelvis publiserte Anders Behring Breivik sitt manifest på høyreekstreme forum på internett, og dette ble spredd til enormt mange mennesker (Lepperød, 2014). Det er klart at slike publikasjoner kan bidra til radikaliserings selv om publiseringen ikke nødvendigvis er direkte lovstridig (Ibid.).

I tillegg til at sosiale medier fungerer som en plattform for spredning av ekstremistisk propaganda, viser rapporter at stadig flere ungdommer erfarer at sosiale medier fungerer som en arena for mobbing og trakassering (Barne-, ungdoms og familiedirektoratet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2016). En fremtredende utfordring med mobbing og trakassering som

foregår via sosiale medier er at informasjonen som deles via internett kan være anonym og lagres for alltid (Aalen, 2013). I tillegg medfører skriftlig kommunikasjon via sosiale medier større muligheter for at mottaker kan misforstå budskapet i teksten. Dette bidrar til at det blir svært vanskelig for den som utsettes for mobbing å fjerne hånende kommentarer, samt forhindre at de spres videre og at rykter oppstår (Ibid.). Økt forekomst av hånende kommentarer kan medføre at ungdom generelt blir mer tilbakeholdne med å dele sine meninger i frykt for å motta negative reaksjoner fra andre (Aalen, 2013).

I dag har en stor andel av ungdommer profil på ett eller flere sosiale medier, og derfor er det hensiktsmessig å gi elevene opplæring i kildekritikk for å bidra til å gjøre dem i stand til å identifisere ekstremistisk propaganda på internett (Skjong, 2019). Viktigheten av å behandle kildekritikk i undervisningen er inntatt i den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 6). Det er viktig at elevene får trening i å avgjøre hvilke kilder som er pålitelige, og identifisere hvilke metoder som er bakenforliggende for informasjonen som fremsettes (Sjong, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 6). Ungdommer med god kunnskap om kildekritikk vil i større grad være rustet til å oppdage at ekstremistisk propaganda stammer fra upålitelige kilder og dermed være mindre tilbøyelige til å tro på informasjonen som blir presentert for dem (Sjong, 2019).

Den ovennevnte fremstillingen viser at arbeid med å tilrettelegge for at ungdommene opplever sosial tilhørighet på skolen vil være et sentralt radikaliseringsforebyggende tiltak, som også kan bidra til å redusere sjansen for at ungdom opplever mobbing eller ensomhet, og følgelig blir ekstra sårbare for ekstremistisk propaganda som deles via sosiale medier.

### ***5.3 Radikaliseringsforebyggende ansvar i skolen***

I dagens samfunn tillegges offentlige institusjoner, herunder videregående skoler, et stadig større ansvar for oppfølging av elever i forbindelse med oppdragelse og psykisk helse (Skauge, 2018). Som den tidligere presentasjonen viser er det en sammenheng mellom formell sosialisering ved samvær i klasserommet og uformell sosialisering i friminuttene, som begge er en sentral del av skolehverdagen til ungdom. De ansatte ved skolen har et særskilt ansvar for å tilrettelegge for at ungdommene opplever trygghet og trivsel i skolesammenheng, og arbeidet med å tilrettelegge for et godt sosialt miljø mellom elevene starter allerede i klasserommet i forbindelse med undervisningen (Sjøen, 2020). På bakgrunn av skolens sentrale ansvar for å tilrettelegge for trygghet og trivsel, samt fremme demokratiske verdier trekkes skolen frem som en sentral arena for radikaliseringsforebyggende arbeid rettet mot ungdom (Koehler, 2017, s. 115).

De siste årene har det vært økt fokus på skolen sin rolle som radikaliseringsforebyggende arena (Sjøen, 2020). Sentrale årsaker til dette er blant annet at ungdom er spesielt utsatt for påvirkning og dermed en sårbar gruppe for radikalisering, samt at skolen har et overordnet ansvar for å fremme demokratiske verdier i undervisningen (RVTS, 2015; Sjøen, 2020). Videre understrekes dette av Mishell A. Shakar (2018, s. 188) som fremhever at ansatte på skolen har et ansvar for å fange opp elever som er på vei i en negativ retning ved å fremme læring, inkludering og mestringsfølelse.

Likevel kan det stilles spørsmål ved om skolens radikaliseringsforebyggende ansvar har blitt for stort, slik at det går på bekostning av kvaliteten på opplæringen og verdiene som fremmes i skolesammenheng (Sjøen, 2020). Bakgrunnen for dette er at ansvaret for å bekjempe terrorisme i utgangspunktet tilfaller statlige aktører (Ibid.). I tillegg problematiseres påstanden om at dagens skoler har så stort fokus på mulige sårbarhetsfaktorer som kan lede til kriminalitet, radikalisering og rusbruk at elever som viser tegn på adferdsvansker ofte blir ekskludert fra vanlig undervisning for å få individuell oppfølging (Sjøen, 2020). En utfordring med dette kan være at ungdommen faller utenfor fellesskapet i klassen, noe som kan bidra til økt risiko for radikalisering (Ibid.). Derimot kan individuell oppfølging ha positiv effekt ved å bidra til økt faglig kompetanse og mestringsfølelse hos ungdommen (Shakar, 2018, s. 188). Tilrettelegging for opplevd mestringsfølelse i skolesammenheng er en sentral del av skolens ansvar for å fremme læring og er samtidig et viktig radikaliseringsforebyggende tiltak (Ibid.).

Det faktum at en sentral oppgave for skolen er å forebygge antidemokratiske holdninger blant elever, tyder på at videregående skoler har en sentral radikaliseringsforebyggende rolle (Sjøen, 2019, s. 72). Dette underbygges av opplæringsloven § 1-1 fjerde ledd hvor det fremgår at skolen har en sentral rolle for å skape gode holdninger hos elevene ved å fremme likestilling, respekt og demokratiske verdier (Sjøen, 2019, s. 73). Skolens plikt til å fremme demokratiske verdier gjenspeiler viktigheten av at Norge skal forbli en demokratisk nasjon (Andenæs & Fliflet, 2017, s. 114; Grunnloven, 1814, § 2). Som tidligere nevnt omhandler arbeidet med å fremme demokratiske verdier blant annet å lære ungdommer å gjenkjenne ekstremistisk ideologi og propaganda, gjennom opplæring i kildekritikk (Sjong, 2019).

I tillegg er godt samarbeid mellom den videregående skolen og ungdommenes foresatte viktig for å skape stabile og trygge rammer for ungdommene gjennom oppveksten (Gusfre, 2017; Shakar, 2018, s. 189). Eksempelvis er det sentralt å gi foresatte tilstrekkelig informasjon om hvilke rettigheter den enkelte har i forhold til skolemiljøet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Bakgrunnen for dette ansvaret er å skape et grunnlag for at den enkelte elev og foresatte kan

vurdere om elevens krav til trygt og inkluderende skolemiljø til enhver tid er oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7).

Dersom en ansatt ved skolen mistenker radikaliserings følger det av veilederen for håndtering av mistanke om radikaliserings og voldelig ekstremisme at bekymringen bør drøftes med nærmeste leder eller andre kollegaer (Shakar, 2018, s. 191). Imidlertid er det viktig å være oppmerksom på at taushetsplikten fremdeles er gjeldende i forbindelse med diskusjon av situasjonen med andre kollegaer (Ibid.). Taushetsplikten for ansatte ved videregående skoler følger av forvaltningsloven § 13 og innebærer begrensninger i hvilken informasjon som kan videreformidles til andre, for å beskytte barn og ungdom mot deling av personlige opplysninger (Shakar, 2018, s. 190).

Likevel kan det gjøres unntak for taushetsplikten dersom det ansees helt nødvendig å dele informasjon om eleven med andre ansatte internt ved skolen, jf. forvaltningsloven § 13b nr.3 (Jemtegaard, 2018). Det er altså strenge krav for at taushetsplikten kan tilsidesettes, og avgjørelsen tas på bakgrunn av skjønnsmessig vurdering i det enkelte tilfellet hvor det mistenkes radikaliserings. I den forbindelse kan det være en utfordring at ansatte i skolen opplever at taushetsplikten begrenser muligheten for å diskutere enkeltsituasjoner med kollegaer (Shakar, 2018, s. 190). Imidlertid følger det av forvaltningsloven § 13b nr. 2 at det gis anledning til å drøfte mistanken med andre kolleger dersom alle opplysninger som kan bidra til identifisering av eleven anonymiseres (Jemtegaard, 2018). Dermed kan anonym drøfting med kollegaer være et godt hjelpemiddel for ansatte ved videregående skoler som mistenker radikaliserings, slik at de sammen kan vurdere om det foreligger grunn til bekymring og eventuelt iverksette videre oppfølgingstiltak.

Frem til elevene fyller 18-år skal kontaktlærer jevnlig arrangere utviklingssamtaler med eleven og foresatte, samt innkalle til foreldremøter (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7). Slike samtaler tilrettelegger for dialog om faglig- og sosial utvikling, samt andre forhold som angår eleven både i fritiden og på skolen (Ibid.). Dette taler for at utviklingssamtaler er et sentralt hjelpemiddel i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen. Imidlertid blir mange ungdommer myndige i løpet av tiden de er elever ved videregående skole. Det følger av forskrift til opplæringsloven (2006) § 20-4 første ledd at plikten til å holde kontakt med elevens foresatte om sosial og faglig utvikling opphører når eleven fyller 18-år. I tillegg vil taushetsplikten til ansatte ved skolen også gjelde overfor elevens foresatte når eleven når myndighetsalder (Vilbli.no, u.å.b). Bakgrunnen for dette er at eleven får full selvbestemmelsesrett når vedkommende fyller 18-år (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 11).

Likevel kan elever som har fylt 18-år samtykke til at informasjonsutvekslingen med foresatte fortsetter (Ibid.). Imidlertid er det i slike tilfeller eleven selv som avgjør hvilken informasjon som skal deles med foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 11). Dette kan medføre at informasjonsflyten blir mer selektiv, eksempelvis dersom eleven ikke gir tillatelse til informasjonsdeling med foreldrene som omhandler negative episoder, herunder situasjoner som kan ha betydning for radikaliseringsforebyggende arbeid. Dermed tyder dette på at skolen i større grad må tilrettelegge for radikaliseringsforebyggende tiltak som omhandler mindre samarbeid med foresatte etter eleven fyller 18-år. Imidlertid kan dette medføre at læreren får redusert innsikt i elevens sosiale relasjoner og oppførsel utenfor skolesammenheng. Sammenfattet understreker dette viktigheten av at ansatte må være oppmerksomme på varseltegn for radikalisering i skolesammenheng, både i forbindelse med undervisningen og sosiale arenaer på skolen.

### ***5.3.1 Radikaliseringsforebyggende arbeid i undervisningssammenheng***

Slik det fremkommer av den tidlige presentasjonen har tilrettelegging for gode sosiale relasjoner en svært sentral rolle som et ledd i skolens radikaliseringsforebyggende arbeid. I tillegg har den psykososiale trivselen på skolen tett sammenheng med den faglige utviklingen (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Derfor er tilrettelegging for et trygt klassemiljø et sentralt hjelpemiddel for å lykkes med undervisning som sikrer elevene faglig utvikling og mestringsfølelse (Ibid.). Videre fungerer læreren som rollemodell for ungdommen både i forbindelse med undervisningsopplegget og øvrig sosial omgang med medelever i skolesammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Derfor er det nødvendig at lærere er bevisst hvilke personlige holdninger og meninger som deles med elevene (Ibid.).

I undervisningssammenheng er det blant annet hensiktsmessig at læreren fokuserer på å gi anerkjennelse ved å vise interesse for eleven og deres meninger (Brandtzæg et al., 2019). Formålet med dette er å skape et tillitsforhold mellom læreren og eleven, som blant annet kan bidra til at eleven blir mer mottakelig for kunnskap gjennom undervisningen (Ibid.). I tillegg til å være lydhør for elevenes meninger er det sentralt at læreren også stiller kritiske spørsmål og utfordrer elevens tanker og holdninger (Salole, 2015). Utfordringer for egne holdninger er et viktig bidrag til å utvikle ungdommens evne til å håndtere ulike synspunkter og uenigheter, som et ledd i det radikaliseringsforebyggende arbeidet (Ibid.).

Imidlertid kan det oppleves utfordrende for lærere å finne et balanseforhold mellom å gi elevene anerkjennelse og utfordre synspunktene deres i undervisningssammenheng. Situasjoner i klassen hvor en elev fremmer ekstremistiske holdninger eller andre utsagn som er truende for

demokratiske verdier, oppleves gjerne ekstra utfordrende. I slike situasjoner er det viktig å ikke avvise eleven umiddelbart ved å fortelle at slike utsagn ikke er lov å fremme på skolen (Sjong, 2019). En brå avfeiring av ekstremistiske utsagn kan medføre at eleven opplever avvisning og kjenner seg misforstått, noe som kan bidra til at vedkommende opplever økt utenforskap og dermed trekkes lenger mot ekstremistiske miljøer (Ibid.).

I tillegg er det hensiktsmessig å presentere motsvar til ekstremistiske og antidemokratiske holdninger for å motvirke at elevene utvikler et ensopret verdenssyn (Salole, 2015). Dette tyder på at ansatte i skolen ikke bør forsøke å unngå slike diskusjoner, selv om det kan oppleves svært ubehagelig å håndtere elever som fremmer ekstremistiske utsagn (Sjøen, 2019, s. 78). Dersom ekstremistiske utsagn og andre ubehagelige situasjoner håndteres på en hensiktsmessig måte, vil både lærer og elev kunne oppleve at hendelsen bidrar til sosial og personlig utvikling (Ibid.). Imidlertid må lærere ofte handle raskt og prioritere enkelte elever når situasjonen oppstår, uten at dette er planlagt på forhånd (Brandtzæg et al., 2019). Derfor er det naturligvis utfordrende for lærere å alltid handle i tråd med alle anbefalinger om tilnærming til elevene (Ibid.).

Likevel er tilrettelegging for klassevis diskusjon av ulike synspunkter om forhold som skjer i verden et sentralt hjelpemiddel for å skape en god tilnærming til elevene. Dette er hensiktsmessig ettersom ungdom gjerne har sensitive, emosjonelle og impulsive reaksjoner på hendelser som skjer (Shakar, 2018, s. 192). Derfor er det avgjørende å diskutere temaer som terrorangrep eller andre alvorlige hendelser kort tid etter de har funnet sted, for å forebygge at ungdommene utvikler et tankesett omkring hendelsen som kan fordre sinne, tanker om hevn eller følelse av fremmedgjøring og videre bidra til sårbarhet for radikaliserings (Ibid.).

I forbindelse med klassevis diskusjon av ekstremisme og terror kan det være hensiktsmessig at eksterne aktører, eksempelvis politiet eller noen som tidligere har vært medlem av ett ekstremistisk miljø, bidrar med å formidle informasjon til elevene og svare på spørsmål (Koehler, 2017, s. 115). Dette kan bidra til å gi elevene kunnskap om hvordan de kan gjenkjenne ekstremistisk propaganda, samt informasjon om hva det faktisk innebærer å være en del av et voldelig ekstremistisk miljø.

I tillegg kan felles samtale i klassen bidra til at læreren oppdager varseltegn på radikaliserings eller sosiale utfordringer fra enkelte elever, som har behov for tettere oppfølging for å sortere inntrykkene sine (Shakar, 2018, s. 193; Salole, 2015). Derimot kan det være en utfordring at felles diskusjoner i klassen går på bekostning av tiden som brukes til faglig opplæring. Derfor kan en mulig løsning være å inkludere dagsaktuelle hendelser fra samfunnet i den faglige

undervisningen, slik at det blir naturlig med små diskusjoner underveis. Sammenfattet vil samtaler med klassen angående omdiskuterte situasjoner i samfunnet være en viktig del av det holdningsskapende arbeidet rettet mot elevene, og følgelig en del av skolens radikaliseringsforebyggende arbeid (Sjøen, 2019, s. 73).

En potensiell utfordring med klassevis diskusjon om temaer som kan oppleves vanskelige for ungdommene i klasesammenheng kan være at enkelte elever er tilbakeholdne med å fremme sine synspunkter overfor klassen, på bakgrunn av usikkerhet i den sosiale situasjonen. Dette understreker den tette sammenhengen mellom trivsel og trygghet i det sosiale miljøet i klassen og hvor godt utbytte eleven får av det faglige opplegget i undervisningssammenheng (Shakar, 2018, s. 189). På en side taler hensynet til de elevene som er tilbaketrunkne med å ta til orde i klasesituasjonen for at det kan være lurt å unngå klassevis diskusjon om tematikken og heller tilrettelegge for mindre grupper. Derimot vil det være hensiktsmessig at alle elevene i klassen er til stede når temaer som terrorangrep eller ekstremisme diskuteres, slik at de kan få innspill på andre synspunkter uavhengig av om de selv er aktive i diskusjonen (RVTS, 2015).

Selv om det finnes en rekke anbefalinger om hvordan læreren bør håndtere ulike synspunkter blant elevene i klassen, er det naturlig at det også kan oppstå akutte situasjoner som medfører frustrasjon og sinne hos læreren, eksempelvis dersom en elev viser voldelige ekstremistiske holdninger (Brandtzæg et al., 2019). Ettersom situasjoner som oppstår i klasserommet ofte må håndteres spontant, kan det forekomme at læreren håndterer situasjonen på en måte som vedkommende i ettertid vurderer som uheldig (Ibid.). På den ene siden kan dette ha negativ effekt ved å bidra til å svekke tillitsforholdet og relasjonen mellom elev og lærer (Brandtzæg et al., 2019).

Derimot kan slike situasjoner faktisk forbedre forholdet til elevene, dersom læreren opptrer som en god rollemodell ved å rette opp feilen i etterkant, eksempelvis ved å be om unnskyldning foran klassen eller den enkelte elev (Ibid.). Dette understreker det faktum at ingen lærere er perfekte, men bevisstgjøring omkring tilnæringsmåter til elevene er et godt hjelpemiddel for egen utvikling som lærer og rollemodell, samt effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid (Brandtzæg et al., 2019).

Sammenfattet danner god relasjon mellom lærer og elev et viktig grunnlag for godt læringsmiljø, og påfølgende mestringsfølelse hos elevene som følge av at de lykkes faglig (Ogden, 2009, s. 50; Brandtzæg et al., 2019). I tillegg er det tett sammenheng mellom relasjonen mellom lærer og elev, støtte eleven får av læreren i undervisningssammenheng og elevens



opplevelse av sosial tilhørighet på skolen (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). Dette understreker den tette sammenhengen mellom godt sosialt miljø både i og utenfor klasserommet i forbindelse med å tilrettelegge for trygghet og trivsel som et radikaliseringsforebyggende tiltak (Sjøen, 2020). I tillegg understreker Tore Bjørge (2011, s. 281) viktigheten av tilhørighet på skolen, herunder faglig mestring og sosiale relasjoner med medelever, som et sentralt radikaliseringsforebyggende tiltak. Bakgrunnen for dette er at sosial tilhørighet reduserer muligheten for at elevene opplever mobbing, ensomhet eller fravær av mestringsfølelse som er sårbarhetsfaktorer for radikalisering (Ibid.).

### ***5.3.2 Har covid-19 pandemien påvirket radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen?***

Våren 2020 ble Norge rammet av den verdensomspennende covid-19 pandemien, som medførte sosial distansering og økt bruk av digital undervisning. Slik det fremgår av den foregående presentasjonen er sosiale relasjoner på skolen en sentral faktor i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid i videregående skoler. I tillegg fremheves opplevd mestringsfølelse i skolesammenheng og tillit til læreren som sentrale momenter. Det er klart at omorganiseringen av skolehverdagen til elever på videregående skoler i Norge under covid-19 pandemien, ved utstrakt bruk av digital undervisning, har vært en stor omveltning i ungdommenes liv (Lund, 2020).

En undersøkelse viser at hele 67 % av norske lærere ikke hadde noen erfaring med gjennomføring av heldigital undervisning før det ble innført som smitteforebyggende tiltak fra midten av mars 2020 (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 242). Derimot viser undersøkelsen at 33 % av norske lærere i noen grad hadde benyttet digital undervisning tidligere, sammenlignet med kun 5 % av lærerne i USA (Ibid.). Dette tyder på at norske videregående skoler var noe bedre rustet til å håndtere omstillingen til digital skolehverdag. Imidlertid viser en rapport om ungdommers sosiale liv under covid-19 pandemien at om lag halvparten av elevene ikke hadde vært i direkte kontakt med læreren sin i løpet av en normal skoleuke (Bakken et al., 2020, s. 44). Dette indikerer at relasjonen mellom elevene og læreren ble dårligere ved digital undervisning. I tillegg tyder funnene fra studiene på at pandemien medførte større utfordringer med individuell oppfølging av elevene.

Videre fremkommer det av trusselvurderingen til politiets sikkerhetstjeneste at covid-19 pandemien har medført økt usikkerhet i samfunnet generelt, og utstrakt bruk av digital undervisning og sosiale restriksjoner i samfunnet har utvilsomt påvirket det sosiale livet til ungdommer (PST, 2021). Økt usikkerhet i samfunnet og påfølgende utrygghet hos ungdommer i kombinasjon med frafall av skolens fysiske organisering og rammer, kan være en årsak til at

mange ungdommer opplevde utfordringer med å følge den digitale skolehverdagen hjemmefra (Eriksen & Davan, 2020, s. 21). Dette understreker betydningen av at skolen tilrettelegger for å opprettholde en grad av normalitet, ved å beholde noen faste aktiviteter, når det må gjennomføres drastiske endringer som overgang fra fysisk undervisning til digital undervisning (Sjøen, 2020).

I likhet med norske skoler, har skolene i Storbritannia opplevd utfordringer med radikaliseringsforebyggende arbeid i forbindelse med digital undervisning som følge av covid-19 pandemien (BBC, 2020). Ansatte ved skoler og barnehager i Storbritannia omfattes av «Preventprogrammet» som medfører en lovfestet plikt for lærere og øvrige ansatte til å arbeide radikaliseringsforebyggende, samt melde fra dersom læreren fatter mistanke om at en elev er på vei til å bli radikalisert (Department of Education, 2015, s. 4). Under normale omstendigheter sendes det derfor mange bekymringsmeldinger fra britiske skoler (BBC, 2020).

Imidlertid er det urovekkende at antallet bekymringsmeldinger fra lærere og andre ansatte ved skoler i Storbritannia har blitt redusert som følge av covid-19 pandemien (Ibid.). Bekymringen understrekes av koordinator for preventprogrammet Nord-Øst i Storbritannia, som peker på redusert kontakt mellom ansatte ved skolen og elevene som en mulig årsak til redusert antall bekymringsmeldinger (BBC, 2020). Dette indikerer at nettbasert undervisning medfører at læreren får mindre innsikt i elevenes tanker og holdninger, og følgelig større utfordringer med å oppdage sårbarhetsfaktorer og tegn på radikalisering. Denne påstanden underbygges av at en del lærere i Norge rapporterte om utfordringer med å følge opp den enkelte elev tilstrekkelig ved bruk av digital kommunikasjon (Eriksen & Davan, 2020, s. 13). Dette tyder på at resultatene fra Storbritannia i noen grad er overførbare til Norge, og at skolens radikaliseringsforebyggende arbeid blir mer utfordrende i forbindelse med digital undervisning, ettersom dialog med eleven er et sentralt moment (Shakar, 2018, s. 191).

Når skolehverdagen flyttes fra fysisk oppmøte på skolen til digitale plattformer medfører det utfordringer i forbindelse med skolens ansvar for å tilrettelegge for elevenes sosiale utvikling (Ogden, 2009, s. 229). Imidlertid er det en fordel i forbindelse med den digitale skolehverdagen at ungdom befinner seg i en livsfase hvor de er svært tilpassingsdyktige og påvirkelige til endring (Ogden, 2009, s. 83). Derimot er det nødvendig at ungdom opplever trygghet og trivsel for å være i stand til å tilpasse seg endringer på en positiv måte (Sjøen, 2020). Vanligvis er den sosiale delen av skolehverdagen som foregår i friminuttene et viktig moment for ungdommenes trivsel, og skolen er pålagt å tilrettelegge for arenaer hvor slik sosial kontakt er mulig (Helsedirektoratet, 2015, s. 20; Sjøen, 2020).

Imidlertid medfører en helt eller delvis digital skolehverdag at muligheten for fysisk sosialisering i friminuttene reduseres. Derfor valgte mange lærere å samle klassen til digitale sammenkomster under covid-19 pandemien som et forsøk på å styrke sosiale relasjoner mellom elevene (Bakken et al., 2020, s. 44). Imidlertid er det interessant at kun 35 % av elevene som deltok i undersøkelsen svarte at de var fornøyde med skolens tilrettelegging for sosialt samvær med medelever i forbindelse med den digitale skolehverdagen (Ibid.). Dette tyder på at digital sosialisering med medelever ikke oppfyller behovet for sosialisering på samme måte som fysisk samvær på skolen.

Betydningen av fysisk sosialisering understrekes av Lund (2020) som fremhever at sosiale plattformer på internett ikke kan gi samme opplevelse av tilhørighet til det sosiale miljøet, fordi anerkjennelse og bekreftelse fra andre ved fysisk samvær på skolen er et sentralt moment for opplevd tilhørighet blant ungdommer. Betydningen av anerkjennelse fra andre ungdommer understrekes av en deltaker i studien av oslo-ungdom i koronatiden, som uttrykket sterk bekymring for at vennene hennes ikke skulle savne henne like mye som hun savnet dem (Bakken et al., 2020, s. 32). Likevel viser rapporten at covid-19 pandemien ikke medførte store endringer i andelen av elever som opplevde ensomhet i hverdagen (Bakken et al., 2020, s. 30).

En mulig årsak til relativt liten økning i rapportert ensomhet blant ungdommer som følge av covid-19 pandemien kan være økt samvær med familien i samme periode. Studien viser at påvirkning hjemmefra og støtte fra foreldrene også hadde betydning for skoleprestasjoner under pandemien, og om lag 80% av ungdommene rapporterte om god hjelp hjemmefra i forbindelse med skolearbeid (Bakken et al., 2020, s. 40). Dette tyder på at familien på mange måter overtok en del av ansvaret med oppfølging av elevenes faglige utvikling og tilrettelegging for opplevd mestringsfølelse. I tillegg opplevde mange ungdommer at familien fikk mer tid sammen som følge av nedstengningen og hjemmeundervisning, slik at det sosiale behovet til ungdommene i stor grad ble dekket i hjemmet (Eriksen & Davan, 2020, s. 19). Dette tyder på at familien har fått en viktigere rolle i ungdommenes skolehverdag som følge av covid-19 pandemien, i forbindelse med sosial kontakt, samt faglig utvikling og mestringsfølelse som er sentrale faktorer i radikaliseringsforebyggende arbeid.

Imidlertid hadde ikke alle ungdommene en positiv opplevelse med familiesituasjonen og digital undervisning. Studien av sosiale forhold blant ungdom under covid-19 pandemien viser at vanskelige forhold hjemme hadde nær sammenheng med dårlig opplevelse av den digitale skolehverdagen (Bakken et al., 2020, s. 40). Det er nærliggende at sosial distansering i kombinasjon med lite faglig støtte fra familien hjemme og individuell oppfølging fra læreren

kan medføre redusert motivasjon for skolearbeid. Videre er redusert motivasjon for skolearbeid og fravær av mestringsfølelse en risikofaktor for utvikling av lettere psykiske lidelser som angst og depresjon hos ungdom (PST, 2019, s. 8; PST, 2016, s. 7). Ettersom sårbarhetsfaktorene for radikaliserings og utvikling av psykiske lidelser har mange likhetstrekk, se kapittel 5.1.1, tyder dette på at kombinasjonen av digital undervisning og lite oppfølging fra familien og lærer kan bidra til økt sårbarhet for radikaliserings (Ibid.).

Kombinasjonen av redusert sosial kontakt og motivasjon for skolearbeid kan medføre at ungdom oppsøker ekstremistiske miljøer for å oppleve tilhørighet og bekreftelse (Bjørge, 2011, s. 277). I forbindelse med covid-19 pandemien brukte ungdom mer tid på internett som følge av sosial distansering, samtidig som ekstremistiske miljøer var svært aktive på internett i den samme perioden for å tiltrekke seg medlemmer (BBC, 2020). Sammenfattet understreker dette viktigheten av å fokusere på radikaliseringsforebyggende tiltak i forbindelse med digital undervisning som følge av covid-19 pandemien og eventuelle fremtidige situasjoner hvor digital undervisning blir nødvendig. Funnene viser at det er sentralt å tilrettelegge for at ungdommene har et støtteapparat i form av sosialt nettverk, lærere og familie som bidrar til å opprettholde deres motivasjon for læring, samt sikre sosial tilhørighet.

Sammenfattet viser funnene fra studiene av ungdommenes opplevelse av covid-19 pandemien at flere ungdommer i løpet av perioden har opplevd psykososiale forhold som kan være sårbarhetsfaktorer for radikaliserings. Imidlertid er det viktig å understreke at en økning i utfordrende psykososiale forhold ikke nødvendigvis innebærer at flere ungdommer har blitt radikaliserings i løpet av covid-19 pandemien. Likevel tyder funnene på at flere ungdommer enn før befinner seg i risikozonen for radikaliserings, og dermed fremheves viktigheten av radikaliseringsforebyggende arbeid rettet mot ungdom i videregående skoler, både underveis i pandemien og etter.

#### ***5.4 Hvilke virkemidler har skolen for å forebygge radikaliserings?***

Felles for alle videregående skoler i Norge er at det finnes noen nasjonale anbefalinger for radikaliseringsforebyggende arbeid i handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme og veilederen for håndtering av mistanke om radikaliserings (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 37). Som tidligere nevnt har også hensynet til bestemmelsene i opplæringsloven, spesielt § 9A-2 og § 9A-3, betydning for gjennomføringen av skolens radikaliseringsforebyggende arbeid. Utover dette er det imidlertid åpnet for forholdsvis stor frihet til organisering av radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen, basert på lokale variasjoner i skolemiljø, geografisk plassering og religiøst mangfold blant elevene.

Et eksempel på slike lokale variasjoner fremkommer i veilederen til Trondheim kommune som omhandler forebygging og håndtering av radikaliseringsprosess. Det fremgår av veilederen at alle videregående skoler i regionen skal utpeke en ansvarlig kontaktperson for de øvrige ansatte ved mistanke om radikaliseringsprosess (Trondheim kommune, 2014). Formålet med ordningen er at kontaktpersonen skal bidra med råd og kunnskap om radikaliseringsprosess og forebyggende arbeid, samt bistå lærere med å vurdere om det er reell grunn til mistanke om radikaliseringsprosess i det enkelte tilfellet (Ibid.).

En fordel med å utpeke en ansvarlig kontaktperson er at det blir mer oversiktlig for de øvrige ansatte ved skolen å forholde seg til en person angående spørsmål og situasjoner som omhandler radikaliseringsprosess. Derimot er det en gjennomgående utfordring, både for lærere og kontaktpersonen, at det kan være svært vanskelig å avgjøre om eleven faktisk er på vei til å bli radikalisert, ettersom ingen radikaliseringsprosess er lik (Bjørger, 2011, s. 277). Likevel er det hensiktsmessig at lærere har en lokal kontaktperson tilgjengelig som fungerer som diskusjonspartner ved mistanke om radikaliseringsprosess.

Videre har det blitt utviklet en åpen tilgjengelig digital støtteressurs, Dembra, som skal fungere som støtte til lærere for å bidra til økt bevissthet omkring radikaliseringsprosess og forebyggende arbeid (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 17; Dembra, u.å.). En fordel ved bruk av Dembra er at programmet enkelt kan tilpasses til miljøet, elevene og individuelle utfordringer som finnes på den enkelte skolen (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 37). Formålet med støtteressursen er å bidra med innspill og tips til skolens arbeid med å ivareta demokratiske verdier og aksept for mangfoldet i samfunnet for å motvirke ekskludering, som et ledd i radikaliseringsforebyggende arbeid (Ibid.). I tillegg fokuserer Dembra på opptrening av elevenes ferdigheter i kritisk tenkning (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 37).

Imidlertid viser funnene fra studien om bruk av Dembra, at det er en utfordring at mye av materialet er produsert slik at mange lærere opplever at det må gjennomføres som et eget program og i liten grad kan innpasses i den øvrige undervisningen (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 88). Dette kan medføre at lærere ikke ønsker å benytte Dembra som en støtteressurs, fordi de opplever at det må settes av tid til å gjennomføre opplegget som går på bekostning av andre arbeidsoppgaver i skolehverdagen. I tillegg viser rapporten at lite bruk av Dembra som støtteressurs kan skyldes at mange lærere ikke er bevisst viktigheten av å forebygge antidemokratiske holdninger, radikaliseringsprosess og rasisme i skolen (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 88). Derfor kan det være hensiktsmessig at skolens ledelse eller den ansvarlige kontaktpersonen for radikaliseringsprosess, bidrar med å rette fokus mot radikaliseringsforebyggende arbeid.

arbeid ved å informere om radikaliseringsprosjektet, samt gi tips om muligheter for å inkludere Dembra-programmet i ordinær undervisning.

Likevel er der minst like viktig at det fokuseres på å fremme demokratiske verdier, samt tilrettelegge for at elevene opplever inkludering og trygghet på skolen som et radikaliseringsforebyggende tiltak (Sjøen, 2020; Sjøen, 2019, s. 72). En viktig del av dette arbeidet er å fremme motforestillinger mot ekstremisme og voldsbruk, samt gi motsvar til unnskyldninger og rettferdiggjøring av voldelig ekstremisme gjennom diskusjoner med elever både i- og utenfor undervisningssammenheng (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s. 206). For å hindre polarisering mellom elever med ulike etnisiteter eller politiske holdninger er det hensiktsmessig å fokusere på å diskutere flere ulike ekstremistiske ideologier i klassen.

Nøytralt radikaliseringsforebyggende arbeid kan tenkes utfordrende dersom samfunnet gjentatte ganger rammes av terror eller trusler fra ekstremistiske grupperinger med den samme ideologiske orienteringen. I slike situasjoner er det uansett nødvendig at hendelsen diskuteres i klassen for å forebygge terrorfrykt, og påfølgende stigmatisering av etnisiteter eller religioner og potensielle konflikter i klassemiljøet basert på frykt (Sjøen, 2020). I forbindelse med diskusjonen med elevene er det imidlertid svært viktig at læreren fokuserer på å redusere stigmatisering av elever med religiøs tilhørighet eller etnisitet som samsvarer med terrorgruppen som har gjennomført angrepet (Thomas, 2016, s. 181-182).

Stort fokus på en etnisitet eller religion medføre at det som er ment som forebyggende tiltak får motsatt effekt, og resulterer i at enkelte elever opplever ekskludering fremfor inkludering i miljøet på skolen (Thomas, 2016, s. 172). Det tidligere presenterte «Prevent-programmet» i Storbritannia er et eksempel på et tiltak som i hovedsak retter seg mot forebygging av islamistisk ekstremisme, noe som har medført mer stigmatisering av enkelte muslimske fellesskap (Ibid.). Dette er en uheldig virkning ettersom formålet med programmet i utgangspunktet var generell forebygging av radikaliseringsprosjektet (Thomas, 2016, s. 181-182). Derfor er det viktig at norske videregående skoler forsøker å legge opp til nøytrale diskusjoner av politiske ideologier som et ledd i det demokratifremmende arbeidet.

Imidlertid er det viktig at elevene blir presentert for andre synspunkter for å utfordre deres tanker og holdninger, samt tilrettelegge for refleksjon og opptrening i kildekritikk og kritisk tenkning (Salole, 2015; Sjong, 2019). Utviklingen av evnen til kritisk tenkning ansees som en del av skolens arbeid med å fremme demokratiske verdier, og er sentralt for å gjøre ungdommene i stand til å identifisere ekstremistiske holdninger (Ibid.). Kritisk tenkning

omhandler etisk bevissthet og evnen til å reflektere over egne standpunkt og vurdere svakheter ved disse (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 5-6). Plikten til å inkludere kritisk tenkning i skolen er forankret i læreplanverket (Ibid.). I forbindelse med utvikling av elevenes evne til kritisk tenkning er det relevant å legge opp til refleksjon og diskusjon omkring egne og andres fordommer i klassesituasjonen (Lenz & Nustad, u.å.). Slike øvelser som omhandler evne til kritisk tenkning, kan med fordel inkluderes i undervisningen i alle fag (Ibid.).

#### **5.4.1 Bekymringssamtalen**

I forbindelse med effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid er det grunnleggende å opparbeide en god relasjon mellom lærer og elev (Brandtzæg et al., 2019). Bakgrunnen for dette er at læreren skaper et bedre grunnlag for å gjennomføre bekymringssamtale med eleven ved mistanke om radikaliserings, dersom læreren i forkant har opparbeidet seg tillitt fra eleven (Shakar, 2018, s. 191). Bakgrunnen for dette er at eleven er mer tilbøyelig til å fortelle fritt om sin egen situasjon dersom samtalen foregår i trygge rammer med en person vedkommende har tillitt til (Shakar, 2018, s. 192).

I tillegg til å lytte til elevenes meninger kan det være hensiktsmessig at læreren utfordrer elevens tanker og holdninger underveis i bekymringssamtalen, for å undersøke hvordan eleven håndterer og besvarer andre synspunkter om temaet (Salole, 2015). Dette er et sentralt moment for å avdekke radikaliserings, ettersom et mulig tegn på radikaliserings er intoleranse for andre synspunkter og holdninger enn gruppens ideologi (Reiss, 2018, s. 66). Imidlertid er samtalen mellom den ansatte ved skolen og eleven basert på frivillighet fra elevens side (Mikail, 2018, s. 216). Derfor er det en skjør balanse mellom at eleven ønsker å delta i samtalen og ikke, spesielt dersom eleven opplever ubehagelig motstand gjennom presentasjon av andre synspunkter enn sin egen ideologi (Ibid.). Derfor kan det være lurt at den ansatte ved skolen gradvis presenterer alternative synspunkter for eleven, for å motvirke at relasjonen og samarbeidet mellom lærer og elev svekkes ved at eleven trekker seg unna på bakgrunn av opplevd motstand.

En god relasjon mellom lærer og elev som danner grunnlag for dialog i forbindelse med bekymringssamtalen er viktig ettersom det er svært begrenset anledning til å benytte tvang i skolesammenheng, herunder kan ikke eleven tvinges til samtale (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dermed er skolen avhengig av noe samarbeid med eleven for å kunne gjennomføre en bekymringssamtale med formål om å avdekke bekymringsverdige forhold som kan lede til radikaliserings. I den forbindelse er det viktig å understreke at det ikke er ulovlig å ha radikale meninger (Reiss, 2018, s. 66). Det er først når det er tale om å delta i terrororganisasjoner,

planlegge eller gjennomføre terrorhandlinger, samt oppfordre, rekruttere eller gi opplæring til terrorhandlinger at forholdene er straffbare (straffeloven, 2005, §131, § 136 og § 136a). Imidlertid er det svært viktig at læreren tar kontakt med lokalt politi eller barnevern, dersom mistanken fremdeles er til stede etter bekymringssamtalen. I slike tilfeller kan vedkommende diskutere situasjonen med andre instanser dersom taushetsplikten overholdes (Shakar, 2018, s. 191). Dette er viktig for å foreta en vurdering av hvorvidt det er nødvendig å sende en formell bekymringsmelding til politiet eller barnevernet (Ibid.).

Det følger av den nasjonale malen for håndtering av bekymring om radikaliserings at det i utgangspunktet er den ansatte ved skolen som fatter mistanke om radikaliserings som må avgjøre hvorvidt bekymringen bør meldes videre (Regjeringen, 2016c). Imidlertid anbefales det å drøfte mistanken med en kollega eller leder for å avgjøre om det er nødvendig å iverksette tiltak (Regjeringen, 2016c; Shakar, 2018, s. 191). En lærer har regelmessig kontakt med elevene, og er derfor en sentral aktør i forbindelse med å oppdage de første tegn på radikaliserings i skolesammenheng. For å lykkes med dette er det sentralt å opparbeide kompetanse om mulige tegn på radikaliserings for å være i stand til å fange opp eleven tidsnok. I den forbindelse er det blant annet hensiktsmessig at lærere ved videregående skoler er kjent med at det finnes en handlingsplan som er laget for å benyttes ved mistanke om radikaliserings

#### **5.4.2 Samarbeid med andre instanser**

I tillegg til interne virkemidler skolen har for å forebygge og håndtere mistanke om radikaliserings er det også aktuelt å samarbeide med andre instanser i forbindelse med det radikaliseringsforebyggende arbeidet. I Sverige er det opprettet et eget ressurscenter, Center mot våldsbekajande extremism, også kalt CVE som fungerer som støtteressurs for skoler i forbindelse med forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme (Eric's, 2020). Senteret er underlagt en statlig organisasjon, og er derfor et bidrag til å oppfylle det statlige ansvaret som omhandler forebygging av terrorisme (Eric's, 2020; Sjøen, 2020). En sentral del av arbeidet til CVE-senteret omhandler kursing av lærere og andre ansatte ved skoler for å spre kunnskap om varseltegn på radikaliserings og tips om hvordan radikaliseringsforebyggende arbeid kan inkluderes i skolehverdagen (Eric's, 2020). I tillegg har CVE-senteret opprettet en støttetelefon som er et lavterskeltilbud hvor ansatte ved skolen kan ta kontakt for å få råd ved mistanke om radikaliserings blant elever (Ibid.).

I likhet med Sverige har Norge på oppdrag fra Helsedirektoratet opprettet flere regionale ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, også kalt RVTS (Regjeringen, 2016e). En viktig oppgave for disse ressurscenterne er å normalisere



problemstillinger om radikaliserings og gi informasjon om hvordan situasjonen kan håndteres, for å hjelpe lærere å senke terskelen for å drøfte bekymring med kollegaer og den aktuelle eleven (Ibid.). I tillegg har RVTS-Øst utarbeidet en digital plattform for informasjonsdeling om radikaliserings, herunder mulige årsaker til radikaliserings, forebyggende arbeid og tips for å hjelpe ungdom ut av radikaliserings (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 11). Plattformen ble utarbeidet som et ledd i arbeidet med regjeringens handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme (Ibid.).

Dersom det fremdeles foreligger mistanke om radikaliserings etter bekymringsamtale er gjennomført med eleven, følger det av handlingsplanen at skolen skal melde fra til politiet i henhold til de lokale rutine for oppfølging av elever (Regjeringen, 2016d). I utgangspunktet er det radikaliseringskontakten ved den lokale politistasjonen som har best kompetanse om radikaliserings, og derfor bør være den som tar hånd om bekymringsmeldingen (Gjelsvik & Bjørge, 2019, s. 135). I tillegg kan det være hensiktsmessig at radikaliseringskontakten samarbeider med skolen i forbindelse med forebyggende tiltak. Blant annet kan det være aktuelt å holde foredrag og arrangere fagdager for ansatte på videregående skoler, for å bidra til økt kompetanse om varseltegn på radikaliserings og forebyggende arbeid (Gjelsvik & Bjørge, 2019, s. 136). Fysiske møter med ansatte på videregående skoler vil samtidig bidra til relasjonsbygging mellom radikaliseringskontakten og ansatte på skolen, og dermed bidra til å senke terskelen for å ta kontakt med politiet ved mistanke om radikaliserings hos elever (Ibid.).

Som tidligere nevnt når de fleste ungdommer myndighetsalder i løpet av tiden de er elever på videregående skole, og det er derfor viktig å skille mellom elever som er umyndige og de som har fylt 18-år og dermed er blitt myndige (Ibid.). Bakgrunnen for dette er at mistanke om radikaliserings hos ungdommer som enda ikke er myndige også bør videreformidles til det lokale barnevernet (Regjeringen, 2016d). I tillegg er det viktig å være bevisst på at taushetsplikten som alle ansatte ved videregående skoler er underlagt, også gjelder i forbindelse med drøfting av mistanke om radikaliserings med politiet og barnevernet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 45). Imidlertid gis det unntak fra taushetsplikten dersom det gjelder informasjonsdeling med politiet som gis for å avverge et lovbrudd, herunder terrorhandlinger eller deltakelse i voldelige grupperinger med politiske mål (Straffeloven, 2005, § 198). Imidlertid stilles det krav til høy sikkerhet for at den ulovlige handlingen ville blitt gjennomført dersom det ikke ble meldt fra, og dermed må kravet til å fristilles fra taushetsplikten tolkes strengt (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2019).

## 6. Konklusjon

I forbindelse med denne avhandlingen har jeg benyttet det teoretiske grunnlaget for å besvare problemstillingen: *Hva er videregående skoler sin rolle i forbindelse med forebygging av radikaliserings blant ungdom?*. I tillegg har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som har blitt benyttet som hjelpemiddel for å drøfte sentrale temaer for å besvare problemstillingen. Hovedsakelig omhandler forskningsspørsmålene mulige sårbarhetsfaktorer for radikaliserings, sosiale relasjoner og tilgjengelige virkemidler som videregående skoler har for å forebygge radikaliserings.

Studien viser at ingen radikaliseringsprosess er lik og at det derfor finnes en rekke mulige sårbarhetsfaktorer for radikaliserings, herunder sosialt utenforskap og utfordringer i oppveksten. Utfordringer i oppveksten kan være både skilsmisse, manglende mestringsfølelse eller lite oppfølging fra foreldrene, herunder manglende opplæring i sosiale og empatiske ferdigheter (Ogden, 2009, s. 50). Funnene viser at utfordringer i oppveksten og sosialt utenforskap også kan bidra til utvikling av psykiske lidelser. Likevel er det uklart hvorvidt psykiske lidelser isolert sett er en sårbarhetsfaktor for radikaliserings, ettersom funnene viser at risikofaktorene for utviklingen av psykiske lidelser og radikaliserings langt på vei er de samme. Videre viser tidligere forskning at de fleste som radikaliseres er menn. Imidlertid tyder funnene fra denne studien på at det er liten forskjell i bakenforliggende sårbarhetsfaktorer for radikaliserings mellom kjønn.

Videre består skolehverdagen av både uformell sosialisering i friminuttene og formell sosialisering i forbindelse med undervisning og organiserte aktiviteter på skolen (Shakar, 2018, s. 188). Funnene viser at et viktig element for å tilrettelegge for sosial tilhørighet og deling av demokratiske verdier i skolen er å fokusere på inkludering av alle elever i det sosiale miljøet på skolen, uavhengig av religion, etnisitet og sosial bakgrunn. Dette er isolert sett et viktig moment i radikaliseringsforebyggende arbeid, for å forebygge terrorfrykt og polarisering mellom elever (Sjøen, 2020; Thomas, 2016, s. 172).

Funnene viser at sosiale medier får en stadig større rolle, i forbindelse med den uformelle sosialiseringen mellom elever, både i og utenfor skolesammenheng. En uheldig følge av dette kan være at sosiale medier blir en inngangsport til ekstremistiske miljøer for ungdom som opplever ensomhet og dermed søker fellesskap via internett. I forbindelse med covid-19 pandemien registrerte PST økt ekstremistisk aktivitet på internett, som i kombinasjon med en digital skolehverdag og mindre sosial kontakt kan bidra til at ungdom var ekstra sårbare for radikaliserings i denne perioden (PST, 2021).

Imidlertid er det et umulig ansvar å pålegge ansatte ved videregående skoler å holde oversikt over hva elevene foretar seg på sosiale medier og internett. Derimot er det et sentralt virkemiddel for videregående skoler å fokusere på opplæring i kritisk tenkning og kildekritikk for å ruste elevene til å identifisere ekstremistisk propaganda på internett (Sjong, 2020). Et annet sentralt hjelpemiddel for skolen er tilrettelegging for samarbeid med elevene sine foresatte, for å få et innblikk i elevens sosiale relasjoner og holdninger utenfor skolen. I tillegg er den digitale støtteressursen «Dembra» utarbeidet for å fungere som hjelpemiddel i forbindelse med radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen. Imidlertid viser en studie at mange lærere ikke benytter denne ressursen fordi de opplever at aktivitetene som foreslås ikke lar seg forene med ordinær undervisning (Lorentzen & Røthing, 2016, s. 88).

Konklusjonen er at videregående skoler har en sentral radikaliseringsforebyggende rolle, ved å fremme demokratiske verdier, samt gi opplæring i kildekritikk og kritisk tenkning for å bidra til at elevene aksepterer mangfoldet av kulturer og identiteter i samfunnet, samt er forberedt på å identifisere ekstremistisk propaganda. I tillegg er det tett sammenheng mellom sosial inkludering og skolens ansvar for å fremme demokratiske verdier og mangfold. Videre er sosialt utenforskap en sårbarhetsfaktor for radikalisering, og derfor er det sentralt å tilrettelegge for sosial tilhørighet på skolen, både i klasserommet og i friminuttene. Imidlertid er det usikkert hvorvidt ansatte ved videregående skoler faktisk er bevist sin radikaliseringsforebyggende rolle. Funnene fra studien som omhandler bruk av støtteressursen «Dembra» viser at noen lærere har en oppfatning om at radikaliseringsforebyggende arbeid omhandler et eget undervisningsopplegg. Dette indikerer at det er behov for mer kunnskap blant ansatte ved videregående skoler for å være i stand til å forebygge radikalisering på en effektiv måte i fremtiden, samt oppdage tegn på radikalisering hos elever.

Avslutningsvis er det nødvendig å presisere enkelte svakheter ved oppgaven. Covid-19 pandemien medførte at det ikke var anledning til å innhente data om konkrete forhold i videregående skoler gjennom intervju med lærere og ansatte i ledelsen ved skolene. Derfor ble analysen gjennomført med utgangspunkt i eksisterende teori og tidligere forskningsprosjekter. Imidlertid har jeg erfart at det foreligger nokså begrenset utvalg av studier og litteratur som omhandler radikaliseringsforebyggende arbeid i norske skoler. Derfor vil det være nødvendig med mer forskning for å komme frem til generaliserbare resultater.

### ***6.1 Videre forskning***

Som tidligere nevnt har denne oppgaven bestått av dokumentanalyse basert på foreliggende teori og tidligere forskningsprosjekter som omhandler radikaliseringsforebyggende arbeid. Imidlertid ville det vært interessant å studere hvordan videregående skoler i praksis arbeider med radikaliseringsforebygging, ved bruk av intervju av ansatte eller elever ved skolen som datainnsamlingsmetode. Dette ville være interessant for å få et innblikk i hvorvidt skolene faktisk er forberedt på å fange opp ungdommer som er sårbare for å bli radikalisert, ved å kartlegge kunnskapsnivået om radikalisering og læreres egen bevissthet om sin radikaliseringsforebyggende rolle. Som et ledd i videre forskning ville det også være interessant å studere læreres kjennskap og holdninger til støttefunksjonene som er utarbeidet for radikaliseringsforebyggende arbeid i skolen, herunder den digitale læringsressursen «Dembra».

Videre viste funnene fra studien av skolens radikaliseringsforebyggende rolle at det stadig rapporteres om økt forekomst av psykiske utfordringer hos barn og ungdom i Norge. I tillegg fremgår det av eksisterende teori og funnene fra min studie at det foreligger lite forskning på sammenhengen mellom psykiske lidelser og radikalisering. Derfor ville det vært interessant å undersøke om psykiske lidelser faktisk er en sårbarhetsfaktor for radikalisering, for å bidra til økt kompetanse om radikalisering blant ungdom og effektivt radikaliseringsforebyggende arbeid.

## Litteraturliste

- Aalen, I. (2013, 17. april). Å vokse opp i sosiale medier. *Bedre skole*. Tilgjengelig fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-vokse-opp-i-sosiale-medier/>
- Andenæs, J. & Fliflet, A. (2017). *Statsforfatningen i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Andreassen, T.A., Færaas, A. & Kramviken, T. (2015, 22. Oktober). To drept på skole i Trollhättan: - Kunne følge blodsporene i gangene. *Aftenposten*. Tilgjengelig fra: <https://www.aftenposten.no/verden/i/nGem/to-drept-paa-skole-i-trollhattan-kunne-foelge-blodsporene-i-gangene>
- Bakken, A., Pedersen, W., Von Soest, T. & Sletten, M.A./ Velferdsforskningsinstituttet NOVA. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien* (NOVA Rapport 12/20). Tilgjengelig fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4221/NOVA-rapport-12-2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2019, 12. september). Avvergeplikt. Tilgjengelig fra: [https://bufdir.no/vold/TryggEst/Verktoy\\_og\\_ressurser/Plikter/Avvergeplikt/](https://bufdir.no/vold/TryggEst/Verktoy_og_ressurser/Plikter/Avvergeplikt/)
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 29. april). Barn og unges mediebruk. Tilgjengelig fra: [https://bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/oppvekst/Fritid/Barn\\_og\\_unges\\_mediebruk/](https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Fritid/Barn_og_unges_mediebruk/)
- BBC. (2017, 12. Juni). Manchester Attack: What we know so far. Tilgjengelig fra: <https://www.bbc.com/news/uk-england-manchester-40008389>
- BBC. (2020, 11. November). Covid: Lockdown 'exploited by extremists to recruit'. Tilgjengelig fra: [Covid: Lockdown 'exploited by extremists to recruit' - BBC News](https://www.bbc.com/news/health-55811111)
- Berntzen, L.E. (2018). Ytre høyre: Ideologier, grupper, vold og rekruttering. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikalisering: fenomen og forebygging* (s. 76-90). Oslo: Frekk forlag
- Bjørger, T. (2011, 9. februar). Dreams and disillusionment: engagement in and disengagement from militant extremist groups. *Crime, Law and social change*, 55, 277-285. Tilgjengelig fra: <https://link-springer-com.ezproxy.nord.no/article/10.1007/s10611-011-9282-9>
- Bjørger, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus* (PHS Forskning 2015:2). Tilgjengelig fra: [forskning\\_paa\\_forebygging.pdf \(unit.no\)](https://www.phs.no/utdanning/forskning_paa_forebygging.pdf)
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2019, 6. november). «Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner». *Utdanningsnytt.no*. Tilgjengelig fra: [«Læreren må ta ansvar for å skape gode relasjoner» \(utdanningsnytt.no\)](https://www.utdanningsnytt.no/artikkel/2019/11/06/lareren-ma-ta-ansvar-for-a-skape-gode-relasjoner)
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2.utg.). Oslo: Cappellen Damm Akademisk.

- Brekke, A., Zondrag, H.W., Martin, Haraldsen, S. & Wilden, V. (2020, 8. Mai). Manshaus slo i bordet da han fortalte om drapet på stesøsteren. *NRK*. Tilgjengelig fra: <https://www.nrk.no/norge/manshaus-forteller-om-sin-egen-forvandling-1.15007603>
- Britts, M. & Hagberg, S. (2015, 26. Oktober). Det fanns inga tecken på vad som skulle hända. *Aftonbladet*. Tilgjengelig fra: <https://www.aftonbladet.se/nyheter/a/G15bpV/det-fanns-inga-tecken-pa-vad-som-skulle-handa>
- Corner, E. & Gill, P. (2018). The nascent empirical literature on psychopathology and terrorism. *World Psychiatry*, 17 (2), s. 147-148. Tilgjengelig fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/wps.20547>
- Dembra. (u.å.). Om dembra. Tilgjengleig fra: <https://dembra.no/no/om-dembra/>.
- Department for Education. (2015). *The Prevent duty: Departmental advice for schools and childcare providers*. Tilgjengelig fra: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/439598/prevent-duty-departmental-advice-v6.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439598/prevent-duty-departmental-advice-v6.pdf)
- Ekornås, B. (2018). Ekstreme veivalg – en «løsning» for sårbare unge. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikalisering: fenomen og forebygging* (s. 118-128). Oslo: Frekk forlag
- Engene, J-O. (2013). Mer overvåking, mer kontroll: Noen utviklingstrekk etter 22. juli 2011. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54 (2), s. 233-244. Tilgjengelig fra: <https://www-idunn-no.ezproxy.nord.no/file/pdf/60795203/mer-overvaaking-mer-kontroll-noen-utviklingstrekk-etter-2.pdf>
- Eric's, J. (2020, 19. november). Svensk spesialistressurs mot ekstremisme. *Utdanningsnytt.no*. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-fagartikkel-radikalisering/svensk-spesialistressurs-mot-ekstremisme/262537>
- Eriksen, I.M. & Davan, L.B. (2020). *Tap og tillit – ungdoms livstilfredshet og samfunnsdeltagelse under pandemien* (NOVA rapport 13/2020). Tilgjengelig fra: <https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/6413/NOVA-Rapport-13-2020%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer–elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole* (2), s. 58-63. Tilgjengelig fra: [Bedre Skole 1 2013.pdf](https://www.utdanningsnytt.no/utdanningsnytt/2013/08/bedre-skole-1-2013.pdf) (utdanningsnytt.no)
- Fellesorganisasjonen. (2018, 26. august). Våre profesjoner bidrar med et helhetsperspektiv. Tilgjengelig fra: <https://www.fo.no/nyhetsarkiv/vare-profesjoner-bidrar-med-et-helhetsperspektiv-article1005-28.html>
- Finne, J. & Nordaker, D.J. (2019, 28. oktober). Hvordan skal skolene sikre et trygt og godt skolemiljø?. *Stavanger aftenblad*. Tilgjengelig fra: [Hvordan skal skolene sikre et trygt og godt skolemiljø?](https://www.aftenbladet.no/hvordan-skal-skolene-sikre-et-trygt-og-godt-skolemiljo) (aftenbladet.no)
- Folkehelseinstituttet. (2018a, 10. mai). Barn og unges helse: oppvekst og levekår. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/>

- Folkehelseinstituttet. (2018b, 14. mai). Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. Tilgjengelig fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Førde, K.E. & Andersen, A.J. (2019). Bekymring – hva er det, og hva gjør det?. I Lid, S. & Heierstad, G. (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med terror* (s. 51-67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2019
- Gjelsvik, I.M. & Bjørge, T. (2019). Med flere tanker i hodet samtidig: Politiets forebyggende arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. I Lid, S. & Heierstad, G. (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med terror* (s. 133-151). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2019
- Grønnerød, J.S., Andersen, A.J., Hellevik, P.M. (2016). *Radikaliserings og psykisk helse – En kunnskapsoppsummering*. (04/2016). Tilgjengelig fra: [https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/03/Rapport\\_4\\_2016\\_nkvts\\_net.pdf](https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/03/Rapport_4_2016_nkvts_net.pdf)
- Grønhaug, K. (2015, 26. februar). Fotballtreneren: - Tenkte aldri på Hassan som terrorist. Tilgjengelig fra: <https://utveier.no/hvorfor-ble-det-akkurat-ham/fotballtreneren-og-terroristen/>
- Gudmundsdottir, G.B. & Hathaway, D.M. (2020). “We Always Make It Work”: Teachers’ Agency in the Time of Crisis. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 28 (2), s. 239-250. Tilgjengelig fra: [file:///C:/Users/annel/Downloads/paper\\_216242.pdf](file:///C:/Users/annel/Downloads/paper_216242.pdf)
- Gusfre, K.S. (2017, 2. september). God start for samarbeidet mellom hjem og skole [blogginlegg]. Tilgjengelig fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/god-start-for-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Hegghammer, T. (2013). The recruiter’s dilemma: Signalling and rebel recruitment tactics. *Journal of Peace Research*, 50 (1), (3–16). Tilgjengelig fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/full/10.1177/0022343312452287>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (Rapport IS-2345). Tilgjengelig fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel>
- Helsedirektoratet. (2018). *Kunnskapsgrunnlag – Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge* (Rapport IS-2696). Tilgjengelig fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-metoder-for-tidlig-identifisering-av-risiko-hos-barn-og-unge/Kunnskapsgrunnlag>
- Hilmarsen, H.V. & Arnseth, H.C. (2017) Livet på Instagram - Ungdoms digitale forlengelser av sosiale relasjoner og vennskap. *Tidsskrift for ungdomsforskning* (1). Tilgjengelig fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/livet-pa-instagram---ungdoms-digitale-forlengelser-av-sosiale-relasjoner-og-vennskap/>
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering: kunnskap – identitet*. Vallset: Opplandske Bokforlag

- Home Office. (2019). *Individuals referred to and supported through the Prevent programme, England and Wales, April 2018 to March 2019*. Tilgjengelig fra: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/853646/individuals-referred-supported-prevent-programme-apr2018-mar2019-hosb3219.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/853646/individuals-referred-supported-prevent-programme-apr2018-mar2019-hosb3219.pdf)
- Jemtegaard, H-C.G. (2018, 14. september). Lærerens taushetsplikt. *Utdanningsforbundet.no*. Tilgjengelig fra: <https://www.utoanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/sporsmal-og-svar/artikler-lov-og-rett/lov-og-rett-artikler/2018/lareres-taushetsplikt/>
- Jelstad, J. (2019, 4. november). Inspeksjon i friminuttene. *Utdanningsnytt.no*. Tilgjengelig fra: <https://www.utoanningsnytt.no/inspeksjon-leder-laereryrket/her-far-du-tips-til-gode-rutiner-for-inspeksjon-i-friminuttene/217796>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffae4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55eee0800cd7860/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.pdf>
- Kamsvåg, G. (2020, 3. april). Serie: «Kalifat» - glimrende svensk thriller serie om terrorisme og religiøs ekstremisme. Tilgjengelig fra: <https://cine.no/2020/04/03/kalifat-glimrende-svenske-thriller-serie-om-terrorisme-og-religios-ekstremisme/>
- Kierulf, A., Gisle, J. & Elden, J.C. (2018, 19. januar). Ytringsfrihet. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/ytringsfrihet>
- Kildekompasset (u.å.). Hva er kildekritikk?. Tilgjengelig fra: <https://kildekompasset.no/kildekritikk/>
- Koehler, D. (2017). *Understanding Deradicalization: Methods, tools and programs for countering violent extremism*. New York: Routledge
- Koehler, D. (2020). Violent extremism, mental health and substance abuse among adolescents: towards a trauma psychological perspective on violent radicalization and deradicalization. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 31 (3), s. 455-472. Tilgjengelig fra: <https://www.tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1080/14789949.2020.1758752?needAccess=true>
- Kruse, E. (2018). Hvordan jobbe forebyggende mot ekstremisme i en norsk kommune?. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikaliserings: fenomen og forebygging* (s. 150-160). Oslo: Frekk forlag
- Kunnskapsdepartementet. (u.å.). Skole og videregående opplæring. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/id1408/>



- Lenz, C. & Nustad, P. (u.å.). Dembras faglige grunnlag. Tilgjengelig fra: <https://dembra.no/no/dembras-faglige-grunnlag/>
- Lepperød, T. (2014, 28. februar). Jeg ble en ekstremist. *Nettavisen*. Tilgjengelig fra: <https://www.nettavisen.no/nyheter/--jeg-ble-en-ekstremist/5171544.html>
- Lia, B. & Nesser, P. (2014). Norske muslimske fremmedkrigere. *Nytt norsk tidsskrift*, 31 (4), s. 399-416. Tilgjengelig fra: [NNT-2014-4.book \(nord.no\)](https://nnt-2014-4.book.nord.no)
- Lid, S. & Heierstad, G. (2019a). Norske handlemåter i møtet med terror: Den gjensidige forebyggingen nå og i framtiden. I Lid, S. & Heierstad, G. (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med terror* (s. 15-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2019
- Lid, S. & Heierstad, G. (2019b). Samhandling og samrøre, eller kunsten å kjenne sin plass. I Lid, S. & Heierstad, G. (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med terror* (s. 175-197). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2019
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2016). *Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker: En kartlegging av Dembra-prosjektets bidrag sett i forhold til skolens arbeid med skolemiljø og lærebøkernes framstillinger*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/dembra-evaluering-2016.pdf>
- Lund, H.W. (2020, 27. august). Fem lærdommer fra ungdommenes koronaerfaringer. *Utdanningsnytt.no*. Tilgjengelig fra: <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/fem-laerdommer-fra-ungdommenes-koronaerfaringer>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook*. California: SAGE Publications, Inc.
- Mohamed, I, A.A. & Sandberg, S. (2019). «Jeg kan ikke se søstre gå i den fella»: Unge muslimer som forebyggere. I Lid, S. & Heierstad, G. (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med terror* (s. 198-220). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2019
- Mostue, C. (2018). Samspillet mellom sårbarhet, indre motivasjon og manipulasjon under radikaliseringsprosessen. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikalisering: fenomen og forebygging* (s. 118-128). Oslo: Frekk forlag
- Nesser, P. (2018). *Islamist Terrorism in Europe*. Oxford: Oxford University Press, Incorporated.
- Noor, L. (2018). Hjemmedyrkede Jihadister. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikalisering: fenomen og forebygging* (s. 41-50). Oslo: Frekk forlag
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Owe, J.R. (2018). Dialog som verktøy i det forebyggende arbeidet. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikalisering: fenomen og forebygging* (s. 175-185). Oslo: Frekk forlag
- Pisoiu, D. (2013, 1. april). Coming to Believe “truths” About Islamist Radicalization in Europa. *Terrorism and Political Violence*. Tilgjengelig fra: <https://doi.org/10.1080/09546553.2012.659361>
- PST. (2016). *Temarapport: Hvilken bakgrunn har personer som frekventerer ekstreme islamistiske miljøer i Norge før de blir radikalisert?* (16/03327). Tilgjengelig fra: [https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/norsk\\_radikaliseringsprosjektets-rapport\\_ugradert.pdf](https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/norsk_radikaliseringsprosjektets-rapport_ugradert.pdf)
- PST. (2019). *Temarapport: Hvilken bakgrunn har personer i høyreekstreme miljøer i Norge?* (17/12585-16). Tilgjengelig fra: [https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/temarapport\\_pst\\_hvilken\\_bakgrunn-har-personer-i-hoyreekstreme-miljoer-i-norge.pdf](https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/temarapport_pst_hvilken_bakgrunn-har-personer-i-hoyreekstreme-miljoer-i-norge.pdf)
- PST. (2021). Nasjonal trusselvurdering 2021. Tilgjengelig fra: <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/nasjonal-trusselvurdering-2021/>
- Rangul, I.V. (2017, 20. desember). På denne skolen er antallet miljøterapeuter og miljøarbeidere doblet. *Fagbladet*. Tilgjengelig fra: <https://fagbladet.no/nyheter/pa-denne-skolen-er-antallet-miljoterapeuter-og-miljoarbeidere-doblet-6.91.501590.d89648353b>
- Regjeringen. (2016a, 3. mars). Begreper, ord og uttrykk i arbeidet mot radikalisering og ekstremisme. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/begreper-ord-og-uttrykk/id2398413/>
- Regjeringen. (2016b, 3. mars). Samarbeid og informasjonsutveksling. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/informasjon-og-samarbeid/id2398423/>
- Regjeringen. (2016c, 3. mars). Hva gjør du hvis du er bekymret?. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/bekymret/id2398407/>
- Regjeringen. (2016d, 26. mai). Skolen og radikalisering. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/bekymret/skole/id2402545/>
- Regjeringen. (2016e, 26. mai). Helsetjenesters rolle i forebygging av radikalisering. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/bekymret/helsetjenester/id2404454/>
- Regjeringen. (2019a, 13. august). Mulige bekymringstegn. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/bekymret/Mulige-bekymringstegn/id762528/>

- Regjeringen. (2019b, 13. august). Politiets oppgaver i arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/politiet/id663871/>
- Reiss, E. (2018). Radikaliserings, ekstremisme og terror. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikaliserings: fenomen og forebygging* (s. 64-73). Oslo: Frekk forlag
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold; Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- RVTS. (2015, 22. april). Ungdomstiden «hjerne under ombygging». Tilgjengelig fra: <https://utveier.no/hvorfor-ble-det-akkurat-ham/ungdomstiden-hjerne-under-ombygging/>
- Salole, L. (2015, 8. juni). Utenforskap, tilhørighet og identitet. Tilgjengelig fra: <https://utveier.no/hvorfor-ble-det-akkurat-ham/utenforskap-tilhorighet-og-identitet/>
- Shakar, M.-A. (2018). Hvordan forebygge radikaliserings i skolen. I Reiss, E & Noor, L. (Red.), *Radikaliserings: fenomen og forebygging* (s. 186-195). Oslo: Frekk forlag
- Skauge, H.V-B. (2018, 17. februar). Hvem har ansvaret for oppdragelsen av den oppvoksende generasjonen? *Utdanningsnytt.no*. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/oppvekst/hvem-har-ansvaret-for-oppdragelsen-av-den-oppvoksende-generasjon/142726>
- Sjøen, M. (2019). Skolen i forebyggingens tid. I Lid, S. & Heierstad, G. (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med terror* (s. 15-48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2019
- Sjøen, M. (2020, 24. november). Når forsøk på inkludering blir ekskludering. *Utdanningsnytt.no*. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-radikaliserings/nar-forsok-pa-inkludering-blir-ekskludering/261491>
- Skjong, H. (2019, 22. august). Slik kan lærere hindre at elever radikaliseres. *Utdanningsnytt.no*. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/ekstremisme-radikaliserings-rasisme/slik-kan-laerere-hindre-at-elever-radikaliseres/208948>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 22. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Stortinget. (2020, 11. mai). Grunnloven. Tilgjengelig fra: <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/stortinget-undervisning/5.-7.-trinn/grunnloven/>.
- Strømmen, Ø. (2018). Internett og høyreekstremismen. I Reiss, E. & Noor, L. (Red.), *Radikaliserings: fenomen og forebygging* (s. 31-39). Oslo: Frekk forlag
- Sunde, I.M. (2013). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme på internett* (PHS Forskning 2013:1). Tilgjengelig fra: <https://phs.brage.unit.no/phs->

[xmlui/bitstream/handle/11250/175110/forebygging\\_av\\_radikalisering.pdf?sequence=1  
&isAllowed=y](https://nbl.no/bitstream/handle/11250/175110/forebygging_av_radikalisering.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sundstrøm, K. (2019). Tidsreise-familien i endring. Tilgjengelig fra:  
<https://ndla.no/nb/subject:43/topic:1:197575/topic:1:196587/resource:1:192368?filters=urn:filter:c621fe47-6d28-4ecd-95cb-ad641382d8f4>

Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's Prevent programme. *International Journal of Lifelong Education*, 35 (2), s. 171-187. Tilgjengelig fra:  
<https://www.tandfonline-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1080/02601370.2016.1164469?needAccess=true>

Thorsen, D.E. (2019a, 14. Mai). Demokrati. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/demokrati>

Thorsen, D.E. (2019b, 26. juni). Radikal. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/radikal>

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2017

Trondheim kommune. (2014). *Hvordan forebygge radikalisering og håndtere voldelig ekstremisme*. Tilgjengelig fra:  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/ced1ecf5e7cb4a40a659793afc1c0749/veiled-er-radikalisering\\_trondheim-kommune.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/ced1ecf5e7cb4a40a659793afc1c0749/veiled-er-radikalisering_trondheim-kommune.pdf)

University of Maryland. (u.å.). Global terrorism database. Tilgjengelig fra:  
[https://www.start.umd.edu/gtd/search/Results.aspx?expanded=no&casualties\\_type=b&casualties\\_max=&dtp2=all&success=yes&region=12%2C9%2C1%2C8&target=8&ob=GTDID&od=desc&page=1&count=30#results-table](https://www.start.umd.edu/gtd/search/Results.aspx?expanded=no&casualties_type=b&casualties_max=&dtp2=all&success=yes&region=12%2C9%2C1%2C8&target=8&ob=GTDID&od=desc&page=1&count=30#results-table)

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*. (7-210). Tilgjengelig fra: <file:///C:/Users/annel/Downloads/Udir-7-2010-Foreldresamarbeid-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever. Tilgjengelig fra:  
<file:///C:/Users/annel/Downloads/Relasjoner-mellom-elever.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Tilgjengelig fra:  
<file:///C:/Users/annel/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Skolemiljø*. (Rundskriv 3/2017). Tilgjengelig fra: <Skolemiljø Udir-3-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen. Tilgjengelig fra:  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 13. juni). Samarbeid mellom hjem og skole. Tilgjengelig fra: [file:///C:/Users/annel/Downloads/samarbeid-mellom-hjem-og-skole%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/annel/Downloads/samarbeid-mellom-hjem-og-skole%20(1).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 13. juni). Sosial læring gjennom arbeid med fag. Tilgjengelig fra: [Sosial læring gjennom arbeid med fag \(udir.no\)](https://www.udir.no)
- Van der Valk, I. (2013). Youth Engagement in Right Wing Extremism: Comparative Cases from the Netherlands. I Taylor, M., Currie, P.M. & Holbrook, D. (Red.), *Extreme right wing political violence and terrorism*. London: Bloomsbury Academic.
- Victoroff, J. (2005). The Mind of the Terrorist. *Journal of Conflict Resolution*, 49 (1), s. 3-42. Tilgjengelig fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1177/0022002704272040>
- Vikør, K.S. & Jensehaugen, J. (2021, 3. mars). Kalifat. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/kalifat>
- Vilbli.no. (u.å.a). Ungdomsrett (lovfestet rett for ungdom). Tilgjengelig fra: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/ungdomsrett-lovfestet-rett-for-ungdom/a/031030>
- Vilbli.no. (u.å.b). Samarbeid mellom skole og hjem. Tilgjengelig fra: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/samarbeid-mellom-skole-og-hjem>
- Weimann, G. (2016). Going Dark: Terrorism on the Dark Web. *Studies in conflict and terrorism*, 39 (3). 195-206. Hentet fra: <https://www-tandfonlinecom.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.1080/1057610X.2015.1119546?needAccess=true>
- White, J.R. (2015). *Terrorism and homeland security*. Boston: Cengage Learning
- Winsvold, M., Mjelde, H. & Loga, J. (2019). Hva skal forebygges, og hvordan?: Muslimske trossamfunns syn på egen rolle i forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme. I Lid, S. & Heierstad, G. (Red.), *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: norske handlemåter i møtet med terror* (s. 115-131). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag 2019.

### ***Lover og forskrifter***

#### **Lover:**

Kongeriket Norges Grunnlov av 17. mai 1814. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/lov/1814-05-17>

Lov om behandlingsmåter i forvaltningssaker (forvaltningsloven) av 10. februar 1967.  
Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>

Lov om barn og foreldre (barnelova) av 8. april 1981 nr. 7. Tilgjengelig fra:  
<https://lovdata.no/lov/1981-04-08-7>

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven) av 17. juli 1998  
nr. 61. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Lov om straff (straffeloven) av 20. mai 2005 nr. 28. Tilgjengelig fra:  
<https://lovdata.no/lov/2005-05-20-28>

#### **Forskrifter:**

Forskrift til opplæringslova av 23. juni 2006 nr. 724. Tilgjengelig fra:  
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

### ***Domsregister***

TAHER-2020-5113. Tilgjengelig fra:  
[file:///C:/Users/annel/Downloads/trstr\\_avgjorelse\\_taher-2020-5113%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/annel/Downloads/trstr_avgjorelse_taher-2020-5113%20(2).pdf)

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Mulige tegn på radikalisering hos ungdom

