

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SO330S1

Navn: Tobias Akseth Eggesvik

Lærere i møte med radikalisert ungdom

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 89

Sammendrag

Radikalisering står sentralt for denne oppgaven. Bakgrunnen for valget av tematikken i denne oppgaven har vært det økende fokuset som blir uttrykt om læreres håndtering av radikaliseret ungdom, samtidig som vi fortsatt ser effektene fra angrepet 22.juli utspiller seg i det norske samfunnet. Skolen og i stor grad samfunnsfaget er blitt trukket fram som en arena for primærforebyggende arbeid mot radikalisering som i verste fall kan føre til voldelig ekstremisme. Dette gjør at lærere som står i disse posisjonene blir viktige aktører for å hindre utviklingen av radikalisering. Oppgavens misjon og problemstilling er derfor å se på hvordan samfunnsfaglærere opplever seg rustet til et eventuelt møte med radikaliseret ungdom. Konkret vil jeg se på læreres opplevelse av opplæringen rundt håndteringen av radikaliseret ungdom gjennom egen utdanning og hvordan de opplever at tematikken blir fokusert på og videre styrket, ved arbeidsplassene deres.

Utvalget i studiet består av lærere fordelt mellom tre byer, Bodø, Trondheim og Oslo. Gjennomføringen av undersøkelsen har tatt for seg en spørreundersøkelse ved de største skolene i disse byene, i tillegg til intervjuer med fem informanter fordelt mellom byene. Denne metodetriangleringen gir større mulighet for å fremme flere perspektiver blant lærere om hvordan de opplever situasjonen som lærer i kampen mot radikalisering.

Oppgavens teorigrunnlag bygger på handlingsplaner og strategier som forteller noe om forebygging av radikalisering fra statlig hold, og ser dette opp mot de etablerte forventningene til læreryrket gjennom opplæringsloven og læreplanene i samfunnsfag som forteller noe om hvordan skolen skal forholde seg til demokratioppdraget sitt, og dannelsen av elevene. Til sist vil jeg se på programmer i skolen, med hvilke muligheter og utfordringer disse bringer med seg.

Undersøkelsenes sentrale funn viser til hvordan lærerne stort sett opplever mye usikkerhet rundt håndteringen av radikaliseret ungdom i klasserommene deres. Det kommer frem at det er knyttet usikkerhet til prosessene med å melde ifra om radikaliseret ungdom, og at det er et stort ønske blant lærerne i denne oppgaven, om mer opplæring rundt håndteringen av radikaliseret ungdom.

Forord

Med en stor interesse for fenomenet ble det tidlig klart hva jeg ønsket å bruke masteroppgaven min til å skrive om. Som siste del av studieløpet i Master i samfunnsvitenskap med fordypning i samfunnssikkerhet og terrorismestudier startet jeg høsten 2021 med denne oppgaven. Det har vært en svært lærerik og samtidig som det har vært krevende, noe pandemien som herjet understore deler av oppgaven ikke gjorde enklere, har det vært svært givende prosess.

Først og fremst vil jeg takke dem som har gjort denne oppgaven mulig, og vil starte med å rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis ved fakultetet for samfunnsvitenskap, Tanja Ellingsen. Tusen takk for all veiledning og hjelp, uten dine klare tilbakemeldinger ville denne oppgaven aldri blitt det den er i dag. Tusen takk!

Videre vil jeg rette en stor takk til alle lærere som har tatt av sin tid til å svare på min undersøkelse. Ikke bare har de brukt av sin tid med å svare åpent om sensitive tema, men i en tid hvor jobben som lærer var satt under et voldsomt press. Der pandemien gjorde ting litt vanskeligere for meg, forstår jeg ikke hvordan dere klarte å komme dere igjennom alt. Tusen takk for alle deres bidrag.

Til sist vil jeg rette en stor takk til alle dere som står meg nærmest av venner, familie og medstudenter. Den støtten jeg har fått med både oppmuntring, råd og gode diskusjoner har jeg satt umåtelig stor pris på. Jeg ville ikke klart meg foruten.

Tusen takk til alle, for alt dere gir!

Tobias Akseth Eggesvik

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	<i>i</i>
Forord.....	<i>ii</i>
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2. Problemstilling	2
2.0 Teoretisk rammeverk	3
2.1 Begrepsavklaring	4
2.1.1 Radikalisering.....	4
2.1.2 Forebygging	4
2.2 Fremvekst av terrorisme.....	6
2.3 Årsaker til radikalisering	7
2.4 Skolens demokratiske oppdrag.....	10
2.5 Skolens arbeid mot radikalisering	13
2.6 Samfunnsfagets særskilte rolle	16
2.7 Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme og nasjonal veileder	18
2.7.1 Felles trygghet- felles ansvar	18
2.7.2 Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme 2014.....	19
2.7.3 Nasjonal veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme	20
2.7.4 Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme 2020.....	21
2.8 Skoleprogrammer	22
2.8.1 Programmer i skolen.....	23
2.8.2 Prevent.....	25
2.8.3 Dembra	28
3.0 Metode	30
3.1 Forskningsdesign	31
3.2. Utvalg.....	32
3.2.1 Utvalg spørreundersøkelsen	32
3.2.2 Utvalg til intervju	34
3.3 Datainnsamling	36
3.3.1. Spørreundersøkelse	36
3.3.2 intervju.....	38
3.3.3 Metodetriangulering.....	41
3.4 Undersøkelsens kvalitet.....	42
3.4.1Reliabilitet.....	42
3.4.2 Validitet.....	44

3.5 Etske problemer	45
3.5.1 Tillit	45
3.5.2 Anonymitet	47
3.5.3 Utfordringer og hva jeg ville gjort annerledes	48
4.0 Empiri	49
4.1. Lærers opplevelse av utdannelsen om radikaliserings og håndteringen av radikal ungdom ..	51
4.1.1 Erfaring med radikaliserings	52
4.1.2 Egen kunnskap og opplærings	60
4.2 Lærers opplevelse av arbeidsplassens håndtering av radikaliserings	65
4.2.1 Tema i skolen	65
4.2.2 Skolens opplærings, kunnskap og beredskapsplaner	67
4.2.3 Ansvar og samarbeidspartnere	73
4.3 Triangulering- et samlet blikk på dataene	81
4.4 Funnene fra undersøkelsen sett i lys av teori	82
5.0 Oppsummering og noen siste bemerkninger.....	86
5.1 Videre forskning	88
6.0 Litteraturliste	89
7.0 Vedlegg.....	93
7.1 Informasjonsskriv	93
7.2 Intervjuguid	97
7.3 Spørreundersøkelsen.....	100
7.4 Meldeskjema NSD	108

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

22. Juli 2011 ble Norge som nasjon vitne til hendelser som rystet oss. Angrepene var rettet mot Regjeringsbygget og AUFs årlige sommerleir. ABB angrep ble sett ikke bare fysisk men også symbolsk. Angrepet mot Utøya rammet i stor grad ungdom, og mange elver i videregående var direkte berørt av angrepet (Anker & Lippe 2015). Denne dagen står fortsatt 10 år etter, tydelig brent inn i vår felles bevissthet. Denne dagen åpnet samfunnet for at vi i Norge kan bli angrepet innenfra, av en nordmann, som har vokst opp blant oss. En person som har gått igjennom livet i stor grad på lik linje med de fleste av oss. Radikalisering og voldelig ekstremisme var noe som ikke lengre skjedde utenfor våre grenser, men her blant oss. Denne hendelsen startet på alvor diskusjonen her til lands om hvordan dette kunne skje, og hva vi kan gjøre for å forsikre oss om at noe slikt ikke skal skje igjen. I 2013 ble vi igjen bevist tematikken når nordmenn begynte å reise til Syria for å delta i krigen som pågikk der. Kriget på lag med en stor fryktelig terrororganisasjon, IS (Hegghammer, 2013). I ettertid har tematikken blitt problematisert gjennom angrepet mot Al-Noor Islamic Centre moskeen i Bærum i 2019, med en påfølgende svært media omtalt rettssak. I 2021 har det vært flere nordmenn dømt for terrorplanleggelse (Politiets sikkerhetstjeneste, 2021) (Thommessen, 2021). Media skriver fortsatt ti år etter ABBs angrep om hvordan angrepene 22. juli og mot Al-Noor moskeen er gjennomført av radikaliserte menn (Finsveen & Hatlo 2021) (Wergeland & Moland 2015). Det er igjennom rettsakene mot begge gjerningsmennene og tiden etter blitt diskutert mye mer om deres tid på skolen, og hvilken effekt skolen har hatt på dem (Kringstad et al., 2019) (Vikås et al., 2012).

I den årlige nasjonale trusselvurderingen beskriver PST at de vurderer det som mulig at et høyreekstremister vil prøve å gjennomføre en terrorhandling i 2022 på norsk jord (Politiets sikkerhetstjeneste, 2022, s.15). Det forventes at radikalisering vil forsøkes “av personer i egen vennekrets, innad i familier, på skoler og på arbeidsplasser, samt andre steder hvor radikalisering ser en mulighet for å overbevise andre” (Politiets sikkerhetstjeneste, 2022, s.16). Her ser vi at skolen blir trukket fram som en av de viktige arenaene for radikalisering inn til det høyreekstreme miljøet i årets trusselvurdering. Denne posisjonen har skolen opparbeidet etter mange år med fokus i tilsvarende handlingsplaner og trusselvurderinger.

1.2. Problemstilling

Samfunnsfaget i videregående skole er et av fellesfagene alle elever må igjennom, uavhengig av hvilket utdanningsløp eleven er del av. Faget bygger på ferdigheter til kritisk tenkning og forståelse av samfunnet vi lever i. Når skolen blir holdt fram som primærforebygging, i tillegg til formuleringen i læreplanene, setter man samfunnsfaget, og dermed lærerne i dette faget, i en særstilling når det kommer til håndteringen av radikaliserings. Med det fokuset skolen har fått i regjeringen og PSTs rapporter og veiledere, blir skolen og lærere som aktør mer og mer relevant i kampen mot radikaliserings. Skolens demokratioppdrag har fått en helt annen betydning de senere årene, med dette økte fokuset på å bekjempe radikaliserings og voldelig ekstremisme, og samfunnsfagene spesielt. Problemstillingen for denne oppgaven blir derfor:

Hvordan opplever samfunnsfagslærere seg rustet til å håndtere et eventuelt møte med radikal ungdom?

Denne problemstillingen fokuserer på læreres opplevelse, da det vil være lærerne som må gripe inn i eventuelle situasjoner som oppstår med møte av radikaliserert ungdom, og deres arbeids som skal forhindre at radikaliserings finner sted. Det er de som skal identifisere, håndtere og varsle ifra om radikaliserert ungdom. For å besvare problemstillingen har jeg utformet to overordnede forskings spørsmål som vil bidra til å legge strukturen for både teorikapittelet og empirikapittelet i oppgaven. De to forskningsspørsmålene er:

1. *Hvordan opplever lærere egen opplæring rundt tematikken radikaliserings?*

Så mye som er skrevet og sagt om hvilken jobb lærere skal gjøre for å forhindre radikaliserings av ungdom, er det nærliggende å se på hvordan lærerne opplever egen utdannelse og opplæring. Tilbys lærere den opplæringen som trengs for å kunne forebygge, identifisere, håndtere og melde ifra om radikaliserings?

2. *Hvordan opplever lærerne at radikaliserings bli behandlet på arbeidsplassen?*

I spørsmålet om behandlingen av tematikken ved arbeidsplassen skal jeg undersøke hvordan skolen som arbeidsplass forholder seg til radikaliserings blant ungdom, og hvordan lærere opplever dette arbeidet ved arbeidsplassen. Dette vil være viktig av spesielt to grunner, det vil se hvilken hjelp lærere opplever fra arbeidsgiver når det kommer til å identifisere og håndtere radikaliserings, og om kampen mot radikaliserings er like fremtredende ved skolene som handlingsplanene tilsier.

Oppgaven er bygget opp rundt den tidligere beskrevne problemstillingen, og er delt inn i fem kapitler inkludert dette innledende kapittelet som introduserer oppgaven. Kapittel to vil gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Dette vil starte med å gi en begrepsavklaring av de viktigste begrepene som vil gå igjen gjennom oppgaven, radikaliserings og forebygging. Deretter presenterer jeg et kort overblikk over trusselbildet i Europa og Norge, med et fokus på Norge og hvordan det har utviklet seg siden 2010. Dette vil bli fulgt opp av årsaker til radikaliserings. Videre vil jeg legge frem om skolens demokratiske oppdrag, som vil bli fulgt opp med å se på skolens arbeid mot radikaliserings. Videre vil jeg vise til hvordan samfunnsfaget har en særskilt rolle når det kommer til dette arbeide mot radikaliserings i skolen. Før jeg vil avslutte med å se på skoleprogrammer. Dette for å se på hvilken mulighet disse vil kunne ha i arbeide skolene gjør mot radikaliserings, og for å gjøre dette vil jeg se på erfaringer med adferdsprogrammer som forebygger mot vold og de effektene man har sett med bruken av disse. Videre vil jeg trekke inn erfaringene man har sett med *Prevent* fra Storbritannia og utfordringene rundt dette tiltaket. Helt avslutningsvis vil jeg se på *Dembra* og den hjelpen det kan tilby lærere. I kapittel tre vil jeg redegjøre for de sentrale valgene for oppgavens metode. Dette vil starte med en presentasjon av både den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen, videre vil jeg se på oppgavens utvalg av respondenter og informanter. Deretter vil jeg ta for meg forskningens kvalitet og de etiske problemstillingene til oppgaven, hvor jeg vil se på tillit, anonymitet. I kapittel fire vil jeg presentere de empiriske funnene fra de to undersøkelsene før jeg drøfter disse funnene opp mot teorien presentert i kapitel to. I siste og avsluttende kapittel vil jeg oppsummere funnene fra undersøkelsen og gi noen siste bemerkninger før jeg peker til videre forskning som jeg ville likt å se på feltet.

2.0 Teoretisk rammeverk

Her vil jeg starte med å avklare noen viktige begreper for oppgaven. Dette vil ta for seg radikaliserings og forebygging. Jeg vil presentere disse begrepene med et fokus på hvordan disse relaterer til skolen og lærere. Dette er begreper som vil være viktige gjennom hele oppgaven. Jeg følger dette opp med en oppsummering av trusselbildet for verden og hovedsakelig Norge står ovenfor nå. Dette fører over til å se på årsaker til radikaliserings. Deretter vil jeg vise til skolen sitt demokratiske oppdrag, og videre mer spesifikt på skolens arbeid mot radikaliserings. Videre ser jeg til samfunnsfagets særskilte rolle i dette arbeide mot radikaliserings og voldelig ekstremisme før jeg vil avslutte med å se på skoleprogrammer. Når jeg tar for meg

skoleprogrammene vil jeg starte med å se på erfaringene skoler har med skoleprogrammer som skal brukes forebyggende mot vold blant elever. Jeg vil deretter se på Prevent, et mye omdiskutert program for bekjempelsen av radikaliserings i Storbritannia og det fokuset det la på lærere i Storbritannia. Til sist vil jeg se på Dembra, som er bestilt av regjeringen for å fungere som en hjelpeinstans for lærere i møte med blant annet radikaliserings og rasisme, og bestilt som et hjelpetiltak for skolene fra regjeringenes handlingsplaner mot radikaliserings og voldelig ekstremisme.

2.1 Begrepsavklaring

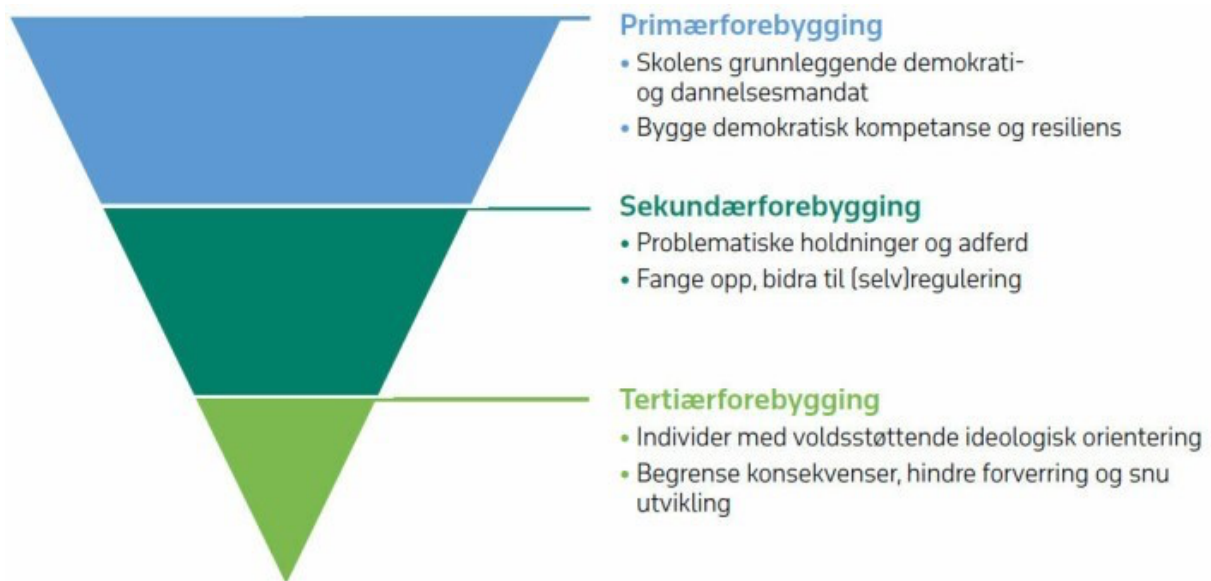
2.1.1 Radikalisering

Den norske regjeringen har definert radikaliserings som «en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.7). Radikalisering som begrep oppsto sannsynligvis som politisk begrep i kjølvannet av London bombene i 2005 i EU-kommisjonen, et begrep som beskrev hvordan terrorisme ikke bare er et eksternt problem for stater, men kan oppstå blant egne borgere også (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s.15). Det er også viktig å poengtere at selv om begrepet radikaliserings har vært populært siden 2005, er det store forskjeller mellom forskjellige forskningsgrupper og disipliner når det kommer til definisjonen av radikaliserings (Wimelius et al., 2018, s.3). Ekspert gruppen på voldelig radikaliserings etablert av Europakommisjonen kommenterte i 2008 at “radicalisation is a context-bound phenomenon par excellence. Global, sociological and political drivers matter as much as ideological and psychological ones” (Schmid, 2013, s.6). Det som går igjen, på kryss av disipliner, er at man ser at radikaliserings er resultatet av en prosess for økt forpliktelse, og at det kan ta år å bli en voldelig ekstremist kapabel til å utføre et dødelig angrep (Wimelius et al., 2018, s.3). Begrepet må ikke blandes med *radikal* som brukes om noe som er *omveltende* og *ytterliggående* og trenger ikke handle om holdninger til vold (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s. 13).

2.1.2 Forebygging

Forebygging som konsept er et vidt og omfattende begrep med svært mange betydninger definert til forskjellige felt i samfunnet. Konseptet forebygging er på ingen måte et nytt konsept, og man kan finne eksempler helt tilbake til slutten av 1700 tallet, med eksempler som Colquhoun i England som kjempet for forebygging av kriminalitet gjennom politiarbeid som søkte å forebygge muligheter og fristelser, som resonnerer godt med dagens forebyggende

trender, ifølge Crawford (2009, s.xv). Lie definerer forebygging som det “å være i forkant og forhindre at noe negativt skjer” (Lie, 2011, s.21). Sahlin definerer forebygging som å motvirke fremveksten av noe vondt (Sahlin, 2000, s.26). Johansson utvider dette begrepet til å inkludere forhindre negative hendelser, men også promoteringen av positiv utvikling (Johansson 2014, s.144). Sahlin argumenterer for at det forebyggende arbeidet har en iboende legitimitet på bakgrunn av den positive verdien arbeidet har, siden det skal motarbeide utviklingen av sosiale problemer eller skal hindre at de oppstår (Sahlin, 2000, s.17). Denne positive verdien refererer Sahlin til som enten samfunnets generelle trygghet eller individets frihet og velferd (2000, s.110). Brantingham og Faust introduserte distinksjonen mellom de dømte primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Primærforebyggingen tar for seg hele befolkningen eller store befolkningsgrupper. Sekundærforebygging tar for seg potensielle lovbrøyttere eller mennesker som er identifisert basert på en risikofaktor. Tertiærforebygging tar for seg kjente lovbrøyttere (Crawford, 2009, s.3). Ofte presentert som en trekant av typen under:



(Lenz, 2020).

Den primærforebygging beskriver rollen til lærere med at de skal ta for seg store grupper og jobbe mot en virkelighetsforståelse og slik Bjørge definerer det mot den normdannelse mot aksept av vold og terror (Bjørge & Gjeldsvik, 2015, s. 206).

2.2 Fremvekst av terrorisme

I 2021 så man en global økning av antall terrorangrep med hele 17% flere angrep i forhold til 2020 (Institute for Economics & Peace, 2022, s.2). På tross av dette er Europa en av verdensdelene hvor færrest mennesker mister livet til terror. I 2018 sto Europa, Nord-Amerika og Oceania for tilsammen 2% av terror-relaterte dødsfall (Breivega, 2021). Denne dødeligheten for terrorangrepene har sunket videre og i 2021 sank den med 1,2%. Globalt har man sett at politisk motivert terror har overgått antall religiøst motiverte terrorangrep, hvor man har sett en nedgang på 82% religiøst motiverte angrep i 2021, som fortsetter en trend som har pågått i lengre tid (Institute for Economics & Peace, 2022, s.2). Ser man på terror i vesten skiller den seg ut i statistikken, for der terror utenfor vesten kan man se at 92% av dødsfall relatert til terror forekommer i land som er innblandet i konflikt. Dette ikke tilfelle i vesten hvor ikke et eneste dødsfall på grunn bakgrunn av terror forekom i et land i konflikt. Angrepene blir utført i land som står utenfor noen kontekst av direkte konflikt eller krig (Institute for Economics & Peace, 2022, s.32). Totalt har man sett en kraftig nedgang av angrep i vesten, med hele 68% færre angrep i 2021, som følger en tre år lang nedgang siden toppen i 2018 (Institute for Economics & Peace, 2022, s.32).

Til tross for dette regnes terrorisme som en av de største sikkerhetstruslene Norge. Ser man på den årlige nasjonale trusselvurderingen fra Politiets sikkerhetstjeneste (PST), kan man se at trusselen fra høyreekstremistiske grupper og ekstrem islamisme er dem som er mest sannsynlig. PST definerer disse typene angrep som mulig, dette betyr at angrep fra disse gruppene er definert som mellom 40-60% sannsynlighet for å forekomme (Politiets sikkerhetstjeneste, 2022, s.5). Utenom disse to kategoriene er det lite sannsynlig at man vil oppleve angrep i Norge i følge PST (Politiets sikkerhetstjeneste, 2022, s.5). Dette er en relativt ny utvikling, hvor høyreekstremisme har blitt oppvurdert som mer sannsynlig for å utføre angrep, fra da det kom inn for første gang i trusselvurderingene i 2019 som lite sannsynlig. Det ble kommentert i 2019, vurderte man det slik at disse gruppene fremdeles var fokusert på radikaliserings og organisasjonsbygging (Politiets sikkerhetstjeneste, 2019). Dette treffer også sammen med året vi så det mislykkede angrepet mot Al-Noor moskeen. Norge har som nasjon fått et helt nytt forhold til terror etter angrepene 22.juli. Det har endret måten vi forholder oss til radikaliserings og terror på. Det førte ikke til et økt fokus på høyreekstremisme i årene etter angrepet, da det ble definert som at høyreekstreme og anti-islamistiske grupper fortsatt ville ha liten oppslutning i 2012 (Politiets sikkerhetstjeneste, 2012). Det startet derimot et fokus på soloterrorisme, og viste til hvor vanskelig dette ville være å oppdage (Politiets sikkerhetstjeneste, 2012).

I Norge har man med unntak av angrepet i 2019 unngått angrep. Man så derimot i 2013 hvordan det var muslimske nordmenn som reiste til Syria som fremmedkrigere (Hegghammer, 2013). Det har også vært flere saker i nyere tid hvor angrep er blitt avverget. En ungdom fra Nordland ble stoppet med hjemmelagede eksplosiver i 2017 (Ansari et al., 2017). I 2021 ble en Osloborger dømt for terrorplanleggelse som hadde tilknytting til IS (Thommessen, 2021). Senere i 2021 gikk PST ut med en rapport over mindreåriges involvering i terror og terrorrelaterte handlinger, som viste til at PST har hatt flere mindreårige under oppsikt (Politiets sikkerhetstjeneste, 2021). Vi har sett en lang rekke saker i Norge mot nordmenn som har blitt radikalisert og gått svært langt i prosessen mot gjennomføring av et terrorangrep her i landet. Dette har vært store offentlige rettssaker i nyere tid, og man kan se at selv om antall terrorangrep har gått ned i vesten, har det vært flere saker med nordmenn som har planlagt og tatt del i ekstreme miljøer. Det er med andre ord fortsatt et svært aktuelt tema.

2.3 Årsaker til radikalisering

Det å bekjempe terror gjennom å adressere radikalisering har blitt en gjennomgående strategi i de fleste land, og har skapt mange politiske retningslinjer for hvordan man skal forhindre radikalisering til voldelig ekstremisme (Stephans et al., 2018, s.346). I regjeringens politiske retningslinje, *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme* fra 2014, argumenterer for at radikaliseringsprosessen som leder til voldelig ekstremisme er kjennetegnet av en utvikling mot en mer ensidig virkelighetsoppfatning, der det ikke er rom for alternative perspektiver. Det vises videre til en utvikling der virkelighetsoppfatningen oppleves så akutt og alvorlig at voldshandlingen oppleves som nødvendig (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). Med en slik formulering har regjeringen valgt å fokusere på målene til et radikalisert individ og avgrenser definisjonen til handlingene og virkemidlene, med andre ord voldsbruken, som Lid og Heierstad argumenterer for at staten «prøver dermed å forhindre at radikalisering og ekstremisme framstilles som relative og politiske begreper» (2019, s.18). Dette kan potensielt ha implikasjoner for lærere og andre som offisielt skal være med i det forebyggende og avvergende arbeidet. Vestel argumenterer for en slik formulering kan være stigmatiserende mot «unge eller andre aktører som har et sterkt og «radikalt» engasjement i politiske eller religiøse saker» (2016, s.11).

Det er flere modeller som er skapt for å forklare veien radikalisering tar. En av disse er Moghaddams *staircase to terrorism*. Her viser Moghaddam til en trapp med fem trinn som

snevrer gradvis inn mot terrorhandlingen på toppen av trappen (2005, s.161). Om noen blir værende på et trinn avhenger av dører og plasser som personen opplever er blitt åpnet for seg på det gitte trinnet.

“The fundamentally important feature of the situation is not only the actual number of floors, stairs, rooms, and so on, but how people perceive the building and the doors they think are open to them. As individuals climb the staircase, they see fewer and fewer choices, until the only possible outcome is the destruction of others, or oneself, or both” (Moghaddam, 2005, s.161).

Trinn 1 i denne modellen viser til en opplevd urettferdig situasjon som personen ikke finner en løsning for, og for å forbedre sin situasjon bringes de opp til trinn 2. Her etableres fiendebildet av andre, og aggresjonen som var rettet mot situasjonen blir rettet mot en “fiende”. Trinn 3 er trinnet personen begynner å søke andre med felles tankegods, og hvor gruppen aksepterer at vold er et middel for å nå målet de har satt. Trinn 4 er definert som trinnet hvor gruppen isolerer seg fra omverden og skaper et “oss mot dem” bilde. Trinn 5 er som nevnt siste trinn, når personen opplever at det ikke er noen andre utveier enn å utføre den voldelige terrorhandlingen sin. Det står sentralt at det er en linjer utvikling med en klar rekkefølge på trinnene. Dette står i klar kontrast til Borums forståelse som viser til at radikaliserings hvor man adopterer ekstreme meninger, hvor vold er et akseptert virkemiddel, kan føre til terror, men at dette ikke er den eneste måten (2012, s.8).

Man kan sette flere spørsmål angående denne lineære forståelsen fra radikaliserings til voldelig ekstremisme. Bjørge argumenterer for at denne forståelsen kan være svært farlig da man kan vise til at deltagere i slike ekstreme grupper ikke nødvendigvis har deltatt i gruppen på bakgrunn av radikaliserings holdninger, men heller at “The main reason for joining is that such tight-knit and selective groups fulfil a number of their social and psychological needs, in terms of providing identity, community, protection and excitement” (1997, s.245). Bjørge argumenterer sammen med Gjelsvik for at det finnes veletablerte funn fra ekstremismeforskning og generell psykologi at det ikke er noen automatisk sammenheng mellom holdningsendring og adferdsendring (2015, s.16). For på lik linje med at mange medlemmer av ekstremistiske grupper ikke første er blitt radikaliserings, argumenterer Bjørge og Gjelsvik for at det er mange radikaliserings som selv om de definerer vold for å oppnå politiske, religiøse eller ideologiske mål som legitim, aldri selv vil involvere seg i den voldelige aktiviteten (2016, s.16). Dette stiller også store spørsmål til lærere og andre sivile aktørers plass i det forebyggende arbeide skal

ligge. Er det forebyggende arbeidet fokusert mot en slik forebyggende effekt som fokuser mot at personer ikke lengre skal delta i voldelige aktiviteter eller ekstremistiske miljøer eller er målsettingen full “*deradikalisering*”, altså at vedkommende ikke lenger har holdninger og verdier som støtter bruk av voldelige virkemidler for å oppnå politiske endringer (Bjørge & Gjelsvik, 2015, s.17). Dette vil man igjen se hvordan definisjonen av begrepene vil ha stor betydning for hvilket mandat lærere har til å gripe inn, og stor betydning for hvilke saker en lærer burde gå videre med til politiet. For spørsmålet blir hvor stort fokus burde en lærer ha på handlingen og akten kontra holdningene som man kan forvente at en lærer skal ta seg av, og hvor i radikaliseringsprosessen man skal gripe inn, og er voldelige ekstremister forbeholdent rent til politiet.

En annen måte å se på radikaliseringsprosessen på er gjennom de tre P’ene til radikaliseringsprosessen. Disse P’ene står for “*Push*”, “*Pull*” og “*Personal*” faktorer (Vergani et al., 2018, s.856). Push referer til de grunnleggende strukturelle faktorene som kan dytte folk mot voldsbruk. Dette kan være faktorer som lite sosioøkonomisk muligheter som arbeidsledighet og fattigdom, eller marginalisering og diskriminering. Også dårlig styresett og brudd på menneskerettigheter kan utgjøre slike Push faktorer mot radikaliseringsprosessen (UNESCO, 2018, s.21). Pull faktorer ser på aspektene som gjør ekstremistiske grupper og livsstilen appellerende for noen. Dette kan være faktorer som blant annet gruppetilhørigheten, misbruk av tro og ideologi, og karismatiske ledere kan trekke deg inn mot radikaliseringsprosessen (UNESCO, 2018, s.21) Personlige faktorer viser mer spesifikt til faktorer som gjør at enkelte individer er mer utsatt for radikaliseringsprosessen enn andre. Dette kan være seg psykiske lidelser, personlighetstrekk og traumer (Vergani et al., 2018, s.856). I møte med denne forståelsen av radikaliseringsprosessen, som står mer is stil med Wimelius et al. som argumenterer for at “Rather than being a single process, radicalization should instead be seen as a set of diverse processes, a fact that makes it even harder to understand how it can be prevented, as well as what being resilient against radicalization really means” (Wimelius et al., 2018, s.3). På den måten kan man se hvordan flere av disse faktorene spiller inn på samme tid i prosessen for radikaliseringsprosessen. UNESCO skriver i sin beskrivelse av Push og Pull faktorene at de ikke er ment for å si at den enkelte faktoren i isolasjon kan regnes som et “signal” om radikaliseringsprosessen mot voldelig ekstremisme. “While poverty can contribute in certain instances to push individuals to join violent extremist movements, it should not be considered a necessary, or the sole, cause” (2018, s.20-21). Disse faktorene er ment for å forklare at en kombinasjon av push og pull faktorer kan hjelpe med å forklare et individs motivasjon, personlig møter med,

og valg i en gitt kontekst som kan være ledende mot voldelig ekstremisme. Det blir poengtert at dette er viktig for å ikke skape stigmatisering og skiller mellom folk:

“Understanding these nuances is critical to avoid making generalization that can cause the stigmatization of populations which in turn generates grievances and collective feelings of resentment that further fuel violent extremist narratives” (UNESCO, 2018, s.21)

2.4 Skolens demokratiske oppdrag

Skolen slik vi kjenner den i Norge har gjennomgått store endringer, tydeliggjort gjennom mange læreplaner. Disse læreplanene har beskrevet et forhold til demokratioppdrag i skolen som med tiden har utviklet seg til de planene og den skolen vi kjenner i dag. I etterkrigstiden ble det definert i skolens fellesprogram at kristne og demokratiske verdier skulle være sentrale:

“Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt, demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli karakterdannende, vekke barnas og ungdommens ansvarsfølelse, respekt for hverandre, menneskeverd, toleranse og evne til arbeid og samarbeid” (Telhaug, 1991, s. 40).

Dette prinsippet for at skolen skal ha en viktig posisjon for å styrke den demokratiske opplevelsen til elevene er med andre ord gammel men ikke mindre relevant i dag. I opplæringsloven står skolens lovfestede overordnede oppgave nedfelt, slik den ble vedtatt i stortinget i 1998 (Opplæringsloven, 1998). I formålsparagrafen til loven, hvor de viktigste prinsippene for hele skolens virksomhet er beskrevet, står det at skolen skal utenom å være en kunnskapsinstitusjon: “fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte” (Kunnskapsdepartementet, 2021). Her kan vi se hvordan skolen som institusjon har lovhjemmel for å fungere som en institusjon som skal fremme demokratiet og som videre blir poengtert “skal møte elevane og lærlingene med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremja danning og lærelyst” (Kunnskapsdepartementet, 2021).

I utredningen *Ungdom, makt og medvirkning* som kom ut i desember 2011, blir det beskrevet hvordan demokratioppdraget er sterkt vektlagt i det gjeldende læreplanverket. “Her er det tydeliggjort at skolen skal forberede nye generasjoner til deltakelse i demokratiske prosesser og stimulerer til samfunnsengasjement” (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). I denne rapporten blir det gjort tydelige distinksjoner mellom læring *om demokrati* og

læring for demokrati. Disse skiller seg på den måten at *om demokrati* viser til kunnskapsbasert forståelse av demokratiets historie, hva valg er og andre institusjonelle ordninger, mens *for demokrati* viser til aktiv deltagelse i demokratiske prosesser, i denne planen blir skolene kritisert for å ha for mye læring om demokrati (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011). Dette var planen som var aktiv i forkant av 22.juli angrepet.

Skolens demokratioppdrag har stått sentralt i regjeringens arbeid mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. I 2015 når Justis- og beredskapsdepartementet kom ut med en nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme, presiserer de at “Skolen er en sentral arena for primærforebygging. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s.10). Dette setter skolen og lærere i første rekke i arbeide mot å forebygge radikaliserings, en posisjon som tidligere har vært forbeholdt sikkerhetstjenesten (Førde & Andersen, 2018). Skolen er med dette definert inn som førstelinjetjeneste, blant dem som er direkte i kontakt med utsatte individer, på lik linje som ulike grupper som polititet, barnevernet og helsevesenet (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014).

Denne forståelsen av lærers posisjon stiller Sjøen og Mattsson flere spørsmålstegn til. Der utdannelse har vanligvis blitt beskrevet som en primær forebygger i kampen mot radikaliserings, gjennom deres jobb for å øke motstands evnen hos elever mot ekstreme holdninger (2020, s.221). Sjøen og Mattsson beskriver altså hvordan skolen skal forsøke å forhindre radikaliserings fra å skje i utgangspunktet. Sjøen og Mattsson går videre til å argumentere for at lærere i større grad finner seg i en posisjon hvor de nå opplever seg ansvarlig for å identifisere og sikre elever som oppleves som utsatt for radikaliserings. Sjøen og Mattsson argumenterer videre for at jobben til skolen er blitt flyttet til at lærere skal i en *pre-crime* logikk jobbe for å identifisere og kunne sikre sårbar ungdom (2020 s.228). Sjøen og Jore argumenterer for at styrkingen av elevers motstand mot push og pull faktorer er sentrale, viser de til at strategien for tidlig tiltak ikke er satt inn mot hele studentmassen, men heller fokusert mot individer som blir beskrevet å være i en faresone for å bli radikaliserings (2019, s.276). Sjøen og Mattsson trekker fram likheter mellom denne *pre-crime* holdningen til Prevent-programmet tatt i bruk i Storbritannia (2020, s.221). I 2014 når Norge opplevde at det var mange nordmenn som reiste til Syria for å bistå som fremmedkrigere gikk daværende statsminister Solberg ut med en uttalelse på landsdekkende radio: “Ungdom som begynner å gi utrykk for veldig radikale meninger skal ikke møtes med passivitet, verken av skole eller foreldre ... Vi må mobilisere alle samfunnsressursene våre for å forhindre radikaliserings” (Tomten et al., 2014). Denne samme

retorikken ble videre formidlet under Solbergs regjering og i 2016, hvor de på egne nettsider skriver at “Alle ansatte i skole og barnehage som møter barn og ungdom de er bekymret for, skal så tidlig som mulig følge opp en bekymring gjennom de etablerte rutine skolene har” (Regjeringen, 2016). Regjeringen skriver videre at den som opplever bekymringen burde ta en samtale med eleven, og at en elevsamtale “Skal gjøres i en så tidlig fase som mulig” (Regjeringen, 2016). Mandatet til dette presiseres i denne saken med hjemmel i opplæringslovens §9a har plikt til å legge til rette for et godt psykososialt miljø (Regjeringen, 2016). Dette kommer i etterkant av angrepet 22.juli, som var med på å endre hele den norske forståelsen av radikaliserings, man så nå at radikaliserings og angrep kan skje her hos oss også, ikke bare ellers i verden. Dette setter lærer i en situasjon hvor lærer skal være varsom mot situasjoner som går utover barnet selv, mens i den siste utviklingen fra Solberg-regjeringen skal observere eleven og dens ytringer. Det har også blitt stilt spørsmål av flere om dette ønske om en tidlig melding og bekymrings samtale skal ha en effekt som mistenkeliggjør innvandrere og kanskje spesielt mistenkeliggjøre muslimer, likt den man har sett i Storbritannia (Thomas, 2016, s.172). Erfaringene Thomas viser til var at Prevent-programmet implementert i Storbritannia, prioriterte å ta kontakt med unge muslimer gjennom deres formelle utdanning på alle nivåer av utdanning fra barneskole opp til universitetsnivå (2016, s.172). Thomas viser vider til hvordan dette viste hvordan programmet og staten feilet med å investere og ha tillit til “processes of political and citizenship education for young people that directly address the challenge of extremist ideologies, and which re-enforce processes, standards and embodied values of equal, democratic citizenship” (2016, s.172). Dette vil i så fall stå i sterk kontrast til det som står som formålet i formålsparagrafen i opplæringsloven, hvor det er snakk om “verdier som óg kjem til uttrykk i like religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane” (Kunnskapsdepartementet, 2021). Denne kritikken står i stil med kritikken som ble rettet mot den norske handlingsplanen fra 2014. “disse tekstene kan kritiserer for å være noe ensidig i sitt fokus på islamistisk terror” (Vestel & Bakken, 2016, s.25). Høyreekstrem vold, kom ikke fram som en trussel i PSTs trusselvurderinger før i 2019, og da også beskrevet som lite sannsynlig (Politiets Sikkerhetstjeneste, 2019, s.5). “I et demokratisk land skal det være lov å være radikal muslim og forelsket i Muhammed. Det skal vær lov å jobbe mot norske verdier og for islamske verdier, akkurat som kristne misjonærer gjør i andre land på kloden”, videre kommenterer samfunnsdebattant Fugelli at han “blir redd hvis kriteriene som skal til for å angi er plutselig skjeggvekst eller tilbaketrekking fra samfunnet, så er det mange som havner i faresonen. Vi får et samfunn preget av for mye mistenksomhet” (Tomten et al., 2014). Dette er spesielt interessant å ha i bakhodet når man leser resultatene fra Vestel og Bakkens undersøkelse

av holdninger til ekstremisme i 2015, hvor 24 prosent av respondentene var ‘*helt enig*’ i at det i dag foregår en krig mellom vesten og islam og 10 prosent var ‘*helt enig*’ i at islam generelt truer norsk kultur og verdier (2016, s.8). Dette knytter jeg opp mot den viktig holdningsskapende oppgaven skolen har i samfunnet, som oppsummert i opplæringslovens formålsparagrafer. Disse oppgavene om å skape gode demokratiske borgere av alle elver med demokratiske idealer som likeverd, respekt og solidaritet. av alle elever setter spørsmålsteget til den jobben regjeringen gir uttrykk for at lærer skal gjøre.

2.5 Skolens arbeid mot radikaliserings

I møte med skolens arbeid mot radikaliserings har man sett hvordan det blir bedt om utdannelse av elevers forståelse av demokrati, likeverd og medmenneskelige verdier. Disse argumentene viser til “*langsiktige strategier rettet mot å fostre toleranse og demokratisk tankegang, hvor skolen spiller en overordnet rolle*” vil være viktige faktorer i kampen mot radikaliserings (Bjørge & Gjeldsvik, 2015, s.65). Dette arbeide blir beskrevet av Aly, Taylor og Karnovsky å skje gjennom at “*education interventions focus on the teaching in school of subjects that promote tolerance, understanding and citizenship*” (2014, s.371). Dette bygger på at skolene skal jobbe med at gjennom god undervisning skal forhindre at ungdom blir involvert i radikaliserings og voldelig ekstremisme (Sjøen & Jore, 2019, s.270). Vestel og Bakken kategoriserer to motivasjonsprofiler, den ideologiske-politiske motivasjoner og den utenom-ideologiske driveren (Vestel & Bakken, 2016, s.20). Her defineres den ideologiske-politiske retter seg mot religion, “*sosial urettferdighet, globale spørsmål, diskriminering, utsatthet for politisk vold m.m.*” (Vestel & Bakken, 2016, s.20). Disse kan være svært vanskelig å skille fra hverandre, og kan i stor grad som vi har sett med Push og pull faktorene til Vergani et al. være flere til stede samtidig. Det betyr ikke nødvendigvis at man har med noen som er i en radikaliserings prosess å gjøre. Dette er tett knyttet opp mot å styrke elever slik at de ikke skal bli påvirket av de samme push og pull faktorene vi tidligere har introdusert som på sikt kan føre til voldelig ekstremisme, (Vergani et al., 2018, s. 857). Uavhengig av hvilke motivasjonsfaktorer man står ovenfor så er det kritisk å skape en vilje til å ta opp kritikk punktene fra begge sider for å arbeide mot de polariserende tendensene man er vitne til, og som regjeringen har gjort til et slikt tydelig mål i sine handlingsplaner for det forebyggende arbeidet. Det å ta del i slike dialoger vil ideelt sett kunne være med på å påvirke ungdom, og arbeide mot de farlige generaliseringer, “*noe som må betraktes som kjernen i alle former for rasisme og umenneskeliggjøring av ‘de andre’*”

(Vestel & Bakken, 2016, s.21). Dette bygger tett på kapittel 3.5 i overordnet del av de nye lærerplanenes del “Læring og trivsel”. Her står det at:

“En lærer er en rollemodell som skal skape trygghet, og veilede elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren er avgjørende for et læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det krever at læreren viser omsorg for den enkelte elev. Det innebærer også å hjelpe elever som tar uheldige valg, ikke føler seg inkludert, eller som strever med å lære det som er ønsket og forventet. Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte” (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Måten man møter disse forskjellige drivkreftene som pull og push faktorene utgjør vil være svært forskjellige, fra at ikke-ideologiske faktorer kan kreve at man har en trygg og tillitsvekkende ‘voksenperson’, som vil sette store krav til en lærer når det kommer til engasjement og vilje til å jobbe utenfor det faglige delen av arbeidet sitt (Vestel & Bakken, 2016, s.20). Biesta formulerer dette på en vakker måte ved å beskrive hvordan utdanning alltid innehar risiko, og ved sin henvisning til Yeast som skriver at “education is not about filling a bucket but about lighting a fire. The risk is there because education is not an interaction between robots but an encounter between human beings” (2013, s.1). Biesta argumenterer videre for at selv om man har et mål med undervisningen så vil aldri være en perfekt lineær korrelasjon mellom “input” og “output” når det kommer til undervisning man gjennomfører, forskjellige elever vil ta med seg forskjellig utbytte fra hver enkelt time. Sjøen argumenterer for at det er uunngåelig “å havne i situasjoner som er ubehagelig for både en selv og eleven” men at slike situasjoner kan tilby et godt grunnlag for personlig og sosial vekst, i tråd med skolens formål med dannelse av ungdom (2019, s.78).

Sjøen viser til konseptet med aktive læringsformer, og hvordan det er mer virkningsfullt for en elev å oppleve ting selv enn bare og bli dem forklart.

“Mer enn å fortelle elever hvilke holdninger de skal ha, så må jeg hjelpe dem til å finne fram og sette ord på disse holdningene selv. Det hjelper ikke at jeg forklarer mine elever at demokrati er bra, de må heller erfare verdien av det å leve i et demokratisk samfunn” (Sjøen, 2019, s.74).

Videre argumenterer Sjøen for at dette vil ha en større virkning på elever utover det forebyggende arbeidet mot radikalisme og voldelig ekstremisme, men også relatert til forebyggingen av mer generell ungdomskriminalitet (2019, s.72). Sjøen argumenterer for at:

“Skolens mest grunnleggende oppgave handler om å forebygge antidemokratiske og potensielt voldsstøttende holdninger hos elever. Deretter følger ansvaret med å identifisere tidlige tegn på radikalisering så vel som å formidle bekymringen til rette instanser” (2019, s.72).

Sjøen argumenterer for at “Det kan være nødvendig å se forebygging av radikalisering som en del av en bredere innsats som skal hindre sårbare unge mennesker faller utenfor samfunnet” (2019, s.72). Dette går godt overens med de argumentene til Bjørge som sier at det ikke nødvendigvis er en tydelig sammenheng hvor radikalisme fører til voldelige ekstremisme, eller at alle voldelige ekstremisme er radikalisert (1997, s.245). Det står muligens enda sterkere til skolens formål presentert i opplæringsloven, som ikke snevrer inn skolens misjon som en arena for å hindre radikalisering, men som en institusjon som skal være med på å forme ungdom til voksne mennesker klare for samfunnet utenfor skolehverdagen. Det vil igjen være en viktig definisjon for lærere hvordan man skal forholde seg til dette oppdraget, vil det bli et oppdrag som tar mye plass i møte med eleven, eller får det en sekundær rolle til det generelle dannelsesoppdraget læreren har ovenfor eleven.

Det er liten tvil om at skolen vil være en viktig arena for å forebygge radikalisering, som vist til er videregående skole med på å dekke over 90 prosent av norsk ungdom i alderen 16-18. En slik arena for forebyggende arbeid ville vært umulig å komme utenom. Det er også spesielt når man har en slik naturlig rolle for opplæring med en voksenperson i et rom med så mange ungdom samlet. Det er spørsmål angående hvilke deler av det forebyggende arbeidet skolen burde ha ansvar for. Det er problematisk med enkelte formuleringer, men den lovpålagte definisjonen og visjonen av hva skolen skal være gjør det tydelig at skolen har et sosialiserende oppdrag, og et dannende oppdrag. Skolen skal være med på å skape demokratiske ungdom, som står klar i møte med verden etter skolehverdagen, ut fra skjønn fra lærers side. Dette vil igjen sette store krav hos individuelle aktører, som kan ha forskjellige forventninger angående hva dette betyr. Som lærer må du med dette ha en god følelse på hvordan samfunnet fungerer utenfor skolens arena, og hvilke erfaringer, egenskaper og kunnskap en elev trenger for å fungere i samfunnet pr nå og framover. Det blir argumentert for hvor viktig det er å ikke styre unna de vanskelige spørsmålene og situasjonene i relasjonen hos lærer og elever av Biesta

(2016, s.1). Det å benytte seg av vanskelige situasjoner for å skape diskusjoner og svare på vanskelige spørsmål argumenterer Sjøen for er en viktig prosess for å styrke de egenskapene skolen er satt til å videreutvikle, formalisert gjennom opplæringsloven, og at det er med på å skape elever med evne til kritisk tenkning som Lenz videre argumenterer for vil gjøre dem mer motstandsdyktige i møte med situasjoner slik at de ikke blir fanget av «radikaliseringens ‘triggere’ og drivkrefter» (2020). Til dette punktet ønsker jeg å vise tilbake til Sjøen og Mattsson som vi presenterte tidligere, hvordan utdanning og læreres rolle vanligvis har blitt beskrevet som en primær forebyggende instans, men at det stilles spørsmål til dette i dag (2020, s.221). Hvordan vil lærere oppleve at de står klar til å håndtere et eventuelt møte med radikaliseret ungdom, med disse litt forskjellige forventningene som blir presentert. Opplever lærere at de har fått den utdannelsen rundt radikaliseret de trenger slik at de vil stå rustet for et eventuelt møte med radikaliseret ungdom? Har skolene fokus på tematikken slik at lærere blir styrket ved arbeidsplassen og kjenner til beredskapsplaner for møte med radikaliseret ungdom og hvordan og hvem man skal melde ifra om. Har skolene tilrettelagt slik at lærere som ikke har lært om radikaliseret ved utdannelsen sin har muligheten til å lære om den i ettertid gjennom kurs, foredrag og fagdager?

2.6 Samfunnsfagets særskilte rolle

I seg selv er det ingen ting knyttet til samfunnsfaget som gjør at de skal ha et større ansvar når det kommer til forebyggingen av radikaliseret og håndteringen av det gjennom handlingsplanene fra regjeringen. Som vi har sett er ikke samfunnsfaget nevnt i det overnevnte arbeid mot radikaliseret, hvor skolen blir trukket frem som en viktig aktør. Det er derimot enkelte faktorer som gjør at samfunnsfagene får et spesielt fokus på seg når det kommer til forebyggingen av radikaliseret og voldelig ekstremisme i skolens arbeid. Vi har sett på hva skolen arbeid mot radikaliseret går utpå, og hvordan det i stor grad handler om å styrke elevenes resiliens. Dette gjennom opplæring i demokrati, medmenneskelighet og kritiske evner. Dette er felt som faller inn under skolens dannelsesoppdrag, men som spesifikt blir lært om i samfunnsfaget. Videre er det noen gode argumenter som viser hvor viktig samfunnsfaget er når det kommer til denne forebyggende rollen. I min oppgave har jeg valgt å ta for meg videregående skoler, og vil se på dette fra det perspektivet. Først å fremst kan man gå over det faktumet at samfunnsfag er et av fellesfagene alle elver ved videregående skole skal igjennom, uavhengig av valg av linje og andre valg rundt sin videre opplæring (Utdanningsdirektoratet,

2013). Dette gjør at det er et av fagene som treffer alle elever. Dette er ikke noe som er tilfelle for bare samfunnsfagene men det er sett ut fra mange andre fag.

Videre blir samfunnsfagets viktige posisjon mer tydelig når man leser igjennom de nylig oppdaterte læreplanene for samfunnskunnskap for videregående skole fra 2020. Den slo fast at:

“I samfunnskunnskap handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om å auke det kritiske medvitnet om samfunnet som elevane er deltakarar i. Elevane skal utforske korleis dei kan påverke samfunnet rundt seg i dag og i framtida” (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3).

Man ser at tverrfaglig søker faget ut etter å lære bort den samme kunnskapen som har blitt poengtert ut av handlingsplanene og veiledere for forebygging mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette gjør at det er en ypperlig arena for dette forebyggende arbeidet skolen og lærere skal bidra med i kampen mot radikaliserings. Dette setter samfunnsfagene i en særstilling når det kommer til spørsmål som omhandler dannelses oppdraget i skolen. Der er dermed ikke bare samfunnsfags læreres rolle, men i møte med temaer som radikaliserings vil samfunnsfagene kunne ha en spesiell rolle for å kunne ta slike dialoger som Vestel og Bakken refererer til. “Styrkingen av disse evnene er avgjørende for at gruppefiendtlighet og antidemokratiske holdninger ikke skal utvikle seg og få fotfeste hos individene og i samfunnet som helhet” (Lenz & Nustad, 2016). Det blir også poengtert i de nye læreplanene at:

“Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.4).

Så selv den nye planen, trekker utdanningsdirektoratet fram samfunnsfagene som en viktig arena i kampen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dermed vil samfunnsfaget ha en særskilt rolle når det kommer til kampen mot radikaliserings. Det er ikke bare tematikken en skal undervise om, men også læreplanen for faget presiserer deres rolle med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, og at dette oppdraget står som et overordnet tema

2.7 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme og nasjonal veileder

2.7.1 Felles trygghet- felles ansvar

I november 2010 kom Justis- og politidepartementet ut med Norges første handlingsplan mot radikaliserings og voldelige ekstremisme: *Felles trygghet- felles ansvar*. Det ble lagt frem på et tidspunkt hvor trusselnivået i Norge var lavt, og rapporten bygger på erfaringer man hadde sett i Norge men hovedsakelig fra resten av Europa. Regjeringen beskriver i denne planen en brede og tidlig innsatsen for å forebygge slik at voldelige ekstreme holdninger ikke skal bli handlinger (Justis- og politidepartementet, 2010). Planen bygde på fire innsatsområder: Kunnskap og informasjon, å styrke myndighetenes samhandling, styrket dialog og økt involvering og støtte til sårbare og utsatte personer (Justis- og politidepartementet, 2010). I denne planen så man hvordan flere land har forholdt seg til terror, hvordan justissektoren skulle forholde seg til det forebyggende arbeidet, og hvordan andre sektors rolle i det forebyggende arbeidet. Her blir Barn, ungdom og oppvekst trukket frem som et eget underkapittel. “Opplæringssektorens forebyggende rolle går først og fremst ut på å gi elevene faglig kunnskap og ruste dem til å møte livet og mestre utfordringer sammen med andre” (Justis- og politidepartementet, 2010, s.21).

Det poengteres at de verdiene skolen skal formidle gjennom kunnskapen og felleskap kan ha en viktig effekt for å forebygge radikaliserings. Rapporten viser til at personalet ved skolen normalt vil merke seg om barn og unge har problemer av ulike slag gjennom deres møter med dem hver dag, men at dette er forståelse for at lærere ikke nødvendigvis har tid eller den rette kompetansen til å håndtere årsakene for problemet:

“Det er imidlertid viktig å være klar over at pedagogisk personale har begrenset kompetanse og tid til å gjøre noe med bakenforliggende årsaker til problemer. I slike tilfeller er den viktigste oppgaven å få til et godt og tett samarbeid med foreldrene, og sette barn og foreldre i kontakt med relevante hjelpeinstanser. Det er viktig at tiltak forankres med de foresatte” (Justis- og politidepartementet, 2010, s.21).

I slutten av rapporten kommer det 30 tiltak som skulle følges opp, hvorav to er spesielt viktig for denne undersøkelsen med blikk på skolene. Først kommer tiltak 16 som skulle styrke beredskapen mot voldsepisoder ved skolene, hvor rapporten viser til et informasjonsopplegg utarbeidet av politidirektoratet som har til hensikt å fange opp signaler tidlig, for å kunne gripe inn og forebygge alvorlige hendelser ved skolene. Dette informasjonsopplegget skulle

gjennomføres ved alle landets skoler. “Møtene er ment å gjøre skolens ansatte bedre i stand til å forebygge, og å sørge for en beredskap for å minimere skadeomfanget ved alvorlige hendelser” (Justis- og politidepartementet, 2010, s.30). Her ser vi de første tiltakene for å lære opp og skape en støtte for lærere i møte med vanskelige situasjoner som voldsepisoder er, og skal gi dem verktøyene til å forebygge disse. Gjennom kursing og videre opplæring på tematikken. Dette bygges videre på i tiltak 30, som skal tilby strategier for å forebygge voldelig og aggressive holdninger blant barn og unge. Her er beskrevet det hvordan det skal utvikles programmer for lærere i møte med denne problematikken (Justis- og politidepartementet, 2010, s.34). Fokuset ligger på å forebygge voldelig og aggressive holdninger blant unge, gjennom kunnskap og programmer lærerne kan bruke og støtte seg på i møte med ungdom.

2.7.2 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme 2014

Felles trygghet- felles ansvar var planen som ble presentert litt over et halvt år før angrepet 22. juli 2011. Dette angrepet førte til en ny handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme, som kom ut 2014 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.13). Regjeringen viste til at målet med denne nye handlingsplanen var å tilby konkrete verktøy for dem som arbeider med disse utfordringene i praksis (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.7). Denne planen bygde videre på planene fra 2010, og for lærere tilbyr denne handlingsplanen flere tiltak som skal støtte opp under dem. Tiltak 6 i planen, viser man til hvordan man skal utarbeide veiledningsmaterialet:

“Kunnskapen og bevisstheten om radikaliserings og voldelig ekstremisme skal styrkes hos ulike aktører innen forebyggende arbeid. Dette gjelder blant annet kunnskapen om å identifisere og håndtere tidlige tegn på radikaliserings og voldelig ekstremisme, å formidle bekymring videre til andre instanser, samt å utvikle verktøy og metoder for å møte utfordringene” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.18).

Målgruppen for dette tiltaket er blant andre, skolen. Veiledningsmaterialet skal utarbeides for å oppdage og agere ved eventuelle bekymringer og skal sette lærere i stand til dette. Dette materialet skulle publiseres digitalt for å tilrettelegge for jevnlig oppdatering (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.18). Her ser man igjen hvordan kunnskap og planer for hvordan man håndterer situasjoner man eventuelt kommer i blir trukket frem som viktige tiltak for å styrke det forebyggende arbeidet mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Dette tiltaket strekker seg til flere instanser enn bare lærere og skolen, mens man senere i tiltak 9 ser hvordan skolen blir spesifikt trukket frem, gjennom tiltak for å utvikle digitale læringsressurser

om radikaliserings og voldelig ekstremisme til bruk i undervisning i ungdomskolen og videregående opplæring (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.19). Til denne handlingsplanen kommer det også en tiltaksplan for hvordan man bør gå frem for å håndtere bekymring for at en person er i en radikaliseringsprosess. Denne trinn for trinn løsningen som fokuser og bygger på planer for skolens ansatte men kan brukes av alle aktører (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.27). Det blir også presentert en rekke bekymringstegn man kan være på utkikk etter, som skal hjelpe for å kunne oppdage radikaliseringsprosesser (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.29). Vi får igjen et tegn på at opplæring og lærere skulle styrkes, mens vi får det første tegnet på hva man skal se etter, og hvordan man bør agere på mistanke, men det er lite som viser til hvordan dette skal styrkes og hvordan dette skal nå ut til lærerne.

2.7.3 Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme

Denne veilederen bygger videre på tiltak 6 fra *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme 2014*.

“Veilederen skal bidra til at førstelinjen kan møte fenomenet med god kunnskap, og den skal gi trygghet og grunnlag for forutsigbarhet mht. Evne og kapasitet til å håndtere bekymringen når den oppstår” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s.3).

Veilederen skulle utdype den relevante informasjonen som trengs for å øke førstelinjens evne til å tidlig oppdage og sette i gang relevante tiltak mot bekymring mot radikaliserings. Den utdyper også mer rundt rollen til skolen og lærere. Veilederen trekker frem skolens rolle med å styrke unges grunnleggende samfunnsverdier som menneskerettigheter og demokrati (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s.10). Dette skal man gjøre gjennom gode læringsmiljø, og god opplæring med vekt på respekt, demokratisk kompetanse og medborgerskap og trygge miljøer som skaper sosial tilhørighet. Det blir her trukket frem hvordan det finnes verktøy som Dembra som kan hjelpe lærere i dette målet. Dembra blir spesielt trukket fram for å gi skoler de redskapene de trenger for å forebygge, og sette i gang lokale prosesser etter den enkelte skolens behov (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s.10-11). Vi ser her hvordan kunnskap og lærers evne til å skape resiliens blir trukket frem, og Dembra blir for første gang lansert som et verktøy for lærere og skoler slik at man kan tilpasse prosesser etter den enkelte skolen.

2.7.4 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme 2020

I 2020 kom den siste reviderte handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Den bygger på de samme målene som har vært gjennomgående siden 2014, men siden man har opplevd utviklinger når det kommer til trusselbildet mot Norge, har enkelte tiltak gjennomgått endring. Det er også enkelte tiltak som er blitt erklært fullført og man tilføyer her videre på den jobben man har sett. For skolen kommer dette frem i det at man siden 2018 har definert støtte verktøy som Dembra til ungdomsskole og videregående opplæring som fullført (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018). I den nye handlingsplanen gir uttrykk for at man skal utvikle støtteressurser om hvordan skolen kan forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, og at temaet skal integreres i opplæringen i relevante fag (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.12). Det er et større fokus på at elever skal lære om hva demokrati betyr i praksis, og man skal basere seg på å utvikle inkluderende fellesskap basert på nytt læreplanverk (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.12). Disse nye tiltakene skal bygge på erfaringer fra den nasjonale Dembra-satsingen (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.12).

Det er videre utvikling av veiledningen på hvordan man oppdager og håndterer mistanke om radikaliserings som blir fokusert på, og videre utviklingen av nasjonal veileder fra 2015 blir poengtert som et viktig moment, slik at førstelinje aktører vet hvordan man identifiserer og håndterer radikaliserings (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.16). Dembra-satsingen som man så i 2014 ble introdusert til ungdomskoler og videregående opplæring blir her også videreført til lærerutdanningen og barneskoler (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.17). Det kommer også nye tiltak for å støtte opp under undervisningen om 22.juli angrepene gjennom 22.juli-senteret og lærings- og refleksjonsmaterialet om 22.juli utarbeidet av Wergelandsenteret og Institutt for utdanning ved NTNU (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.38). Handlingsplanen reflekterer over rollen skolen har og viser til forskningen som er blitt gjort på feltet de senere årene av blant andre Sjøen og Bjørgo, og viser til at det fortsatt vil være et fokus på holdningsdannelse, og at å styrke elevers resiliens er svært viktig og at man må fortsette med å styrke skolen slik at den er i stand til å håndtere kontroversielle temaer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.39). Igjen ser man viktigheten skolen får i deres dannelsesoppdrag er i møte med elevene. Det er et fokus på at lærere skal lære bort viktig informasjon til elevene og støtte opp under dem, skape et inkluderende fellesskap for alle. Dembra blir trukket frem som en viktig resurs og støtte seg på, og at denne ressursen skal inn i lærerutdannelsen. Videre ser man at det fortsatt vil bli jobbet med å utvikle veiledere lærere skal kunne støtte seg på for å identifisere, håndtere og melde ifra om radikalisert ungdom. Det

er til nå lite fokus på hvordan disse tiltakene skal gjøre lærere i stand til dette. Dembra finnes som et verktøy og når det skal inn i lærerutdannelsen kan det ha betydning for hvordan fremtidens lærere lærer om tematikken, men det er ingen planer lagt frem til å styrke lærere rundt om i det viktige arbeidet deres med å utdanne elevene om disse viktige tematikkene. Det blir trukket frem at det finnes veiledere, men det er ikke noe som peker på hvordan disse skal finne lærere, og hvordan lærere skal bli satt i en posisjon hvor de opplever denne forutsigbarheten man ser blir beskrevet i *Veileder for forebygging mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*, det er bare sagt at det skal styrkes.

Det har vært stor utvikling på handlingsplaner og veiledere siden 'Felles trygghet-felles ansvar' kom i 2010. Skolen har hele tiden blitt holdt frem som en av flere viktige aktører i denne kampen mot radikaliserings, men med et fokus som har endret seg over tid. Det har vært mye fokus på at lærere skal lære bort kunnskap som skal gjøre elevene i stand til å motstå push og pull faktorer mot radikaliserings. Det har blitt fokusert på veiledningsprogrammer og hjelpe verktøy til lærere, men det har ikke blitt beskrevet hvordan man skal gjøre lærere i stand til å lære bort dette. Det har ikke vært fokus på videre opplæring, og kursing. Dembra, som vil bli beskrevet nærmere i underkapittelet som kommer, har et stort potensial men man ser at kunnskapsformidling er et hovedfokus, og da trenger man å sikre at alle lærere skal stå i en posisjon for å lære bort dette. Dette blir mer og mer viktig når man har sett en utvikling mot at lærere skal identifisere og melde i fra om mistanke om radikaliserings ungdom. Et tiltak som kunne hjulpet med å sikre at lærere er beredt for det er å introdusere skoleprogrammer lærere kan forholde seg til.

2.8 Skoleprogrammer

Tidligere har vi sett på tiltakene som er kommet fra regjeringen for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Det har kommet tydelig frem at lærere og skolen har en viktig jobb å gjøre i møte med elever. Det vises til hvordan kunnskap og inkludering forhindrer radikaliserings og voldelig ekstremisme, men det er lite fokus på hvordan lærere skal få denne kunnskapen til å lære bort disse viktige elementene. Jeg vil derfor se på muligheten man har gjennom skoleprogrammer for å skape tydelige, forutsigbare handlingsplaner for lærere i møte med radikaliserings ungdom. I skolen har det vært implementert mange programmer, mest kjent av dem er mobbeprogrammene i norsk skole. Jeg vil starte med å ta for meg programmer implementert i skolen, med et fokus på voldsforebygging og hvordan erfaringer man har med disse programmene. Videre vil jeg se på erfaringene fra Prevent-programmet i Storbritannia, som er

et program direkte rettet mot radikalisert ungdom i skolen, og hvordan lærere skal håndtere dette. Avslutningsvis vil presentere Dembra, og hvilken hjelpe de kan være for skolene og lærere i kampen mot radikaliserings ved arbeidsplassen deres. Skoleprogrammer har potensialet for å hjelpe til med å gi en videreopplæring for lærere om radikaliserings, og hjelpe dem med å identifisere, håndtere og melde i fra om mistanke ved arbeidsplassen.

2.8.1 Programmer i skolen

Vi har tidligere sett på de tre nivåene for forebygging, primær-, sekundær-, og tertiærforebygging. Som beskrevet er fokuset i primærforebyggende tiltak, en proaktiv tilnæringsmåte hvor en søker å redusere sjansen for framtidige problemer ved å gi en hel populasjon en intervensjon i en spesifikk situasjon, uavhengig av behovet for intervensjonen. Et slikt eksempel kan være vaksineprogrammer eller mobbeprogrammer i skolen.

Tilbake i 1999 ble det beskrevet av Olweus, Limber og Mihalic hvordan æraen av 'ingenting har vist seg å fungere' når det kom til utviklingen av programmer, er over:

“During the past five years more than a dozenth scholarly reviews of delinquency, drug, and violence preventing programs have been published, all of which claim to identify programs that have been successful in deterring crime and violence” (1999, s. xiv).

Det har blitt gjort mye forskning på temaet rundt programmer og deres effekt på forskjellige arenaer. De har blitt implementert i forskjellige deler av samfunnet, på forskjellige forebyggende nivåer. Det har blitt gjort mye forskning på effekten slike programmer kan ha i skolen. Selv om skolebaserte tiltak både i forhold til forebygging av mental helse problematikk, programmer for risikobarn og tiltak for elever som sliter faglig ikke er noe nytt fenomen. Durlak viser til at undersøkelser i USA på starten av 1990-tallet, viste at hele 70% av alle skole-distrikt hadde programmer designet for å forhindre: røyking, bruken av alkohol, bruken av dop, og fysisk helseproblemer hos barn (Durlak, 1995, s.13). Durlak går videre til å beskrive hvordan majoriteten av disse programmene aldri har blitt evaluert. *“Current school-based programs exist for a variety of political, administrative, and financial reasons” (Durlak, 1995, s.13).* Dette blir videre beskrevet som en voldsom mulighet, før Durlak videre analyserer 586 studier på slike programmer (Sørli, 2000, s.21). Durlak argumenterer for at skoler er en naturlig base for forebyggende tiltak, og at lærere viser seg så villig til å ta del i slike programmer er en styrke, når man først vet hvilke grep som har ønsket effekt (1995, s.14). Dette er noe som reflekterer godt på opplevelsen vi ser i Norge i etterkant av 22.juli angrepene, da vi begynte å se politiske grep for å forebygge radikaliserings, og ønske om tidlige tiltak (Regjeringen, 2016).

Jeg vil også se på programmer mot atferdsproblemer knyttet opp mot vold. Dette er med andre ord ikke programmer som er knyttet opp mot radikaliserings i seg selv, men lærdommen fra slike atferds relaterte programmer argumenterer jeg for vil ha en naturlig plass i møte programmer i kampen mot radikaliserings.

Skolen har vokst frem som en viktig arena som forebyggende arena mot alvorlige adferdsproblemer (Sørli, 2000, s.252). Det er blitt beskrevet hvordan forskningsbaserte tiltak av både primær- og sekundærforebyggende karakter i skolen har oppnådd signifikant positivt og relativt stor effekt på elevers problematferd og sosiale kompetanse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000, s. 21). Sørli beskriver funnene til Durlaks gjennomgang av programmer implementert i skolene og effekten av slike primærforebyggende tiltak mot atferdsproblemer. Sørli beskriver at gjennomsnittlig effektstørrelse, som viser både oppnådd kompetanseheving og oppnådd problemreduksjon, på slike tiltak varierte fra 0.25-0.50:

“Dette betyr at de elevene som deltok i tiltakene i gjennomsnitt hadde bedre resultater da tiltakene avsluttet enn hva 60-70% av elevene i kontrollgruppen (ingen tiltak) hadde. Effekten av primærforebyggende tiltak rettet mot atferdsproblemer kan med andre ord hevdes å være relativt betydelige (2000, s.253).

Ser vi på Hahn et al. forskning fra 2007, også på effektiviteten av skoleprogrammets evne til å forebygge og forhindre voldelig og aggressiv oppførsel, kan man se at programmene som er forsket på ved det som tilsvarer videregående nivå opplevde en median på -22% effektivitet (2007, s.122). Det blir i disse undersøkelsene vist til at dette førte til en endring over tid og konkluderer med at slike programmer mot voldelig oppførsel “are associated with decreases in violence-related outcomes” (Hahn et al., 2007, s.123). Sørli viser til at med unntak av tilfeller hvor tiltakene smalt har søkt å fremme elevenes problemløsningsferdigheter, hadde alle intervensjonstypene både kompetanse fremmende og problem reduserende effekter. De primærforebyggende skolebaserte tiltakene synes således å ha en dobbelt effekt som bidrar til å forbedre de atferds problematiske elevers status både på indikatorene for tilpassing og mistilpassing (2000, s.254).

Når det gjelder forebygging og moderering av alvorlig adferdsproblemer, er det et faktum at det ikke finnes enkle og kjappeløsninger. Det finner heller ikke én bestemt “vidunderkur”, tiltaksmodell, behandling, strategi eller metode som kan forebygge eller hemme utviklingen 100%. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000, s. 21). Et programs effekt varierer og avhenger så vel av tiltakenes endringsfokus, hvilken problemtype det er snakk om,

hvilke strategier eller metoder som benyttes, organisering og implementeringsgrad (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000, s. 22). Dusenbury et al. viste til ni kritiske elementer som går igjen i lovende voldsforebyggende programmer (1997). Disse ni tiltakene innebærer:

1. En omfattende, flersidig tilnærming
2. Tidlige tiltak i lavere klassetrinn, som blir forsterket med årene
3. Utviklingsmessige skreddersydde tiltak til aldersgruppene
4. Programmene burde fostre personlig og sosial kompetanse
5. Interaktive teknikker som gruppearbeid, diskusjoner rollespill og lignende tiltak som utvikler personlige og sosial kompetanse
6. Kulturelle sensitivt materiale burde tilpasses det tiltenkte publikummet
7. Lærer trening/ personal utvikling sikrer at programmene blir implementert som designer tiltenkte
8. Aktiviteter som skal fostre godt skolemiljø må baseres på positiv kontroll i klasserommene for å sikre effektiv implementering av forebyggende programmer
9. Aktivitetene må fostre normdannelse mot vold, aggresjon og mobbing

Disse tiltakene blir trukket fram som viktige, med forklaringer for alle, hvor hovedpoenget er at de skal være generaliserbare slik at strategier og programmer skal kunne fungere og brukt på kryss av forskjellige settinger (Dusenbury et al., 1997, s.414). Det blir også kommenter hvor viktig engasjementet til lærere og skoleadministrasjonen er i møte med et hvilket som helst program, og uten at de har kapasitet til å ta på seg dette ansvaret som '*agents of social control*' vil det ikke hjelpe med noen programmer, uavhengig hvor gode de er (Dusenbury et al., 1997, s.414). Vi har sett på tiltakene for forebyggende arbeid i skolen, og Dusenbury et al. sine tiltak kan vi se passer godt inn med de tiltakene Bjørge og Gjeldsvik viste til når det kom til det forebyggende arbeidet i skolen (2015, s. 206). Det er mange relevante paralleller som vil kunne ha betydning for den videre jobben mot radikaliserings. Det vil derfor argumentere for at det er flere paralleller mellom arbeidet vi har sett på her og det arbeidet i bekjempelsen av radikaliserings. Det er flere gode argumenter for effektiviteten slike skoleprogrammer kan ha for å støtte lærere i møte med vanskelig situasjoner i klasserommene hvor de står helt alene.

2.8.2 Prevent

I kampen mot radikaliserings er det få programmer som har fått mer oppmerksomhet i fagmiljøet enn det statlige Prevent programmet i Storbritannia. Storbritannia har i likhet med Norge opplevd angrep mot egen stat som London bombingene i 2005, med flere angrep i årene som

fulgte, i tillegg til en strøm av unge mennesker som reiste til Syria som fremmedkrigere. Dette førte til en rask aktivering av 'Prevent', en tidligere avdeling av Storbritannias CONTEST counter-terrorism strategy lansert i 2006 (Stevens, 2011, s.166). Dette førte til en ny bølge med nye tiltak mot terrorisme, inkludert det nye UK Counter Terrorism and Security Act 2015, bedre kjent som 'The Prevent duty' (Awan et al., 2019). Man hadde i Storbritannia sett tiltak mot radikaliserings og terrorisme helt siden 9/11 2001, men disse nye tiltakene førte til at alle offentlige ansatte fikk en lovpålagt plikt til å takle all form for ekstremisme (Awan et al., 2019, s.27). Thomas viser til at hvordan stater responderer til terrorisme er avgjørende. Med en uproporsjonal reaksjon med undertrykkelse av eget folk, begrensninger av borgerlig frihet, eller utpeke spesifikke grupper som syndebukker, vinner terroristene. Med dette som bakteppet, viser han hvordan man skulle tro at: "the adoption of policy approach aimed at preventing through community engagement and education should have been a positive development" (2016, s.172). Thomas trekker frem to problemer med dette programmet, først og fremst viser Thomas til hvordan programmet tar for seg britiske muslimer som en stor homogen gruppe, og hvordan dette står i motsetning til Prevent og andre politiske tiltak tar for seg nærmiljø samhold. Det andre problemet er hvordan programmet fikk en mer og mer "securitized" holdning, framfor den uttalte målet om at det skulle være et program som satt søkelys på nærmiljø engasjementet og utdanning (2016, s.174).

Når det kom til reaksjoner på skolenivå så opplevde man i etterkant av implementeringen av programmet, gjennom en undersøkelse i Storbritannia blant lærere angående påstanden 'The Prevent Duty on schools and colleges is a proportionate response to a clearly identified problem' svarte hele 54,5% at de enten var enig eller helt enig i utsagnet (Busher & Jerome, 2020, s.35). Det som kom fram i intervjuene som fulgte opp spørreundersøkelsen kom det opp at flere av lærerne fryktet at programmet ville stigmatisere muslimske elever, og en skepsis angående hvor effektiv man identifiserer, eller trene lærere til å identifisere, tegn på at studenter var på vei til å bli dratt inn mot terrorisme (Busher, & Jerome, 2020, s.35). Prevent var et lovlig bindende krav og om man ikke samsvarte med dette kravet kunne man og institusjonen bli profesjonelt sanksjonert (Busher, & Jerome, 2020, s.35). For skoler ble det satt ut to ansvarsområder, første for å forsikre at "staff are able to identify children who may be vulnerable to radicalisation and know what to do when they are identified". Det andre er å "build- (ing) pupils" resilience to radicalisation by promoting fundamental British values and enabling them to challenge extremist views" (Busher et al., 2019). Lærere ble lovet trening på hvordan man oppdaget og håndterte radikalisert ungdom, men som Phillips et al. kan vise til:

“In three fifths of all schools, senior leadership teams (59%) have received cohesion training. School governor and teaching staff training has been less widespread: training for these groups has taken place in 50% and 46% of schools respectively” (2011, s.11).

Det blir videre poengtert at:

“Schools appear less confident in their understanding of the Prevent strategy than they are about the statutory duty to promote community cohesion ... Confidence appears to be linked to the amount of training received” (Phillips et al., 2011).

Det er verdt å merke seg at den britiske regjeringen presenterte Prevent og det ansvaret som en rettfram utvidelse av eksisterende krav til ‘safeguarding’ elver relatert til dop, alkohol, gjenger og seksuell utnyttelse. “The Prevent duty is entirely consistent with schools and childcare provider existing responsibilities it ‘*should not be burdensome*’ (Busher et al., 2019, s.441). Det som gjør dette problematisk, kommer når man ser at fokuset på utdanning da anti-ekstremistisk undervisning ikke kunne gå på bekostning av fokuset på “core curriculum subject and educational ‘*standards*’” (Thomas, 2016, 178). Dette tok bort noe av det Prevent satt ut til å være, men i møte med all kritikken Prevent har fått, spesielt rundt stigmatiseringen av muslimske studenter, har det også blitt viet oppmerksomhet til hvordan lærere har jobbet for å minimere den risken, og funnet muligheter til å styrke og gjenopplive temaer som “citizenship, democracy and anti-racism that had previously been de-prioritised” (Busher & Jerome, 2020, s.51). Det er interessant å merke seg at kritikken til Prevent i liten grad er kommet fra lærere og i mye større grad fra andre offentlige ansatte, spesielt innenfor helsesektoren i Storbritannia. Dette blir gjort et poeng av, med at Busher, Choudhury & Thomas, argumenterer for at lærere i stor grad godtok og gjenkjente Prevent som en videreføring av de oppgavene de allerede hadde hatt en lengre periode (2019, s.453). Det ble rapportert om hvor lite som egentlig hadde forandret seg i praksisen som lærer, med introduksjonen av de nye Prevent kravene. Busher, Choudhury & Thomas, viser til at lærerne i stor grad beskrev Prevent som simpelton en videre bekreftelse på jobben de gjorde, eller ga et nytt fokus på hva som allerede hadde blitt gjort. Hele 86% stilte seg enig eller helt enig i påstanden “The Prevent duty in schools/colleges is a continuation of existing safeguarding responsibilities” (2019, s.453). Prevent fortsetter å være ett omdiskutert tema i Storbritannia, og det vil nok i stor grad fortsette å ha en effekt på hvordan man forstår kampen mot radikaliserings også i resten av verden. Det er mange problemer knyttet til programmet, men det har satt nytt søkelys på tematikken og det er for tidlig å si noe om hva effekten av dette vil bli når det kommer til forebyggende arbeid mot radikaliserings. Men knyttet

opp mot forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen vil et slikt program kunne hjulpet med videre opplæring av lærere, noe som ville hjulpet dem mot å stå mer robust i møte med radikaliseret ungdom.

2.8.3 Dembra

Dembra ble bestilt for å ta et oppgjør med antisemittisme og rasisme i skolene i Norge, dette arbeidet skal ha en preventiv effekt på barn og ungdom, og skulle styrke det nære skolemiljøet. I Justis- og beredskapsdepartementet reviderte rapport '*Handlingsplan mot radikaliseret og voldelig ekstremisme 2020*' blir Dembra igjen trukket fram som eneste instans når det kommer til det pågående forebyggende arbeidet med barn og unges oppvekst-, barnehage- og skolemiljø. Dette begrunnes med at: "reduseres barn og ungdoms opplevelse av å bli marginalisert, vil det være en mindre sanser for at de senere i livet faller utenfor fellesskapet" (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s. 12). Dette vil igjen vise til den troen regjeringen ser til å ha til Dembra og dets evne til å bidra i det forebyggende arbeidet rettet mot barn og ungdom. Det er fullt finansiert av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet og er dermed helt gratis for skolene for å delta (Dembra, 2021). Det som er påfallende er hvordan dette initiativet, som nå ti år etter bestillingen av det har spredt seg til de institusjonene som det var skapt for å bistå. Selv viser Dembra til å ha hatt 93 skoler og nærmere 3000 lærere har fått opplæring via deres programmer på deres egne nettsider (Dembra, 2021). Det spesifiseres ikke når disse lærerne eller skolene har gjennomgått opplæringen Dembra tilbyr. I 2020 kunne Statistisk sentralbyrå (SSB) vise til at det var 250 432 ansatte ved norske grunnskoler, ungdomsskoler og videregående skoler (Statistisk sentralbyrå, 2021a). Trekker man fra ledere ved disse skolene er man fortsatt oppe i 237 195 lærere eller andre ansatte i arbeid rettet mot barn/elever. Dette viser at selv med de 'nærmere 3000' lærerne Dembra viser til har fått opplæring er det fortsatt 234 195 ansatte ved skoler i Norge som ikke har vært en del av Dembras opplæring (Dembra, 2021).

Ser man videre på nettsiden '*Om Dembra*' så lister de opp at 93 skoler har deltatt i Dembra (Dembra, 2021). Uten at det blir tatt høyde for hvilket nivå disse 93 skolene representerer, kan man ut fra SSB lese at i 2021 har man 2761 grunnskoler totalt i landet fordelt på det offentlige og det private (Statistisk sentralbyrå, 2021c). Legger man til de 415 videregående skolene man hadde i 2020-21 kommer man opp i totalt 3176 skoler fordelt på de forskjellige alderstrinn og utdanningsnivåene i landet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Setter man da på antallet skoler som har deltatt i Dembra opp mot totalt antall skoler i landet utgjør det i underkant av 3%. Disse tallene ser bedre ut når man tar for seg antall læringssteder for lærerstudenter, hvor Dembra har

utdannet 72 lærerutdannere ved 11 lærerutdanningsinstitusjoner av totalt 80 forskjellige lærerutdanningsinstitusjoner (Dembra, 2021) (Statistisk sentralbyrå, 2021b). Disse tallene er viktig i forståelsen av Dembra og det arbeidet de gjennomfører. Dembra ble regnet som svært sentrale i handlingsplanene mot radikaliserings og voldelig ekstremisme i det arbeidet. Tiltaket ble vurdert som, fra og med 2018 et gjennomført tiltak for ungdoms- og videregående skoler (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018).

“De nye støtteressursene for barnehage og skole vil supplere og bygge opp under det allerede pågående forebyggende arbeidet med barn og unges oppvekst-, barnehage- og skolemiljø, blant annet gjennom den nasjonale Dembra-satsingen” (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020, s.12).

Det er altså uttalelsene fra 2020 når den reviderte utgaven ble utgitt etter prosess som startet i 2019. Rapporten *‘Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme’* fra 2015, som tidligere nevnt var laget for å fungere som en bistand til skoler og andre institusjoner for håndteringen av radikaliserings og mistanker om personer som kunne utvikle seg til å bli voldelige ekstremister ser vi igjen fokuset mot Dembra (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015, s.10-11). Her blir Dembra trukket fram som et eget punkt som et forebyggende tiltak i skolen. Det betyr at vi ser på en institusjon som har hatt en sentral plass i regjeringens forebyggende arbeid. Det stiller dermed spørsmålet til hvor vidt Dembra har nådd ut til nok av dem Dembra ble skapt for å hjelpe. Dembra har stort potensialet for å kunne være et viktig verktøy for lærere, og kan ha stor effekt om det når ut til flere lærere.

Etter en rask definering av radikaliserings og forebygging av radikaliserings har vi sett hvordan trusselbildet i Europa og Norge blir portrettert. Vi har sett hvordan trusselbildet i Norge har utviklet seg siden 2010, før 22.juli angrepene, til i dag med de utfordringene man opplever når. Disse utfordringene har man prøvd å håndtere på flere måter, og i møte med radikaliserings har skolen og læreres rolle utviklet seg i tråd med utviklingen av trusselen. Skolen og dermed lærere har blitt holdt frem som viktige aktører i kampen mot radikaliserings helt siden den første handlingsplanen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2010. Det har vært enkelte deler av lærerjobben har stått konstant i kampen mot radikaliserings, som det ansvaret om å danne og skape resiliens blant elevene mot radikaliserings pull og push faktorer. Dette målet med å undervise og spre demokratiske verdier har stått konstant. Det har vært et skifte i hvordan fokuset har utviklet seg når det kommer til forebyggende arbeid som strekker seg utenom det primærforebyggende nivået, med et større fokus på identifisering og bekymringsmeldinger med

årene som har gått siden 2010. I møte med denne undersøkelsen hvor det første forskningsspørsmålet er vi: *Hvordan opplever lærere egen opplæring rundt tematikken radikaliserings?* er det lite som viser til hvordan denne skal styrkes gjennom handlingsplanene. Det har blitt vist gjennom en oppramsing av bekymringstegn og en generell plan for hvordan man håndterer radikaliserings i de seneste handlingsplanene og veilederne, har det eneste konkrete tiltaket når det kommer til å styrke læreres opplæring rundt radikaliserings og håndteringen av dette, kommet gjennom utviklingen av verktøy som Dembra, som skal hjelpe læreren med undervisning om tematikken og gjøre dem mer beredt for hva de kan stå ovenfor og skal kunne brukes i skolehverdagen.

I møte med skolen, så blir fokuset for handlingsplanene i større grad plassert på skolene heller enn på lærere. Det viser til at hele skolen skal bidra i kampen mot radikaliserings. Derfor er det viktig å se på det andre forskningsspørsmålet til undersøkelsen: *Hvordan opplever lærerne at radikaliserings bli behandlet på arbeidsplassen?* Vi har sett at handlingsplanene har bidratt med utviklingen av Dembra, for bruk i skolen av lærere. Dette kan ha interessante virkninger for lærere og kan støtte opp under lærere i skolehverdagen. Vi har sett på hvilken effekt skoleprogrammer kan ha i forebyggende arbeid mot uønsket adferd gjennom programmer mot forebygging av vold og aggressivitet. Det har også blitt vist til Prevent og de erfaringene man har sett fra konkrete programmer mot radikaliserings fra Storbritannia, og hvordan dette kan påvirke jobben lærere skal gjøre mot radikaliserings. Dembra er det nærmeste vi har i Norge til et program lærere skal kunne forholde seg til når det kommer til radikaliserings, men erfaringene fra andre skoleprogrammer kan vise til potensialet Dembra og tilsvarende programmer kan ha for lærere og opplevelsen de sitter igjen av egne ferdigheter til å håndtere radikaliserings ungdom, om det er noe som kan nå ut til flere lærere enn hva vi har sett Dembra har klart til nå.

3.0 Metode

Innenfor feltet samfunnsvitenskapelig forskning på tematikken radikaliserings og forebyggende arbeid er det mye arbeid som er blitt gjennomført, med bruk av svært mange forskjellige metoder. Metodekapittelet vil jeg bruke for å prøve å svare på de potensielle spørsmål som forskere vil ha til denne undersøkelsen (Silverman, 2014, s.390) For denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, dette er ofte omtalt som triangulering (Ringdal, 2018, s.116). Den kvantitative undersøkelsen benytter seg av spørreundersøkelser med respondenter fordelt over tre byer, Bodø, Trondheim og Oslo. Den

kvalitative undersøkelsen benytter seg av dybdeintervju med 5 lærere, fordelt mellom de samme tre byene, fra skolene som var del av spørreundersøkelsen. Jeg vil utover kapitlet redegjøre for valg av forskningsdesign, utvalget av informanter, ta for meg både spørreundersøkelse og dybdeintervju som metode, samt forskningens kvalitet og etiske problemstillinger.

3.1 Forskningsdesign

For undersøkelsen sto det mellom bruken av kvantitativ eller kvalitativ metode, da jeg både ønsket et generelt inntrykk, samt kunne gå i dybden på enkelte momenter valgte jeg å gjennomføre en todelt undersøkelse. En del som tar for seg en kvantitativ undersøkelse, med bruk av en nettbasert spørreundersøkelse ved 8 skoler, slik at samfunnsfaglærere ved disse skolene får uttrykke sine meninger. Dette er en god måte å utforske så mange læreres opplevelser rundt håndtering av radikaliserings på en effektiv måte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.11). Videre ønsket jeg å ta for meg en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg kunne gjennomføre dybdeintervju med et utvalg av fem samfunnsfaglærere for å få et dypere innblikk i lærenes opplevelser rundt egne evner, opplæring og arbeidsgivers fokus på radikaliserings. Derfor har jeg valg gjennom dette kapitlet å gå igjennom en todelt forklaring av de valgene som ble tatt, for å begrunne både den kvantitative og den kvalitative undersøkelsen. Dette har jeg valgt siden disse to måtene å jobbe på belyser forskjellige deler av problemstillingen som gjør at man kan svare på forskjellige aspekter av det samme fenomenet (Tjora, 2017, s.29). Forskningsdesignet som er benyttet for denne undersøkelsen er med andre ord basert på triangulering (Denscombe, 2007, s.135). Fordelen med et slikt design er at det tar opp flere innfallsvinkler som tar høyde for flere perspektiv på tematikken som undersøkes (Denscombe, 2007, s.134). Når flere perspektiver blir trukket fram er det også med på å gjøre det lettere å gjennomskue graden av partiskhet, heller *bias*, som forfatteren har. Man vil samtidig kunne vise til eventuelle sammenfall i resultater fra de ulike metodene, som et argument for undersøkelsens validitet (Thagaard, 2013, s.205). Denne tilnærming ble valgt på bakgrunn av at formålet med oppgaven er å undersøke læreres egen opplevelse sine evner i møte med tematikken radikaliserings. Det å kunne få innspill fra så mange lærere som mulig gjennom spørreundersøkelsen, men også de dypere uttalelsene fra informantene i intervjuene vil derfor være svært nyttige. I møte med denne oppgaven har jeg benyttet meg av en stort sett deduktiv metodebruk. Deduksjon referer til å trekke slutninger “fra det generelle til det partikulære eller spesielle”, og står i motsetning til det induktive som “krever at forskeren trekker slutninger fra

det individuelle til det generelle” (Leseth & Tellmann, 2018, s.25). I metodelæren står den deduktive metode for en teoretisk tilnærming hvor man benytter seg av eksisterende teorier som et utgangspunkt for å, forsøksvis, forklare eller forstå det spesielle tilfelle man ønsker å undersøke mens den induktive referer til en mer empiri drevet undersøkelse (Tjora, 2018, s.12). Denne oppgaven har benyttet seg av eksisterende teori som er holdt fast gjennom hele undersøkelsen min, og i dette tilfelle har jeg benyttet meg av eksisterende teori for å så hvordan disse teoriene stemmer overens med opplevelsen lærerne forteller om. Dataen som samles inn kan deretter brukes til å lære mer om hvordan man bør jobbe videre i videregående skoler for å sikre at lærere opplever seg rustet til eventuelle møter med radikalisert ungdom.

3.2. Utvalg

3.2.1 Utvalg spørreundersøkelsen

Når det kom til utvalget for denne undersøkelsen, var det viktig for meg å skaffe meg flere respondenter fra forskjellige deler av landet. Jeg valgte derfor å gå ut ifra tre byer, Bodø, Trondheim og Oslo. Dette for å skape en geografisk spredning som tok for seg lærere i Nord-, Midt-, og Sør-Norge. Dette ga også et utvalg som spredte seg mellom en liten, en mellom stor og en stor by. For denne undersøkelsen ble det tidlig klart for meg at det ville bli vanskelig å skaffe seg respondenter, med problemene rundt pandemien. Jeg ble derfor nødt til å belage meg på å skaffe meg kontaktpersoner ved de forskjellige videregående skolene i de forskjellige byene. Gjennom å ringe og e-post skaffet jeg meg kontaktpersoner ved 8 skoler: 2 i Bodø, 3 i Trondheim og 3 i Oslo som alle ønsket å ta del i spørreundersøkelsen originalt. Skolene var spredt geografisk i de byene de representerte slik at man forsøksvis ville fange opp så mange perspektiver som mulig, også internt i byene (Denscombe, 2007, s.154). Disse skolene gjorde at utvalget i teorien ville ha tilnærmet like mange lærere representert i fra de forskjellige byene, med noen flere lærere fra Trondheim. Disse valgene tok jeg for å best mulig kunne representere de samfunnsfaglærerne fra disse regionene og jeg ville ha et utvalg på 178 lærere totalt. Dette er hva Thagaard viser til som et tilgjengelighetsutvalg. Dette henviser til at jeg benytter meg av de avdelingslederne jeg fikk kontakt med og fikk dem til å spre spørreundersøkelsen min til resten av samfunnsfaglærerne ved sine representative skoler (Thagaard, 2013, s.61). Thagaard beskriver denne metoden for utvalg hvor potensielle deltakere får opplysninger om prosjektet fra et oppslag som vår kontaktperson formidler (2013, s.61). Dette representerer et strategisk utvalg, da alle respondenter er personer av interesse for oppgaven på bakgrunn av deres

erfaringer som lærer, og utvalget handler her om at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2013, s.61).

Originalt hadde jeg en plan som tilsa at jeg skulle avslutte datainnsamlingen rundt 15. Januar 2022. Denne planen ble laget under perioden for designet av undersøkelsen. Dette for å ha nok tid til å produsere, sende ut og innhente spørreundersøkelsen, og ha god tid til analyse av dataen innsamlet i etterkant av 15. Januar før oppgaven skulle være ferdig stilt (Denscombe, 2007, s.156). I dag er alle typer spørreundersøkelser svært utbredt, og disse undersøkelsene krever tid. Jeg hadde gjort mitt for å gjøre min undersøkelse så tilgjengelig som mulig for lærerne, men under pandemien med skiftene smittenivåer, hjemmeskole, og enkelte skole ble utsatt for data angrep som gjorde det umulig å svare på undersøkelsen, ble responsen på undersøkelsen innenfor den tidsrammen jeg hadde sett for meg svært vanskelig. Johannessen viser til at man kan håpe på at rundt halvparten av dem som blir spurt om å gjennomføre undersøkelsen vil svare etter første utsendelse (2009, s.39). For min undersøkelse lå jeg langt under dette. På bakgrunn av dette valgte jeg å utvide tidsperspektivet for datainnsamling til 15. Mars. På den måten ville jeg ha hatt den ute i fire måneder for å best mulig søke svar, men fortsatt gi meg nok tid til å analysere svarene jeg fikk inn. Med de skolene jeg hadde fått med meg på laget ville jeg ha et stort grunnlag for å kunne si noe om de byene jeg var interessert i, da dette var de største skolene i byene. Dessverre, på bakgrunn av pandemien vi sto i skiftet karakter til det verre i løpet av 2022, og et stort dataangrep ved en av skolene var det vanskelig å skaffe mang respondenter. Skoler som hadde vært på et lavt smittenivå fant seg plutselig på et høyt smittenivå, og undervisningshverdagen endret seg for lærer med et bytte mellom digital og normal skolehverdag. Dette førte dessverre til at to av skolene valgte å trekke seg fra undersøkelsen helt, på tampen av datainnsamlingen. Dataangrep på en av skolene, gjorde også at denne skolen hadde det vanskelig med å spre spørreundersøkelsen mellom lærerne. På bakgrunn av pandemien og smittenivået man sto i hadde jeg heller ikke mulighet til å møte opp ved skolene for å hjelpe til med distribueringen og gjennomføringen av undersøkelsen. Med dette endte det totale potensielle utvalget med å bli redusert til 132 lærere og av disse fikk jeg svar fra 62 lærere totalt, altså en total svarprosent på 46,9%. Totalt var fordelingen av respondentene: fordelt kjønnsmessig 46,8% (n=29) menn og 53,2% (n=33) kvinner. Respondentene fordelte seg med 15stk. fra Bodø (24,2%), 22 stk. fra Trondheim (35,5%), og 25 stk. fra Oslo (40,3%). Hvis ikke annet blir opplyst vil jeg forholde meg til hele utvalget på 62 respondenter og se på svarene deres under et framfor å dele opp utvalget i mindre deler.

3.2.2 Utvalg til intervju

Hovedregelen når man skal gjøre et utvalg til en studie som bruker intervju, er at man velger informanter som, av ulike grunner, kan uttale seg på en reflektert måte rundt temaet du ønsker å undersøke (Tjora, 2017, s.130). I kvalitative undersøkelser ønsker man å velge ut informanter, i kontrast til kvantitative undersøkelser som tilfeldig plukker ut representanter for å representere populasjonen (Tjora, 2017, s.130). For utvalget valgte jeg meg det Silverman beskriver som en *'Hensiktsmessig utvalg'* (2014, s.60). Dette refererer til at jeg valgt har valgt ut informanter til oppgaven som illustrerer eller framhever de aspektene vi er ute etter å undersøke (Silverman, 2014, s.60). Ved å hensiktsmessig velge ut informanter, i kontrast til tilfeldig utvalg, vil vi øke sannsynligheten for å få fram de aspektene vi er interessert i å undersøke (Silverman, 2014, s.61). Til denne oppgaven var det for meg liten tvil om at jeg ønsket å ta for meg samfunnsfaglærere ved videregående nivå. Dette valget kom til på bakgrunn beskrivelsene av det overordnede temaet i samfunnsfaget fra læreplanene fra 2020, som beskrevet tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2020). Jeg valgte også samfunnsfaglærere for å best kunne ta for meg lærere som tar opp tematikk som kan skape debatt i klasserommet, på en annen måte enn hva jeg forventer at man opplever i en mattetime. Dette står i stil med Richie et al. beskrivelse av hensiktsmessig utvalg (2014, s.113). Det er to kriterier som er viktig når man velger et hensiktsmessig utvalg av informanter, først og fremst er det viktig at utvalget dekker alle de viktigste relevante gruppene for undersøkelsen. At man får fram dem som skal dekkes i oppgaven (Richie et al., 2014, s.113). Dernest er det viktig å velge ut nok mangfold blant informantene (for eksempel når det kommer til alder, kjønn, erfaring også videre) slik at man får med de forskjellige innfallsvinklingene til tematikken man undersøker. Richie et al. bruker alder som et eksempel på dette, da alder er et vanlig kriterium når man undersøker noe, og at med et mangfold her får fram ulikheter og likheter mellom aldersgrupper, og at man ikke bare representerer en spesifikk aldersgruppe i undersøkelsen (2014, s.113). I denne undersøkelsen er det en stor spredning i alder, en jevn spredning mellom kjønnene, stor spredning i erfaring som lærer, og interessant nok stor spredning i utdanning til yrket, ved at det er representerer som har gått lektorutdannelsen og dem som har tatt en relevant mastergrad for så å ta Praktisk pedagogisk utdanning i etterkant.

For utvalget av informanter benyttet jeg meg av snøballmetoden. Den analogien viser til at utvalget er lite, da det starter med kontaktpersonene ved skolene, men gradvis vokser seg større og større (Thagaard, 2013, s.62). Etter at man har skaffet seg den ene kontaktpersonen bruker man dem til å komme i kontakt med andre som kan ha tilsvarende eller andre egenskaper vi er

ute etter til undersøkelsen (Thagaard, 2013, s.62). Siden jeg hadde skaffet meg kontakter ved de forskjellige skolene gjennom utvalget i den kvantitative delen, valgte jeg å benytte meg av disse igjen når jeg begynte å lete etter informanter til intervjuene mine (Silverman, 2014, s.61). Jeg benyttet meg av disse kontaktpersonene til å spre informasjonsskrivet som fortalte om oppgaven, og ba lærere som kunne være interessert i å delta om å ta kontakt direkte med meg. Med dette fant jeg gode samfunnsfaglærere som hadde god informasjon angående temaet, mulighet til å delta i oppgaven, og muligheten til å stille til intervjuer, alt uten å ha truffet noen av dem på forhånd (Tjora, 2017, s.135). En utfordring med denne metoden er at man kan ende opp med et utvalg av informanter hvor alle er fra det samme nettverket/miljøet (Thagaard, 2013, s.62). Dette gikk jeg inn for å motvirke ved at utvalget var fordelt mellom flere skoler og flere byer, for å nå ut til en variasjon av informantene. I den perioden datainnsamlingen pågikk var Norge gjennom flere nedstenginger, og skolene varierte mye mellom de tre smittenivåene. Dette gjorde det umulig for meg å dra innom disse skolene for å på den måten kunne skapt en kontakt med informanter. Dette gjorde snøballmetoden enda mer passende for denne undersøkelsen (Leseth & Tellmann, 2018, s.45).

Jeg startet oppgaven med et ønske om rundt 8 informanter. Etter utvalget av informanter sto jeg også igjen med 8 stk. fordelt over de tre byene med en god spredning i kjønn, alder og erfaring. Problemet oppsto da pandemien for virkelig slo til, det var som vist til tidligere flere av skolene som trakk seg. Dette førte til at de lærerne som arbeidet ved disse skolene også valgte å trekke seg fra undersøkelsen. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av Januar 2022. Dette resulterte i at oppgaven som originalt hadde 8 informanter, ble redusert til 5. To av intervjuene med informantene som ønsket å trekke seg hadde allerede blitt gjennomført når ønske om å trekke seg kom, og disse intervjuene og transkriberingen av disse ble slettet med engang ønske kom inn. På bakgrunn at dette skjedde så sent ut i undersøkelsen gikk det ikke å skaffe flere informanter. Fortsatt var fordelingen slik at alle byene var representert, med to informanter fra Bodø, to informanter fra Trondheim, og en informant som arbeidet i Oslo. Jeg har valgt å anonymisere disse informantene med å gi dem tilfeldig tall mellom 1 og 5.

Jeg ble i etterkant av intervjuene med informantene ble jeg mer avslappet til det begrensede antallet informanter, siden informantenes opplevelser sto svært tett opp mot hverandre, med små variasjoner. I stor grad var det lite variasjon mellom de opplevelsene jeg fikk uttrykt i intervjuene, som gjorde meg tryggere på at jeg har fått fram de viktigste synspunktene til denne undersøkelsen (Silverman, 2014, s.64). Dette viser mot det Tjora beskriver som '*en metning*' (2017, s.143). Det viser til at intervjuene ikke synes å fremme nye momenter, men heller

repeterer momenter som er blitt tatt opp i tidligere intervjuer (Tjora, 2017, s.143). Jeg har vært prisgitt at den enkelte læreren ønsket og hadde mulighet til å delta, og det har gjort at utvalget ble mer vilkårlig, men selv om antallet ikke er større var det en bred spredning i alder, kjønn, års erfaring og utdanningsløp i de forskjellige byene. At utvalget er lite fører til at jeg ikke kan generalisere funnene fra undersøkelsen, men vil bruke denne undersøkelsen til å peke på trender i funnene og vise til felter som vil være interessant å undersøke nærmere i andre undersøkelser.

3.3 Datainnsamling

3.3.1. Spørreundersøkelse

I kvantitativ metode dreier seg, enkelt sagt, om å ta i bruk data i forma av tallmateriale for å belyse et tema. Spørreundersøkelse er en mye benyttet metode innenfor kvantitativ datainnsamling. Gjennom denne undersøkelsen ønsker jeg å belyse situasjonen slik den oppleves i dag for lærere som underviser i samfunnsfag. Så for å belyse hvordan så mange samfunnsfaglærere som mulig når det kommer til håndteringen av radikalisert ungdom. Ved å gjennomføre en spørreundersøkelse vil jeg kunne ta imot en langt større mengde svar, fordelt over et større utvalg enn hva jeg ville hatt mulighet til gjennom intervju alene. Som Denscombe viser til, er spørreundersøkelser en god datakilde når man ønsker å vite en større gruppes meninger om noen spesifikke spørsmål (2007, s.154). Spørreundersøkelser passer også godt i mitt tilfelle hvor det var stor geografisk spredning, og på bakgrunn av pandemien ikke lot seg gjøre å besøke alle, da man kan spre dem langt og fort via e-post (Denscombe, 2007, s.154).

“Questionnaires works on the premise that if you want to find out something about people and their attitudes you simply go and ask them what it is you want to know and get the information “straight from the horse’s mouth” (Denscombe, 2007, s.154).

Det er vanlig å dele spørreundersøkelser inn i to kategorier, faktabaserte og meningsbaserte undersøkelser. Faktabaserte spør informanten oppgi informasjon om dem til typen spørsmål som: alder, kjønn, antall barn, inntekt osv. Den meningsbaserte undersøkelsen ber heller om informanten til å oppgi meninger og følelser som for eksempel: ‘Hva er ditt favoritt TV-program?’ Det er vanlig at man benytter seg av en blanding av disse to arketyperne, slik man kan se i min undersøkelse (Denscombe, 2007, s.155). Jeg valgte meg noen spørsmål som ba om helt klare faktabaserte svar, mens majoriteten av spørsmålene benytter en ordinær data. Dette viser til spørsmålene hvor svarene er skalert på en fem punkts skala: ‘Helt enig’, ‘Noe enig’, ‘Hverken enig eller uenig’, ‘Noe uenig’ og ‘Helt uenig’. Jeg valgte å benytte meg av en del av

de spørsmålene jeg også benyttet meg av under den kvalitative undersøkelsen med enkelte modifikasjoner for å passe formatet bedre (Johannessen, 2009, s.27). Jeg utformet et spørreskjema på nett, med 25 spørsmål som jeg distribuerte via e-post til kontaktpersonene mine ved de forskjellige skolene, som deretter fikk distribuert dem ut til samfunnsfaglærerne ved sine respektive skoler.

Spørsmålene var strukturert med oppgitte svaralternativ, kjent som et prestrukturert spørreskjema (Johannessen, 2009, s.28). Bakgrunnen for dette valget var todelt, først og fremst handlet det om å gjøre det enklest mulig for lærerne som skulle svare på undersøkelsen, da prestrukturerte spørreskjemaer setter mindre krav til respondenten, og vil være raskere å svare på. I tillegg til dette vil prestrukturerte spørsmål gi meg en enklere jobb når det kommer til kodingen inn i SPSS for analysen av svarene jeg fikk samlet inn (Johannessen, 2009, s.28). En slik stengt struktur på svaralternativene gir meg de fordelene beskrevet over, men gjør også at man ikke gir informanten mulighet til å gi et svar som beskriver virkeligheten bedre enn de svarene jeg kunne konstruere i forkant (Denscombe, 2007, s.166). Dette var en ulempe jeg følte jeg fikk dekket for gjennom intervjuene til denne oppgaven, og derfor var fokuset i spørreundersøkelsen å gjøre det enklest mulig for lærerne å svare. For denne undersøkelsen valgte jeg og legg til svaralternativet '*Vet ikke*'. Dette gjør jeg for å forsikre meg om at alle føler de kan svare og at jeg opplever svaret '*Vet ikke*' å foretrekke for et tomt svar felt (Johannessen, 2009, s.32). Jeg valgte også å begrense undersøkelsen til 25 spørsmål, dette ga meg alle spørsmålene jeg ønsket meg, men samtidig var den kort nok til å ikke virke avskrekkende på informantene som skulle svare på den (Denscombe, 2007, s.161). Jeg gjennomførte noen prøvegjennomføringer med enkelte lærere som ikke skulle være en del av undersøkelsen, og fant ut at undersøkelsen gjennomsnittlig tok dem 5 minutter, som jeg følte ville være overkommelig for dem som fikk tilsendt undersøkelsen (Denscombe, 2007, s.162). At spørreundersøkelsen ikke var lengre opplever jeg var smart, når jeg skulle be lærere om å svare på den i en svært krevende periode for lærere ved videregående skole. Pandemien som herjet under hele undersøkelsen, ga lærere en vanskelig hverdag med skiftene tiltak som satte store krav til lærere for gjennomføring av den normale skoledagen. Dette i tillegg til et stort dataangrep rettet mot en av skolene jeg ønsket å ha med i undersøkelsen gjorde at det tok lang tid for å få svar på undersøkelsen. Jeg ble derfor nødt til å sende ut flere e-poster for å etterspørre svar fra de skolene som hadde uttrykket ønske om å delta i undersøkelsen. Det å ha en kort og utprøvd undersøkelse gjorde det derfor enklere å be om svar (Johannessen, 2009, s.39). Jeg prøvde å avgrense spørreundersøkelsen mest mulig, da jeg sender ut undersøkelsen via e-post. Dette gjør

at kommunikasjonen mellom meg og dem som skulle svare på undersøkelsen gikk gjennom kontaktpersonen min ved skolen, da må undersøkelsene være selvinstruerende. “Kort oppsummert skal spørsmål og svar være *relevante, enkelt formulert og entydige*” (Johannessen, 2009, s.31).

3.3.2 intervju

I samfunnsvitenskapelige undersøkelser som benytter seg av en kvalitativ forskning er intervju i ulike former den mest utbredte metoden for datainnsamling (Tjora, 2017, s.113). Ifølge Brinkmann og Tanggard, når man dybdeintervjuer noen, er det på bakgrunn av at man ønsker “innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted” (2012, s.19). Gjennom dybdeintervjuet er man med andre ord ute etter informantens opplevelse og hvordan den selv reflekterer over disse opplevelsene (Tjora, 2017, s.114). Dette blir ofte omtalt som informantens ‘*Livsverden*’ (Dalen, 2011, s.15). Dette begrepet er så passende i den kvalitative tilnærmingen som Dalen viser til, da den fokuserer på “opplevelsesdimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under” (Dalen, 2011, s.15). Slik denne beskrivelsen er formulert passer godt til denne oppgaven som ønsker å ta for seg lærers opplevelse av egne evner og arbeidsplassen. Denne belysningen av informantens opplevelser blir av Tjora beskrevet som en fenomenologisk tilnærming og blir ofte benyttet i intervjusituasjoner (2017, s.114). Målet med dybdeintervju er å skape en så trygg ramme at informanten deler sine erfaringer og refleksjoner knyttet til de utvalgte temaene, men med åpne spørsmål som gir mulighet for informanten til å utdype (Tjora, 2017, s.114-115). Dette gir muligheter til informanten til å utdype på digresjoner som kan føre inn på områder forskeren ikke hadde tenkt ut på forhånd, men som kan vise seg relevant for undersøkelsen (Tjora, 2017, s.114-115). Til mine intervju benyttet jeg meg av det Leseth og Tellmann omtaler som et ‘*Halvstrukturert*’ intervju (2018, s.71). Leseth og Tellmann beskriver hvordan slike halvstrukturerte dybdeintervju innebærer bruken av en strukturert intervjuguid som et hjelpemiddel for å fokusere på hva som skal utforskes (2018, s.71). Ritchie et al. beskriver hvordan disse halvstrukturerte intervjuene følger en mal satt på forhånd, men som brukes fleksibelt og tillater forskeren kan forme intervjuet annerledes for hver enkelt informant etter hva som best passer det aktuelle intervjuet (2013, s.184). Dette har vist seg i mine intervjuer, hvor alle intervju har hatt elementer av digresjoner, som har tilbudt nye perspektiv. Målet med enhver undersøkelse er å lære av informantene. Lærerne jeg har intervjuet har mer kunnskap om situasjonen sin og andre lærere enn jeg vil ha, derfor var det viktig å gi rom for at denne erfaringen skulle kunne skinne gjennom intervjuet. Dette gjør jobben med analysen og kodingen i etterkant av intervjuene svært viktig, for å få med meg

de digresjonene med verdi for oppgaven, og sortere ut de digresjonene som går utenfor oppgavens målsettinger.

Intervjuguiden min (Vedlegg 7.2) ble viktig for gjennomføringen av intervjuene, og selv om ingen av intervjuene fulgte den samme gangen i spørsmålene, ble alle spørsmålene berørt. Intervjuguiden min ble utformet med bakgrunn av problemstillingen min, forankret i teorien og forskningsspørsmålene mine. Jeg valgte å dele opp intervjuguiden slik at den tok for seg forskjellige forskningsspørsmål, men jeg ser i etterkant at jeg kunne ha delt inn intervjuguiden med klarere skiller i tematiske grupper. Det ville gjort selve intervjusituasjonen bedre og enklere for både meg og informantene, ved å holde oss mer spesifikt til temaene vi diskuterte og gjort oss ferdig med dem, framfor å gå fram og tilbake som jeg endte opp med å gjøre i enkelte tilfeller. Det ville kunne gi rammer for tematikken selv om det er åpent for digresjoner (Tjora, 2017, s.157). Dette er noe jeg ville endret på om jeg skulle gjennomført på nytt. Dette er valg jeg lærte av og delvis rettet opp i underveis, så selv om jeg ikke vil gå så langt i å si at det er en svakhet til selve oppgaven, ser jeg at en tematisk inndeling ville gitt en bedre struktur under intervjusituasjonen som kunne gjort ting litt enklere og som kunne gitt informantene mine et klarere forståelse av bakgrunnen for spørsmålene mine. Jeg valgte også å utforme ferdig formulerte spørsmål, da det gjorde det enklere i situasjonen jeg forventet å komme i å bruke spørsmål jeg kunne argumenterer med bakgrunn i teorien min (Tjora, 2017, s.153).

Under hele denne oppgavens gjennomførelse har verden gjennomgått en pandemi. Dette har satt mange krav til gjennomførelsen av intervjuene, for at de skulle blir gjennomført på en sikker måte som tok vare på, og sikret helsen til alle involverte. Alle intervjuene har derfor måtte foregå gjennom konferanse-programvaren Microsoft Teams. Det var en nødvendighet for å kunne sikret gjennomførelsen av intervjuene i situasjonen man sto i, hvor det å reise mellom byer og møtes ansikt til ansikt var frabedt av myndigheten på tiden intervjuene ble gjennomført. Jeg er bevisst på at avstand under intervjuene og at de gjennomføres over nett kan ta fra noe av den tryggheten informantene har til meg under situasjonen, men dette var rett og slett ikke mulig å unngå slik situasjonen var på daværende tidspunkt. Det å gjennomføre intervjuene med Microsoft Teams tilbyr også enkelte aspekter som kan fungere som en styrke i intervjuene. Det har gjort at alle informantene har valgt lokasjonen for gjennomførelsen av intervjuet og har kunnet benyttet seg av en trygg plass for dem. Programmet gir mulighet for bruk av video gjennom intervjuet, som også gjør at ansikt til ansikt delen av intervjuet ikke blir borte selv om man sitter i forskjellige byer (Tjora, 2017, s.169). Det gjør det blant annet mulig for meg som intervjuer til å bruke mitt kroppsspråk til å føre informantene videre inn på et tema

med nikk eller smil, mens jeg kan se hvordan enkelte temaer påvirker kroppsspråket til dem jeg har intervjuet (Tjora, 2017, s.169). Microsoft Teams gir også muligheten til å ta opp disse intervjuene, som gjør at alle intervjuene ble tatt opptak av. Dette gjør at jeg som intervjuer kan fokusere helt og holdent på gjennomførelsen av intervjuet jeg sitter i og informanten jeg snakker med, framfor å skrive ned observasjoner (Tjora, 2017, s.166). Det kommer også et ekstra lag av anonymitet ved et intervju hvor man slipper å sitte med intervjueren, som i tilfeller med vanskelige temaer gjøre det enklere for informanten å svare på spørsmålene dine (Tjora, 2017, s.170)

I forkant av gjennomførelsen av intervjuene fikk informantene et informasjonsskriv (Vedlegg 7.1). I informasjonsskrivet beskriver jeg undersøkelsen noe nærmere, hva den vil gå ut på, hvordan intervjuet ville gjennomføres, hva jeg ville be informanten om, hva det ville innebære for informanten og hvilke rettigheter informanten har som informant. Gjennom informasjonsskrivet ble det informert om at gjennomførelsen av intervjuet ville skje gjennom bruken av Microsoft Teams og at jeg ønsket å ta opptak av disse intervjuene. Jeg ba om en samtykkeerklæring på dette gjennom det samme informasjonsskrivet. Jeg valgte i tillegg til dette å starte alle intervjuene med å ta en gjennomgang av informantenes rettigheter, hvor jeg igjen ba om tillatelse til å ta opptak av intervjuene. Dette ble godkjent i alle tilfeller. I etterkant av intervjuene har jeg benyttet meg av disse opptakene for gjennomføringen av transkribering og koding, som står som helt avgjørende for en for analyse av datainnsamlingen. Som Tjora viser til, kan det derfor være svært uheldig å gå glipp av muligheten til opptak av intervjuene. Jeg valgte å benytte meg av fullstendig transkribering (2017, s.174). Dette innebærer at jeg skriver ned hele intervjuet i skriftlig form. Dette gjør jeg siden jeg gjennomførte alle intervjuene kort etter hverandre, og ikke ville ta stilling til hvilke deler av intervjuene som er viktig før jeg hadde transkribert alle intervjuene. Dette var også med på å sikre at jeg kunne slette opptaket av informanten så tidlig som mulig, og ikke frykte at noe informasjon gikk til spille. Fullstendige transkriberinger vil også tydelig gjøre situasjoner hvor informanten leter etter ord, om informanten er usikker på situasjonen og egen refleksjon, eller bare enkelt leter etter de rette ordene (Tjora, 2017, s.174). Jeg har valgt å normalisere alle transkriberingene for å videre sikre anonymiseringen av informantene til denne oppgaven, på den måten har ikke dialekter eller lignende noen betydning og kan ikke føre til gjenkjennelse. At intervjuene er gjennomført via Microsoft Teams gir flere muligheter også, som med de opptaks mulighetene dette programmet tilbyr. Programmet gjør at opptaket av intervjuet er svært diskret, ved at man unngår en egen opptaks enhet som for enkelte, både informanter og intervjuere, kan stjele mye oppmerksomhet

(Tjora, 2017, s.167). Microsoft Teams gir beskjed om at det blir gjort opptak når man starter opptaket og når det slutter, men ellers er det ingen indikatorer som tar oppmerksomhet fra noen. Programmet tar også opp video av intervjuet, som gjør at informantens kroppsspråk kan tilby en ekstra dimensjon til transkriberingen.

3.3.3 Metodetriangulering

Mange studier kombinerer mer enn en type metode for datainnsamling. Det refereres ofte til som triangulering eller '*Mixed methods*'. Det tradisjonelt viser dette til kvalitativ og kvantitativ forskning som kan kombineres i en undersøkelse "to triangulate findings in order that they may be mutually corroborated" (Bryman, 2016, s. 641). Dette tillater at man kan trekke inn elementer som oftest blir omtalt som et '*enten eller valg*' (Denscombe, 2007, s.108). Det brukes ofte for å sjekke funnene fra en undersøkelse ved å ta i bruk, en annen metode. Et eksempel på dette kan være å benytte kvalitative intervju for å se om man får de samme svarene som i en spørreundersøkelse, så ved å sjekke og korrigere spørreundersøkelsen ved bruk av intervjuer vil man også få mer robuste funn (Bryman, 2016, s. 643). Det er sjeldent at man får to undersøkelser som korrelerer helt med hverandre, men de kan støtte opp under hverandre med trender i funnene i de to undersøkelsene (Bryman, 2016, s. 643). Et argument for å benytte seg av triangulering er at det kan argumenteres at det skaper et mer omfattende bilde av undersøkelsen, og de spørsmålene man er ute etter å undersøke, og en sterkere validering av de funnene man har gjennom disse funnenes nøyaktighet (Denscombe, 2007, s.110). Det er også med på å ta bort noe av de integrerte svakhetene med en enkelt metode og den partiskheten man kan ha til enkelte metoden (Denscombe, 2007, s.111). I min oppgave fant jeg det nyttig å benytte meg av en triangulering da en spørreundersøkelse kan skaffe mange svar som viser til en større forståelse av mange læreres opplevelse av skolen og lærerens kunnskap og rolle for å forebygge radikaliserings, mens intervjuene ville kunne gi dypere svar om lærernes opplevelser. Ved å benytte dybdeintervju får jeg muligheten til å gå i dybden og få en dyp forståelse av lærers opplevelser og følelser. Men siden det tar mye tid å gjennomføre og analysere et slikt intervju er det vanskelig å skaffe seg et stort antall. For å jobbe mot at antallet informanter skal stå som en svakhet så benytter man seg av spørreundersøkelsen for å kompensere for antall informanter. Spørreundersøkelsen kan spres mye raskere og tar langt mindre tid både å gjennomføre og analysere pr respondent (Denscombe, 2007, s.111). Det er en god måte hvor spørreundersøkelsen forteller et større bilde, mens intervjuene skaper mer detaljer til bilde. I min undersøkelse passer det veldig godt, da jeg er ute etter å se på læreres opplevelser og vil ha med så mange perspektiver som mulig spredt på et stort areal, men også har nytt mye av å få

den i dybde svarene som intervjuene tilbyr. Dette gjør at man kan tilby svar som den enkelte metoden ikke kan gi (Denscombe, 2007, s.135). Videre vil det kunne være med på å styrke de funnene man har, og vise til flere spennende punkter når man kan se sammenhengen mellom de to metodene brukt. Dette viser ikke til at en undersøkelse har “fått det rett”, i tråd med de undersøkelsene av samfunnet vil man ikke kunne vise til sannheter, men triangulering har potensialet for å tilby mer støtte til funnene man har, og gi større trygghet i dem, gjennom at man reduserer sjansen for feil (Denscombe, 2007, s.138).

3.4 Undersøkelsens kvalitet

Når man diskuterer en studies kvalitet ser man hvor pålitelige de svarene man har kommet fram til egentlig er, er funnene fra undersøkelsen egentlig gode (Miles et al., 2020, s.304). I møte med kvalitativ forskning blir disse spørsmålene ofte møtt med diskusjonen om dette er begreper som hører hjemme i dette feltet for forskning, men som Miles et al. viser til, så er det problemer med begrepene, men noe forskning leses som bedre enn annen (2020, s.304). Jeg vil ta for meg ulike begrepene reliabilitet og validitet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet blir i den kvantitative forskningen omtalt som hvor sannsynlig er det å kunne gjenspeile studiets resultater, om en annen forsker gjennomførte samme forskningsprosjekt med like eller tilnærmet lik metode (Ritchie et al., 2014, s.355). Dette temaet blir ofte møtt med stor kritikk fra den konstruktivistiske tilnærmingen i møte med kvalitativ forskning (Ritchie et al., 2014, s.355). Her viser Ritchie et al. til at i den konstruktivistiske tilnærmingen snakker man om at “there is no single reality to be captured in the first place so replication is an artificial goal to pursue” (2014, s.355). I den kvalitative undersøkelsen er det derfor en forståelse som bruker de samme begrepene, men tilegne dem litt andre egenskaper for å passe med den kvalitative tilnærmingen (Dalen, 2009, s.92-93). I en kvalitativ undersøkelse vil den enkelte forskers rolle være svært viktig, og forskerens rolle i møte med informant skaper den aktuelle situasjonen for den tiden undersøkelsen blir gjort i. Det blir derfor vanskelig å etterprøve slike resultater (Dalen, 2009, s.93). Dalen velger derfor å møte spørsmålet med reliabilitet ved å sette krav til nøyaktigheten i forskerens beskrivelse av de enkelte leddene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker “i prinsippet kan ta på seg de samme ‘*forskningsbrillene*’ ved tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet” (Dalen, 2009, s.93). Ritchie et al. viser til at kvalitativ forskning trenger å kunne vise til en form for reliabilitet er at man har en klar forventning til

hvilke deler av den rå forskningsdataen som skal gjenskapes, for å forsikre seg om at fenomenet man forsker på ikke er kontekst-bundet (2014, s.356). Man må kunne forvente at det den kollektive opplevelsen i fenomenet som har blitt delt av informantene og betydningen de har knyttet til det som forventes å gjenta seg, ikke de nøyaktige datainnsamlingene (2014, s.356). For å best kunne gjøre dette viser Dalen til at man: “må være transparent med valgene og prosessen forskeren har brukt, være konsekvent, med dette viser man til at forskningen ikke har en sammenhengende prosess gjennom hele undersøkelsen og ikke inneholder huller og avvik” (Dalen, 2009, s.93).

Et annet viktig poeng handler om min posisjon i møte med informantene til denne oppgaven. Innen en positivistisk tradisjon er idealet at forsker skal holde meg nøytral under datainnsamlingen (Tjora, 2017, s.235). Tjora trekker dette til at forskerens eget engasjement for tematikken vil kunne betraktes som en faktor som kan påvirke resultatene (2017, s.235). Det er viktig å gjøre rede for min egen posisjon og hvordan dette kan prege forskningen. Personlig interesse for egne forskningstema skal ikke problematiseres, i felter hvor forsker sitter med mye kunnskap kan det hjelpe med å stille presise spørsmål. Men Tjora viser også til hvordan en slik kunnskap kan være en ulempe ved at man blir forutinntatt (2017, s.236-237). I mitt tilfelle er interessen for undersøkelsen sterkt til stede, men siden jeg ikke har noen erfaring av hvordan lærers utdanning, eller hvordan skole oppleves fra en lærers ståsted og hverdagen deres var jeg helt avhengig av informantene mine. Dette satt meg i en situasjon hvor jeg var åpen for et stort spekter av svar fra mine informanter. Et annet konkret tilfelle som kan være med på å styrke reliabiliteten i oppgaven, er faktumet av bruken av opptak under intervjuene. Dette har ført til at jeg kunne sitere informantene mine eksakt fra intervjuene slik informantene la det fra (Tjora, 2017, s.237). Et annet konkret tilfelle i min oppgave handler om det store spredningene mellom informantene mine. De kom fra forskjellige arbeidsplasser og byer, med forskjellige bakgrunner, forskjellige mengde erfaring, ulik alder og kjønn, faktorer som gir større sannsynlighet for at jeg fikk med meg meninger som ikke er lukket til et miljø, kontekst (Miles et al., s.306). Et annet konkret tiltak jeg tok for å sikre reliabiliteten for denne undersøkelsen er triangulering. Denscombe viser til triangulering som praksisen med å se ting fra flere perspektiv (2007, s.134). For denne oppgaven valgte jeg å benytte metodologisk triangulering ved å samle inn data både ved bruk av kvalitative dybdeintervju, men også via den kvantitative spørreundersøkelsen min (Denscombe, 2007, s.135). Igjen vil utvalget for den kvantitative undersøkelsen vise til de grepene jeg har tatt for at denne undersøkelsens reliabilitet skal være så sterk som mulig. Dataen jeg benytter meg av fra den kvantitative delen skal være mulig for

andre forskere å komme fram til, og med bruken av de data jeg har samle inn, skal andre forskere også kunne trekke de samme slutningene som jeg har gjort (Denscombe, 2007, s.283).

For min oppgave handler det om at forskere skal kunne ta opp min forskningsmetode og data og komme fram til samme resultat i ettertid. Jeg har gjort det jeg kan for å være tydelig i mitt valg av forskningsmetode og være så nøyaktig som mulig i min undersøkelse. Jeg har tatt grep for at alle deltakerne i undersøkelsen skulle forstå hva jeg var ute etter i oppgaven, og konsekvent med informasjonen min. Jeg har også forsøkt å legge frem dataen min så ærlig som mulig. Å vurdere videre oppgavens reliabilitet er svært vanskelig, ikke minst fordi det av meg kun kan gjennomføres på et spekulativt grunnlag. Om man skal vurdere oppgavens reliabilitet på et skikkelig grunnlag vil det være nødvendig å etterprøve resultatene som fremkommer av datainnsamlingen, både den kvantitative og den kvalitative.

3.4.2 Validitet

En undersøkelses validitet viser tradisjonelt til gyldigheten av tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013, s.194). Miles et al. viser til at validitet refererer til studiens funn er klare, sammenhengende og systematisk relevante (2020, s.306). Thagaard presiserer begrepet validitet til spørsmålet om tolkningene forsker kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (2013, s.205). Studiets validitet er avgjørende for studiets troverdighet. Man skiller mellom ekstern og intern validitet. For den interne validiteten, hvordan årsakssammenhengen støttes innenfor det bestemte studiet, mens den eksterne validiteten viser til overføringsmuligheten til studiet. Dette viser til hvordan dataen man har utvunnet kan generaliserer til andre forskningsprosjekter (Ritchie et al., 2014, s.356). Det er flere måter man kan styrke en studies validitet på, blant annet gjennom gjennomsiktighet, at man er åpen for grunnlaget som ligger til grunne for en fortolkning gjennom redegjørelse for analysen bak konklusjonen (Thagaard, 2013, s.205). I en forskningsprosess er det lett at man forsvinner langt ut på siden av det man egentlig har beskrevet som meningen bak forskningen. Her har jeg mottatt stor hjelp fra min veileder som har vært en god hjelp til å avgrense og ledet meg tilbake til de originale forskningsspørsmålene. Det er også ansett som en styrkende effekt med en triangulering, da dette vil gi flere forskjellige måter å se på det samme fenomenet. Det vil vise de ulike perspektivene og gi sterkere data for undersøkelsen (Ritchie et al., 2014, s.358). Ritchie et al. viser til at triangulering heller ikke er en sikker vei for å skaffe konfirmasjon på funnene i en undersøkelse, og begrunner dette i at vi aldri kan med sikkerhet vite om en gjenfortelling er riktig, for vi som forskere ikke har noen objektiv og uavhengig tilgang til 'virkeligheten' vi forsker på (2014, s.359). Derfor velger man i møte med spørsmålet om

validitet å dømme den på bakgrunn om studiet gir tilstrekkelig bevis for fenomenet som blir beskrevet (Ritchie et al., 2014, s.359). For å måle det man setter ut for å måle med en undersøkelse er det svært viktig å kjenne godt til teorien knyttet til feltet. Når man vet hva slags kunnskap som allerede finnes vet vi også hva slags kunnskap som ikke finnes. I utarbeidelsen av både spørreundersøkelsen og intervjuguiden var det derfor viktig for meg å gjøre meg godt kjent med teori knyttet til fagfeltet. Det er et kunststykke å vite når man har god nok innsikt i et felt til å utarbeide en god undersøkelse. Jeg anerkjenner derfor muligheten for at ikke alle spørsmålene i verken spørreundersøkelsen eller i intervjuguiden er godt nok begrunnet i teori. Ideelt burde begge disse undersøkelsene vært testet i et pilotprosjekt før selve datainnhentingene ble satt i gang. På den måten kunne enkelte man fjernet unødvendige spørsmål, eller lagt til andre relevante spørsmål. Dette kunne ha blitt gjort for å styrke oppgavens indre validitet, men på grunn av oppgavens omfang ble ikke et slikt testprosjekt gjennomført.

3.5 Etiske problemer

For alle undersøkelser er det etiske forhold man må ta hensyn til, og et klassisk begrep for alle forskere er først og fremst '*do no harm*' (Miles et al., 2020, s.49). For meg har dette prinsippet stått sterkt gjennom alle delene av denne forskningsprosessen, fra utformingen av tematikken for undersøkelsen, hensikten med undersøkelsen, kontakten med informanter og min forvaltning av deres opplevelser i etterkant av fullført intervju. For min undersøkelse ber jeg om informantens opplevelser med potensielt svært sensitive hendelser, og en tematikk som kan oppleves som usikker for informantene og sette dem i en sårbar posisjon. Derfor har det vært desto viktigere for meg å produsere en undersøkelse som gjør deltakerne trygge før, underveis og etter de har tatt del i undersøkelsen på at alt er gjort med de beste intensjoner og forberedelser for å sikre dem best mulig. Jeg vil her ta for meg temaene tillit, anonymitet, og til slutt vil jeg gå igjennom de utfordringer jeg opplevde med oppgaven.

3.5.1 Tillit

Siden forskning kan føre forskere inn i vanskelige moralske spørsmål, har man nedfelt lover og retningslinjer for å sikre alle involverte i undersøkelse. Alle undersøkelser som tar for seg sensitive opplysninger er underlagt konsesjonsplikt (Dalen, 2009, s.100). Noe av det første som ble gjort for denne undersøkelsen var derfor å sende inn og sikre godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Alle forskningsprosjekt som inneholder personlige opplysninger, er pliktig til å fylle ut meldeskjema til Datafaglig sekretariat, som er knyttet opp til NSD (Dalen,

2009, s.100). For denne oppgaven ble både den kvalitative og kvantitative delen inkludert i mitt meldeskjema. Jeg ber ikke om noen personlige opplysninger for spørreskjemaet, med unntak av byen respondenten arbeider i, som vil være svært vanskelig å spore tilbake til den enkelte respondenten. I møte med informantene valgte jeg å anonymisere dem bak et tilfeldig tall. Det gjør at det ikke skal være noen mulighet for å spore uttalelsene til informantene tilbake til dem i etterkant av denne oppgaven. Dette for å bygge tillit mellom meg og informantene. Om det er svak tillit, og usikkerhet til samtykket for undersøkelsen kan dette lede til svak data. Om informanten føler på en usikkerhet kan det potensielt føre til at informanten holder igjen informasjon i frykt av hvilket lys dette vil sette dem eller arbeidsgiver i (Miles et al., 2020, s.50). Dette ble et spesielt viktig tema for meg i møte med mine informanter. Denne oppgaven har ikke hatt som mål å henge ut lærere, eller skoler, ut ifra hvor forberedt de står for møte med eventuelle radikalisererte ungdom. Det å få dette poenget over til informantene, slik at de vet at anonymiteten deres er sikker for dem og arbeidsgiver, og at det ikke er noen kritikk tiltenkt gjennom denne undersøkelsen var viktig for meg å få frem. Temaet kan være vanskelig for informantene å snakke om siden det er et tema som trekker på personlige opplevelser. Det trekker videre på lærers utdanning og evner og er derfor viktig at informanten opplever tillit slik at den kan tale fritt, uten frykt for at den eller arbeidsgiver skal holdes ansvarlige for uttalelsene i ettertid. Uten denne tilliten ville det vært vanskelig å snakke om, og urimelig å spørre etter. Tanken om tillit ble også viktig når det kommer til informantens personvern. Miles et al. viser til personvern som kontrollen over andres tilgang på “oneself and associated information or preservation of boundaries against giving protected information or receiving information” (2020, s.56). For å sikre informantene mine og deres personvern, tok jeg i bruk Nord universitets OneDrive av programvaren Office for all lagring av opptak av intervju og transkribering. Dette tiltaket ble gjort for å sikre meg og informantene om at informasjonen de delte med meg ikke kunne stå i fare ved å ligge på en personlig harddisk, men beskyttet bak universitetets og programmets to-trinns verifisering og sikkerhetsmurer. Dette er den største sikkerheten jeg kunne tilby for å hindre at noen kunne komme i besittelse av informantens identitet. Det ble også gjort avtaler, i tråd med NSDs retningslinjer, hvor alle opptak ville bli slettet i etterkant av transkribering og transkriberinger ville bli slettet i etterkant av innleveringen av oppgaven.

Når noen har ønsket å ta del i min undersøkelse har det vært viktig for meg at de har fått så mye informasjon om oppgaven min, og hva den går ut på som de skulle trenge oftest gjennom informasjonsskrivet. I retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for

samfunnsvitenskap og humaniora står informantens frie samtykke og dens mulighet til å trekke seg som et viktig poeng (Dalen, 2009, s.100). Dalen definerer et *'fritt samtykke'* som et samtykke uten ytre press eller begrensninger av handlefrihet, og et *'informert samtykke'* betyr at informanten skal gjøres oppmerksom på alt som angår dens deltagelse i prosjektet og hvordan man avslutter samarbeidet om ønskelig underveis i undersøkelsen (2009, s.100). Man skal gi informasjon som er forståelig for informanten, med full forklaring av de anliggende forholdene til dens deltagelse i oppgaven hvor ingenting holdes tilbake (Dalen, 2009, s.101). For min oppgave valgte jeg å presentere en kort introduksjon av temaet og formålet med prosjektet i e-posten jeg sendte i søken etter informanter. For den kvantitative undersøkelsen, ble lenken til spørreundersøkelsen sendt ut ved de forskjellige skolene med en presentasjon av temaet for undersøkelsen, hvor jeg også presiserte de rettighetene respondentene ville ha under og etter den hadde svart. I de tilfellene hvor noen meldte sin interesse for å stille som informant på den kvalitative undersøkelsen, sendte jeg umiddelbart ut et informasjonsskriv som gikk lengre i forklaringen av oppgaven, men som også tok for seg personvern, datalagring og hvordan jeg skulle bruke datamaterialet. I dette informasjonsskrivet ba jeg om underskrift fra informanten slik at jeg kunne sikre at de hadde lest skrivet. Jeg valgte også i forkant av alle intervjuer å gå igjennom dette skrivet, med en rask presentasjon av prosjektet, hvor jeg avsluttet med å minne informanten på sine rettigheter slik at jeg forsikret meg med at informanten var innforstått med egne rettigheter og hva undersøkelsen gikk utpå før man starten undersøkelsen.

Jeg opplever at dette var noe som kom tydelig frem, da jeg fikk erfare at flere informanter trakk seg fra oppgaven. Jeg hadde samtaler med alle som trakk seg, og fikk gjort det klart hvordan jeg videre kom til å slette alle transkripsjoner gjort av intervjuene med dem. Videoene var allerede slettet på det tidspunktet informantene trakk seg fra undersøkelsen. Ut ifra samtalen med informantene som trakk seg kom det tydelig frem at de hadde full tiltro til prosessen i undersøkelsen, og at prosessen med å trekke dem ut av undersøkelsen ville fungere like godt.

3.5.2 Anonymitet

Spørsmålet om informantenes anonymitet er også viktig når det kommer til personvernet til informanten. For min oppgave som kunne ta for seg spørsmål om følelser og egne opplevelser, var det viktig for meg å kunne sikre informantenes anonymitet så mye som mulig. Derfor valgte jeg ikke benytte meg av noen form for personopplysninger for å sikre at ingen av informantene skulle kunne identifiseres gjennom min undersøkelse. Ingen av informantenes personopplysninger ville heller være relevante for oppgaven i noen stor og fruktbar måte, derfor var det et enkelt valg å ekskludere dette. Det skal derfor ikke være noen informasjon som skal

kunne identifisere informantene som informanter til denne oppgaven verken i den kvalitative eller kvantitative undersøkelsen (Miles et al., 2020, s.56). Dette var mulig siden utvalgsmuligheten var store, og selv i byene og skolene hvor jeg forhørte meg om informanter var det alltid flere alternativer som kunne ha vært min informant. Dette gjør at selv på de skolene hvor jeg var involvert og lette etter informanter vil det være svært vanskelig til umulig å plukke ut hvem informanten var. Spørreundersøkelsen sikres ved at ingen av de delene som blir presentert er enkelt individers svar, men helheten av undersøkelsen. Svarene fra undersøkelsen ble samlet inn med nettskjema.no, som anonymiserer identiteten til respondentene fra meg som ser svarskjemaet. Den er også passord beskyttet, og som i motsetning til spørreskjema på papir gir anonymitet for innsender til meg som driver undersøkelsen. For resten av befolkningen er lærere en slik stor gruppe at det vil være umulig å søke seg fram til hvem undersøkelsens informanter har vært. Anonymiteten skal sikre informantene slik at informasjonen de gir ikke kan skade enkeltpersonene det forskes på (Dalen, 2009, s.101). Dette har vært et viktig poeng knyttet opp mot tillit og personvernet til informantene som nevnt tidligere i kapitlet, da dette vil gjøre det enklere for informantene å uttale seg fritt om tematikken, da man unngår usikkerheten om det som blir sagt kan bli knyttet tilbake til dem.

3.5.3 utfordringer og hva jeg ville gjort annerledes

Å gjennomføre et forskningsprosjekt innebærer å ta mange valg. Disse valgene vil føre til forskjellige informasjon blir synlig på lik linje som forskjellige utfordringer. Her vil jeg trekke fram utfordringer jeg møtte på og hvordan jeg ville forbedret dem om jeg skulle gjennomført undersøkelsen på nytt. Først og fremst vil jeg trekke frem pandemien som en kilde til utfordringer i gjennomførelsen av undersøkelsen. Det har gjort at undersøkelsen i seg selv måtte endres på flere punkter. Det startet med at det var umulig å oppsøke skolene og lærerne direkte på grunn av faren for smittespredning. Dette gjorde at jeg måtte benytte meg av kontaktpersoner ved skolene i langt større grad enn planlagt i forkant av undersøkelsen. Jeg kunne ikke spre undersøkelsen eller forespørselen etter informanter selv og måtte belage meg på hjelpen fra kontaktpersonene, som oppi situasjonen selv hadde langt mer å gjøre på jobb enn de ville hatt i normale omstendigheter. Det har gjort muligheten for puring, og generelt muligheten for å opparbeide meg kontakt med informantene i forkant av intervjuet har vært svært utfordrende, siden alt har måtte gått igjennom kontaktpersonene ved skolene. At det har gjort at jeg har fått færre informanter og respondenter til spørreundersøkelsen er helt sikkert, siden alle informantene og skolene som trakk seg fra undersøkelsen oppga

pandemien og det ekstra arbeide den medførte som bakgrunn for at de ønsket å trekke seg. Når man ser på innsamlingen av respondenter til spørreundersøkelsen, har det vært svært vanskelig å skaffe respondenter. At undersøkelsen kom på toppen av alt ekstra arbeid pandemien ga, har ikke hjulpet med å få flere respondenter. Jeg føler meg sikker på at, under andre omstendigheter skulle jeg med den innsatsen som ble lagt i å skaffe respondenter hatt en høyere svarprosent enn 46,9% og flere av skolene ville ha vært en del av undersøkelsen og dermed også utvidet utvalget enda mer som ville vært en styrke for undersøkelsen.

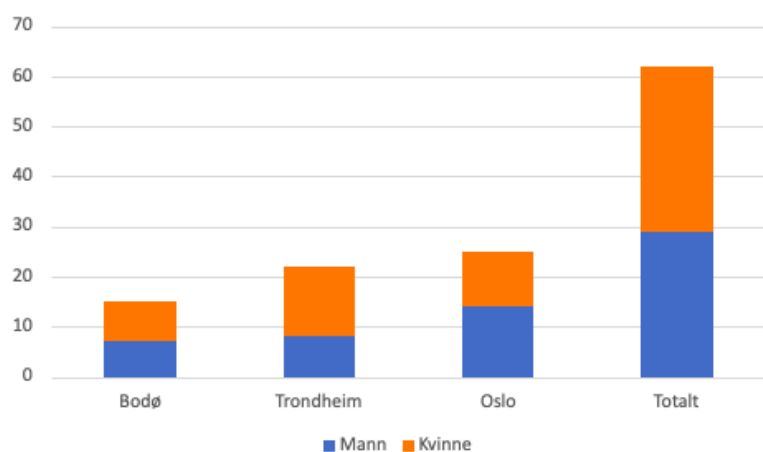
Det har også selvfølgelig også påvirket muligheten til å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt som vi tidligere har vært inne på. Som tidligere argumentert har det vært måter å jobbe rundt dette som kan ha vært til det positive for intervjuene, var det ikke et planlagt aspekt av datainnsamlingen. Når jeg også gjennomførte utvalget til intervjuene gjennom en snøballmetode ville det hjulpet å kunne vært til stede ved skolene og snakket direkte med lærere for å rekruttere dem til undersøkelsen. Det har vært reist spørsmålet om jeg har nok respondenter og informanter, og jeg kom frem til at med kombinasjonen av både respondenter og informanter har jeg nok respondenter til å vise til trender i undersøkelsen som kan fungere som et første trinn i videre undersøkelse, selv om det ikke er nok til å generalisere funnene mine. Dette opplever jeg også ville vært annerledes hadde undersøkelsen blitt gjennomført på nytt, i en mer normal tid. Dette er strukturelle ting som jeg ikke har kunnet gjort annet enn å reagere på, og selv om det har vært utfordringer, føler jeg dette gikk til på en så god måte som det kunne.

4.0 Empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske funne som jeg har samlet inn gjennom de to undersøkelsene. Jeg har valgt å skrive den kvantitative og kvalitative undersøkelsen sammen for å på en så tydelig måte som mulig få fram lærernes opplevelse av situasjonen de står i. Ved å kombinere de to undersøkelsene når jeg drøfter funnene ønsker jeg å få frem trendene iblant lærerne som er del i disse undersøkelsene. Det gjør det lettere å poengtere ut de delene som står i stil med hverandre og unngår gjentakelser etter beste evne. Jeg mener det gir et enklere og tydeligere bilde av lærers egne opplevelser av tematikken radikalisert ungdom og håndteringen av den.

Først vil jeg trekke noen paralleller tilbake til metoden og utvalget til undersøkelsen før jeg starter analysen. Analysen vil i del 1 presenterer funnene fra undersøkelsene i fem grupper av spørsmålene til undersøkelsen. Jeg vil starte med å se på lærernes tidligere erfaring med radikaliserings og om det er en tematikk de føler de har erfaring med å måtte stå i og håndtere. Jeg vil følge opp dette med å se på hvordan lærerne i undersøkelsen har opplevd egen utdanning og kunnskap om radikaliserings og håndteringen av radikalisert ungdom i utdannelsen sin. Videre vil jeg snu oppmerksomheten mot lærernes opplevelse av tematikken i skolen, og hvorvidt radikalisert ungdom er et samtaletema ved arbeidsplassen. Deretter vil jeg se på hvordan lærerne i undersøkelsen opplever erfaringen med videre opplæring og kursing i regi av arbeidsgiver, og hvordan erfaring lærerne har med arbeidsgivers beredskapsplaner for møte med radikalisert ungdom. I siste underkapittel vil jeg se på hvor lærerne opplever at ansvaret for å sikre at lærere står rustet for eventuelt møte med radikalisert ungdom ligger, og hvilke samarbeidspartnere lærerne anser som nyttige for lærerne og skolene i kampen mot radikaliserings. Jeg vil etter dette gi et samlet blikk på funnene fra undersøkelsen før jeg avslutningsvis vil gi noen siste bemerkninger på funnene og peke mot enkelte områder som vil være interessant å undersøke videre med tanke på tendensene presentert i denne undersøkelsen.

Tabell 1: Respondentenes Kjønn og respondentenes arbeidsplass

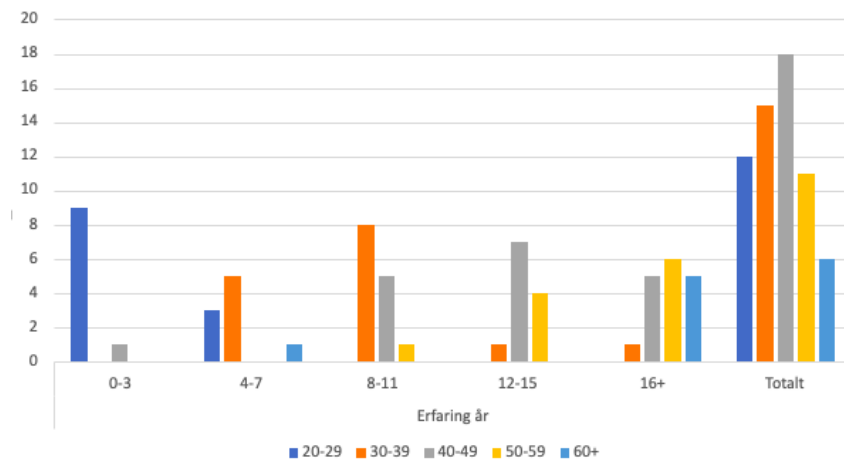


Totalt antall respondenter N=62

Totalt var det 62 respondenter i spørreundersøkelsen (N=62), der 46,8% av respondentene var menn (n=29) og 53,2% var kvinner (n=33). Hvis ikke annet blir opplyst, vil jeg i dette kapitlet presentere utvalget (N=62). Respondentene på spørreundersøkelsen var fordelt mellom skoler fra tre forskjellige byer i Norge, hvorav 24,2% av respondentene underviser i Bodø, 35,5% i Trondheim, og 40,3% i Oslo. Jeg valgte meg et utvalg i fra disse tre byene, da jeg på den måten

får stor geografisk spredning. Jeg får også brukt en liten, en mellom stor og en stor by. Dette for å forsøksvis peke på trender som viser seg i større deler av landet. Informantene til undersøkelsen, som vil bli anonymisert med å få et tilfeldig tall, som f.eks. informant 1. De er spredt slik at det er to informanter fra Bodø, to fra Trondheim og en informant fra Oslo.

Tabell 2: Respondentens alder og års erfaring



Totalt antall respondenter N=62 til alle påstanden i denne undersøkelsen.

Respondentene varierte i alder som jeg har delt i 5 grupper som vist i tabell 2. Som vist utgjør gruppene: 19,4% var 20-29, 24,2% var 30-39, 30,6% i gruppen 40-49, 16,1% 50-59 med resterende 9,7% i gruppen for dem som er 60+ år. Ser man på hvor mange år som lærer respondentene har hatt er det 16,1% av respondentene i gruppen som hadde 0-3 års erfaring, 14,5% i gruppen med 4-7 års erfaring, 22,6% hadde 8-11 års erfaring, 19,4% hadde 12-15 års erfaring, mens 27,4% hadde 16 eller flere års erfaring. Ettersom studien inneholder få antall enheter, finner jeg det ikke relevant å ta i bruk regresjonsanalyse i denne oppgaven. Informantene til undersøkelsen er godt spredt når det kommer til kjønn, og stor spredning mellom alder og antall års erfaring.

4.1. Lærers opplevelse av utdannelsen om radikaliserings og håndteringen av radikal ungdom

I denne delen skal jeg presentere funnene fra undersøkelsene fordelt mellom fem grupperinger av spørsmål for å best mulig kunne svare på forskningsspørsmålene til denne undersøkelsen. Jeg vil komme til å trekke funnene opp mot teorien fra tidligere kapitler i etterkant av presentasjonen av funnene. Jeg vil vise til læreres opplevelse av erfaring med radikaliserings og hvordan mange av lærerne i denne undersøkelsen opplever å ha erfaring med radikaliserings

ungdom. Det vil bli vist til lærers opplevelse av for lite undervisning om tematikken, og hvordan mange av lærerne opplever mye usikkerhet knyttet til tematikk, og håndteringen av den.

4.1.1 Erfaring med radikaliserings

I denne delen presenterer jeg de erfaringene lærerne i denne undersøkelsen har hatt med radikalisert ungdom. Jeg viser til lærernes opplevelse av egne evner til å kunne avdekke radikalisert ungdom, og deres mistanker. Man kan gjennom statistikken i denne delen se at det er en overraskende stor del av lærerne i denne undersøkelsen har opplevd mistanke om radikalisert ungdom. Her vil jeg vise til hva denne mistanken skyldes. Videre viser jeg til lærernes erfaring med å rapportere disse mistankene, og hvordan lærerne opplever seg selv til å være i stand til å melde ifra om sin mistanke.

Tabell 3: Jeg vil kunne avdekke om en av mine elever var radikalisert

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	2	3,20 %
Noe enig	21	33,90 %
Hverken enig eller uenig	12	19,40 %
Noe uenig	21	33,90 %
Helt uenig	7	11,30 %
Totalt	62	100 %

På påstanden '*Jeg vil kunne avdekke om en av mine elever var radikalisert*' svarer bare 3.2% av respondentene at de er '*Helt enig*' i utsagnet. Riktignok svarer 33,9% at de er '*Noe enig*', men det er tilsvarende mange som stiller seg noe uenig. Den markant tredje største gruppen er av respondenter som '*Hverken er enig eller uenig*' i påstanden. Ser man på antallet som er '*Helt uenig*' utgjør det 11,3%, langt fler enn dem som var '*Helt enig*'.

Dette tyder på at det er endel usikkerhet knyttet til respondentenes opplevelse av å kunne avdekke radikalisert ungdom, og et markant skille mellom den enkelte respondentenes opplevelse av evnene til å oppdage tendensene til radikalisering i eget klasserom. Det at det ikke er større trygghet på dette tyder på at det trengs mer fokus og videre arbeid med dette for

lærerne. Dette inntrykket blir videre forsterket gjennom intervjuene hvor spørsmålet om de opplever at de ville kunne oppdage radikaliserende ungdom i klasserommet om det var noen med slike holdninger var det slik at en opplevelse gikk igjen hos de fleste. Informant 2 svarte slik:

“Hm, det vet jeg egentlig ikke. Det kommer så an på hvor tydelig og klar eleven ville være i dette. Om eleven ikke har noe problem med å stå inne for disse meningene ville jeg hatt mulighet til å plukke det opp. Men derimot om det er en som ikke lufter disse meningene vil det bli vanskelig for meg. Jeg har ingen systematisk etterforskningsarbeid på dette, eller kartlegging på dette”.

Informant 4 følger dette opp med den samme opplevelsen:

“Jeg tror ikke jeg skal si ja til det, men det er klart man blir jo i løpet av et år relativt kjent med elevene. Så om det er elever med tydelige standpunkt imot det jeg sier så sier de veldig ofte i fra, men om de ikke tørr det så har jeg ingen forutsetning til å se det. Men jeg går ut ifra at man kan plukke det ut på en del andre ting da. For eksempel på det at man kanskje har noe litt avvikende adferd på en del andre ting kanskje. Kanskje på dem jeg ser har veldig bestemte meninger, altså som ikke har gått på dette med radikaliserende eller ekstremisme, ja eksemplet mitt med at de hater staten og er veldig mistenkelig over det. Da ser jeg at de trekker seg litt bort fra de andre elevene om det er så uttalt, men nei jeg tror ikke jeg er i stand til det om eleven oppfører seg som alle andre og glir godt inn i det og aldri uttaler meningene sine så tror jeg ikke vi er i stand til det, nei”.

Dette tyder på mye usikkerhet blant lærerne når det kommer til deres evner til å plukke ut radikaliserende ungdom i et klasserom, om ikke den radikaliserende eleven gjør et standpunkt av egne meninger. Noe som kan argumenteres for at peker tilbake til hvor viktig den primærforebyggende innsatsen til lærere er, ved å fokusere på å skape resiliens, framfor et stort fokus på å plukke ut elever i faren for å bli radikaliserende eller dem som allerede er det.

Tabell 4: “Jeg mistenker at jeg har hatt elever med radikaliserende holdninger i mitt klasserom”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	8	12,90 %
Noe enig	18	29 %

Hverken enig eller uenig	12	19,40 %
Noe uenig	15	24,20 %
Helt uenig	9	14,50 %
Totalt	62	100 %

Ifølge Regjeringen skal “Alle ansatte i skole og barnehage som møter barn og ungdom de er bekymret for, så tidlig som mulig følge opp en bekymring gjennom de etablerte rutinene skolene har” (Regjeringen, 2016). I tabellen over kan vi se hvordan lærere stiller seg til påstanden ‘*Jeg mistenker at jeg har hatt elever med radikaliserede holdninger i mitt klasserom*’. Det som er interessant å merke seg er at der svarene på foregående påstand hadde to like store markante grupper på hver sin side i graden av enighet, kan vi lese av tabellen her viser enda større spredning i svarene. Slår vi sammen dem som svarte ‘*Helt enig*’ og ‘*Noe enig*’ til en gruppe som samlet i noen grad er enig med utsagnet får vi 41,9% (n=26). Gjør vi tilsvarende med dem som svarte ‘*Helt uenig*’ og ‘*Noe uenig*’ får vi 38,7% (n=24), som tilsvarer en liten overvekt av dem som er enig i utsagnet. Det viktigste å merke seg er imidlertid at respondentene er nokså delte i hvorvidt de har hatt mistanke om elever med radikaliserede holder. Det tyder på at det slett ikke er alle lærere som opplever å ha en slik mistanke, men likevel så mye som nesten 42%.

Til spørsmålet om det var noen av informantene som har mistenkt at de har hatt elever med radikaliserede holdninger i sitt klasserom var opplevelsen fra majoriteten av informantene at de ikke mistenkte dette. Informant 4 trakk det videre og viste til at de mente at det var et større problem at klasserommene opplevdes livløse, og at ungdom ikke virket å bry seg og at radikale meninger kunne hjulpet for å engasjere:

“Det kan jo være forferdelig krevende for mange kollegaer, men jeg tenker ut ifra min erfaring at de fleste slike situasjoner, altså jeg vet ikke helt hvordan jeg ville reagert, men i de fleste sånne situasjoner som oppstår er det jo ganske interessant for da er det i alle fall en som har noen synspunkter. Da har man også muligheten til å prøve å ta det offensivt og helt vanlig som en voksenperson. Det handler jo igjen om hvordan man er rustet som voksen person. Hva tenker dere andre? Dette kan man diskutere”.

I andre enden av skalaen finner man Informant 1 som på spørsmålet forteller om en hendelse hvor de opplevde at de sto ovenfor en ungdom med radikaliserede meninger. Informant 1 forteller hvordan den opplevde en hendelse i løpet av få måneder etter at de var gått ut i arbeid for første

gang. Opplevelsen som oppsto i løpet av en time, satt en støkk i dem. Hendelsen som oppsto kom til i plenum, og Informant 1 opplevde at den krevde en reaksjon, og forteller hvordan det opplevdes svært vanskelig, men sier at tematikken som ga grunnlag til at mistanken om at det var snakk om radikalisert ungdom, var samme tematikk som Informant 1 hadde fordypet seg i, i løpet av lektor utdannelsen sin.

“Ja altså trøsten for meg var jo at jeg visste jo hva jeg snakket om, og viste hva jeg hadde kunnskap om. Men det er jo bare fordi jeg valgte å fordype meg i historie, og uten en slik fordypning så ville jeg stått der og tenkt: ‘Hva gjør jeg nå?’”

Opplevelsen av situasjonen forteller Informant 1 ble håndtert i klasserommet:

“Så var det liksom om å håndtere det slik at ja, vi skal diskutere det, men også være respektfull for de 24 andre som var i den klassen. Og du står der alene og hvordan håndterer man slik på en måte at man signaliserer at, alle disse tingene som blir sagt her er åpenbart ikke sant, og det er ikke ok å si slike ting, men likevel anerkjenne at jeg skjønner at du tror på dette. Det er veldig vanskelig for deg som lærer å se hvor den linjen går og hvor lenge skal man bruke på å diskutere dette”

Informant 1 forteller at situasjonen satt ved dem i mange måneder etter situasjonen hadde skjedd, og at de tenkte på om de hadde håndtert den rett og om det var noe annet de kunne gjort. Resten av informantene kunne fortelle at det ikke hadde vært noen hendelser hvor de mistenkte radikalisert ungdom i egent klasserom.

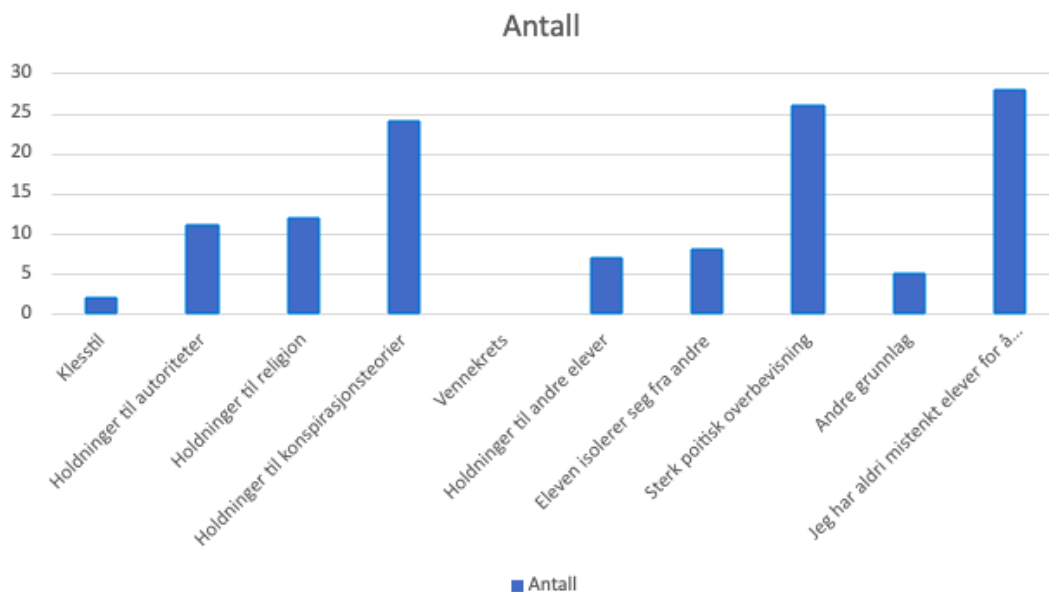
Tabell 5: “Jeg har opplevd tilfeller hvor jeg har vært i tvil om jeg burde melde ifra om radikalisert ungdom”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	5	8,10 %
Noe enig	20	32,30 %
Hverken enig eller uenig	6	9,70 %
Noe uenig	16	25,80 %
Helt uenig	15	24,20 %

Totalt 62 100 %

Til påstanden *‘Jeg har opplevd tilfeller hvor jeg har vært i tvil om jeg burde melde ifra om radikalisert ungdom’* ser vi denne delingen med en overvekt som er uenig i utsagnet, selv om det er en stor gruppe av respondentene som er *‘Noe enig’* med 32,3% (n=20) og *‘Helt enig’* 8.1%. Det betyr at hele 40.3% har opplevd å være i situasjoner hvor de har vært i tvil om dette var noe de burde meldt ifra om. Det er også verdt å merke seg hvor mange av respondentene som opplever usikkerhet i møte med påstanden.

Tabell 6: “Jeg har mistenkt at ungdom var radikalisert på bakgrunn av”



Totalt antall respondenter N=62 til alle påstanden i denne undersøkelsen.

Det er flere ting som er verdt å merke seg i tabell 6. Først og fremst vil jeg poengtere at respondentene kunne krysse av for så mange alternativ de ønsket og vi har derfor totalt 123 avkryssninger fordelt på de totalt 62 respondentene. Den største gruppen kan vi se er respondenter som aldri har mistenkt radikaliserede holdninger blant elevene sine. De to største faktorene for mistanke blant respondentene var elever som ga uttrykk for *‘Sterk politisk overbevisning’*, og *‘Holdninger til konspirasjonsteorier’*. Dette knytter seg godt opp mot det man har sett har vært sentrale elementer i PSTs Nasjonale trusselvurdering for året, som viser til at konspirasjonsteorier er en av de faktorene som forener mange høyreekstreme, i tillegg til at det er knyttet opp mot anti-statlige grupper (2022, s.15-23). Jeg vil også vise til at det er svært mange forskjellige årsaker til at respondentene har opplevd mistanke om radikalisert ungdommer, alt fra isolasjon til holdninger til religion, andre elever eller autoriteter.

Tabell 7: “Jeg har meldt ifra om radikalisert ungdom”

Svar	Antall	Prosent
0 ganger	52	83,90 %
1–4 ganger	10	16,10 %
5–9 ganger	0	0 %
Totalt	62	100 %

I tabell 7 ser vi respondentenes svar angående om de har meldt ifra om radikalisert ungdom. Totalt svarer 16,1% (n=10) at de har erfaring med å melde ifra om radikalisert ungdom, minimum 1 gang. Ser vi på dette i perspektivet fra tabell 4 og påstanden *‘Jeg mistenker at jeg har hatt elever med radikalisererte holdninger i mitt klasserom’*, kan vi se det var 12,9% (n=8) som var *‘Helt enig’* i dette utsagnet om at de har mistenkt at de har hatt elever med radikalisererte holdninger. “Ungdom som begynner å gi uttrykk for veldig radikale meninger skal ikke møtes med passivitet, verken av skole eller foreldre” ga statsministeren på det tidspunktet, Erna Solberg, uttrykk for (Tomten et al., 2014). Det samme kunne man lese i Justis og beredskapsdepartementet *‘Nasjonal veiledning for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme’* at “Skolen har et ansvar for at å ha kompetent personell som ivaretar, følger opp og melder fra om bekymringer” (2015, s.23). Det mest sentrale i denne tabellen opplever jeg er at det er så mange som har hatt erfaring med å melde ifra om radikalisering blant respondentene i undersøkelsen.

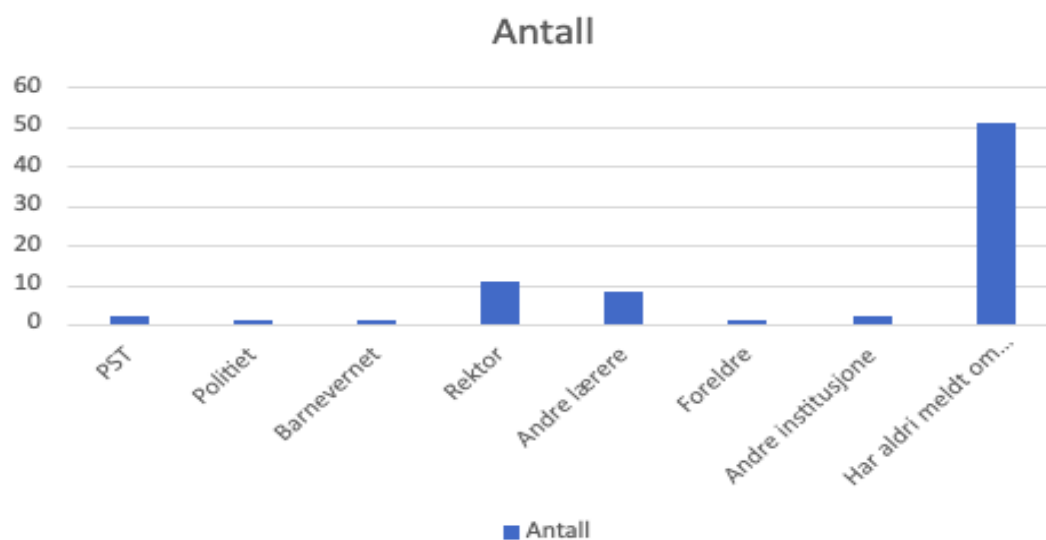
Dette var noe som framgikk av dybdeintervjuene. Informant 1 fortalte om en situasjon hvor de opplevde at eleven uttrykket holdninger som fikk dem til å tro det kunne være snakk om radikalisering. Reaksjonen deres på situasjonen var at de i etterkant av hendelsen fikk snakket med kollegene som satt i kontorfellesskap med seg om hendelsen:

“Absolutt, når jeg gikk derifra gikk jeg med en stor klump i halsen til kontoret, hvor jeg sitter med sånn 6 andre, på det tidspunktet var det tre andre der og jeg sa bare: ‘Jeg vet ikke helt hva jeg har opplevd, men jeg må bare fortelle hva som har skjedd’. Og de snakket med meg om det, og de synes at jeg hadde håndtert det fint og vi diskuterte hva vi skal gjøre, og de anbefalte meg å gå til nærmeste leder. Noe jeg gjorde. Jeg gikk til min nærmeste leder, som er personalansvarlig og avdelings lede og ga en forklaring på hva som hadde skjedd og hva jeg fryktet”.

Det blir videre beskrevet hvordan det var svært viktig å melde ifra om hendelsen for Informant 1, men at de ikke er helt sikker på hvordan de ville reagert om det ikke hadde vært noen til stede som de følte seg trygge nok til å snakke om dette med:

“Jeg er så glad det var noen der når jeg kom, vi har et så godt miljø at det var naturlig å snakke om hva som hadde skjedd og det var godt å kunne vite at jeg kunne fortelle alt til noen. Det er jo en sak man ikke forventer når man går inn i et klasserom, og ikke noe noen hadde snakket om før. Det er jo som flere av mine kollegaer som nevnte det når jeg tok det opp. De som har vært over 20 år i jobben, aldri har opplevd noe slikt også kommer jeg og måned tre i arbeid så får jeg den opplevelsen. Det var godt å få den støtten til å ta det videre, for man vet jo ikke, det er jo ikke noe man har fått noen opplæring om hvordan man går frem. Jeg vet ikke om jeg ville gått like fort til ledelsen om jeg ikke fikk oppmuntring til dette, jeg ville nok gjort det, men jeg vet ikke når”.

Tabell 8: “Jeg har meldt ifra om radikalisert ungdom til”



Totalt antall respondenter N=62 til alle påstanden i denne undersøkelsen.

I tabell 8 har respondentene igjen hatt mulighet til å krysse av for alle de forskjellige plassene de har meldt ifra om radikalisert ungdom til. Det er interessant å se på hvordan fordelingen med hvor lærere velger å melde ifra om sin mistanke. Den desidert største kategorien er for dem som ‘Har aldri meldt ifra om radikalisert ungdom’ (n=51). Av dem som har meldt ifra om radikalisert ungdom, gir alle utrykk for å ha gjort dette til ‘Rektor’ (n=11), og majoriteten av dem som har meldt om sin mistanke om radikalisert ungdom har også gjort det til ‘Andre lærere’ (n=8). Det er få av respondentene som viser til å ha meldt ifra til instanser utenfor

skolen. En respondent tok det videre til *'foreldrene'* og to av respondentene har brukt *'Andre institusjoner'* enn dem vist til i spørreskjemaet, og en tok mistanken til *'Barnevernet'*. Mer interessant er det å se på at kategoriene *'PST'* og *'Politiet'* ikke opplever større oppslutning, med henholdsvis to og en av respondentene meldte om sin mistanke til dem. Som vi kunne lese tidligere, så var det naturlig for Informant 1 å gå videre til sine nærmeste kollegaer først med sin mistanke, før det kom videre til nærmeste leder:

“Så nærmeste leder og jeg snakket i over 40 min om hva som hadde skjedd. Jeg ga en forklaring på situasjonen og hva jeg hadde gjort også la vi en slagplan på hvordan vi skulle gå fram videre. Det ble veldig viktig for meg å ha fått snakket om det. Jeg var oppriktig bekymret og i det ting skjedde i klasserommet tenkte jeg at jeg måtte si dette til noen. Det hjalp også at jeg ikke følte meg så alene med alt ansvaret. Man får jo et ansvar til å følge opp situasjonen. Det har jo skjedd noe man ikke føler er greit, og da hjelper det at man er flere som vet om det og kan hjelpe med oppfølgingen av situasjonen i ettertid”.

På spørsmålet om Informant 1 var kjent med prosessen videre og hvordan saken var blitt håndtert i etterkant av møte med lederes sin:

“Vi bruker et program som heter Kidscreen, jeg vet ikke om du har hørt om det? Nei, det er liksom et program som viser litt rundt ungdoms helse, livskvalitet og situasjonen rundt dem. Det er noe vi bruker på videregående elever i første klasse. Der blir de spurt om ting som har du følt deg trist, har du energi, føler du deg frisk, følt deg alene og mange andre spørsmål som de svarer på. Så om du svarer lavt så kan det være en indikator som viser til at du føler deg kanskje ulykkelig eller misfornøyd med familie eller jevn aldrende eller skole. Om du skårer bra så er det fint og flott. Vi hadde da kjørt denne spørreundersøkelsen et par uker i forveien, hvor eleven hadde skåret veldig lavt. Så den korrelasjonen ble oppdaget der. Så da er det sånn at det var nok til at vi. Ja vi har et ganske bredt tilbud på skolen, vi har to fulltidsansatte som helsesykepleier på skolen, som da... Kidscreen var nok til at man kunne kalle dem inn for å ha en samtale for å snakke om hvordan ting går. Da ble det oppfølging gjennom det for å prøve å hjelpe eleven”.

Det ble videre utdypet at siden denne testen og hendelsen med Informant 1, ga et bilde av eleven som trengte hjelp, noe den også fikk ved skolen. Informant 1 ikke kunne vise til at situasjonen ble meldt videre til noen utenfor skolen.

Tabell 9: “Radikalisert ungdom er en økende problematikk”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	6	9,70 %
Noe enig	18	29 %
Hverken enig eller uenig	26	41,90 %
Noe uenig	11	17,70 %
Helt uenig	1	1,60 %
Totalt	62	100 %

Den siste tabellen som jeg vil trekke fram i forhold til lærers erfaring med radikaliserings er den som viser respondentenes svar til påstanden: *'Radikalisert ungdom er en økende problematikk'*. Majoriteten av respondentene stiller seg usikker til påstanden, med hele 41,9% av respondentene svarer *'Hverken enig eller uenig'* (n=26). Det mest oppsiktsvekkende i denne tabellen er at det er et slikt flertall som stiller seg enig i påstanden i forhold til antall respondenter som er uenig i påstanden. Viser til at tendensen iblant disse respondentene oppleves radikaliserings ungdom som en økende problematikk i skolen.

Det går igjen i både blant respondentene og informantene at det er usikkerhet knyttet til det å peke ut radikaliserings ungdom, men liten grad av lærerne er helt sikker i møte med tematikken. Det har også kommet fram av undersøkelsene at overraskende mange har opplevd tilfeller hvor de mistenker at ungdom har vært radikaliserings, hvor av hele 16,1% av respondentene har meldt ifra om radikaliserings ungdom *'1-4 ganger'*. Dette blir også støtte opp av informantene. Det kommer fram at det er elvers holdninger til konspirasjonsteorier og sterke politiske overbevisninger som er grunnlaget for mest mistanke. Det er verdt å merke seg at av lærerne som har opplevd mistanke og meldt ifra om denne mistanken, blir denne mistanken oftest ikke meldt ut av arbeidsplassen. Der alle informerer rektor ved skolen, er det et få tall som melder ifra til PST og politiet. Det er også en opplevelse blant flertallet av respondentene at problematikken med radikaliserings er et økende problem blant ungdom.

4.1.2 Egen kunnskap og opplæring

Jeg skal nå gå over til å se på læreres opplevelse av egen opplæring og kunnskap rundt tematikken og håndteringen av radikaliserings ungdom. Dette vil fokusere på den opplæringen som

er kommet gjennom lærerutdannelsen deres for å se på hvor trygge de står i forkant av et eventuelt møte med radikalisert ungdom.

Tabell 10: “Jeg har fått nødvendig opplæring angående håndtering av radikalisert ungdom”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	0	0 %
Noe enig	3	4,80 %
Hverken enig eller uenig	3	4,80 %
Noe uenig	17	27,40 %
Helt uenig	39	62,90 %
Totalt	62	100 %

I tabell 10 er det en sterk fordeling av respondentene, som viser til at majoriteten av respondentene er ‘*Helt uenig*’ og ‘*Noe uenig*’ i påstanden om ‘*Jeg har fått nødvendig opplæring angående håndtering av radikalisert ungdom*’. En slik overveldende overvekt av lærere som opplever at opplæringen deres ikke har vært god nok for klar gjøre dem til å håndtere radikalisert ungdom. Dette må regnes som noe av det mest interessante svaret i hele undersøkelsen. Ingen av respondentene føler seg ‘*Helt enig*’ i utsagnet, og totalt bare 4,8% (n=3) er ‘*Noe enig*’. I andre enden av skalaen ser vi at hele 62,9% (n=39) er ‘*Helt uenig*’. Dette er et av de spørsmålene flest respondenter stiller seg helt uenig i og svært få stiller seg i kategorien ‘*Hverken enig eller uenig*’ med bare 4,8% (n=3). For denne undersøkelsen som vil undersøke hvor godt rustet lærere opplever at de står før et eventuelt møte med radikalisert ungdom er dette den tabellen og det spørsmålet som klarest viser hvordan lærerne i denne undersøkelsen opplever at utdannelsen ikke gjør nok for at de skal føle seg klare for et eventuelt møte med radikalisert ungdom.

Når det kommer til opplevelsen av egen kunnskap og opplæring står alle informantene veldig likt til hverandre. Det er noen forventede skiller mellom dem som gjennomgikk utdannelsen sin nylig mot dem av informantene som har lengre erfaring og derav også lengre siden de tok utdannelsen sin. Informant 3 viser her til:

“Nei, når jeg tok utdannelsen på lærerskolen på 70-tallet og på universitetet på 80-tallet og tok eksamener på 90-tallet i sosialantropologi og jobbet med flerkulturelle. Nei ikke noe spesielt. Terrorisme har jo vært noe som har vært knyttet opp mot statsvitenskap og internasjonal politikk, men ikke noe som kom opp i utdanningsløpet mitt, nei”.

Det er stor enighet om at radikaliserings tematikk ikke har blitt viet nok oppmerksomhet gjennom utdannelsen. Det blir fortalt om manglende fokus på tematikken i seg selv og erfaringen informantene viser til er ofte via didaktiskutdanning om temaer hvor radikaliserings er relevant, uten å være noe hovedfokus. Informant 3 svarer på spørsmålet om det opplevde at radikaliserings var et tema i utdannelsen:

“Nei ikke i det hele tatt. Det har vært som del av annen undervisning at man potensielt har kunnet se verdier som er overførbare til den tematikken, men ikke noe eget fokus området. Jeg gikk jo for så vidt utdannelsen i 2011 ref. 22.juli og jeg kan ikke huske at vi har jobbet med det og vi har i alle fall ikke hatt noen form for sjekklister og fortellinger om dette gjør du. Bare viktigheten av å treffe ulike perspektiver for eleven. Men det er jo didaktikken, men jeg kan ikke huske at vi har snakket om det i det som er pedagogikk eller PPU. Jeg kan ikke huske at vi har jobbet med det der i det hele tatt”.

Som flere av lærerne peker til så har de ikke hatt tematikken oppe i noen av de pedagogiske fagene som er felles for alle lærerstudenter. Det blir også som vi ser av Informant 3s opplevelse er tematikken ikke eksplisitt om temaet, og den undervisningen man får går ikke først og fremst på hvordan man som lærer håndterer radikalisert ungdom, men heller et fokus på den faglige forståelsen av tematikken, og hvordan man lærer bort denne tematikken til sine elever.

Tabell 11: “Jeg er kjent med hvilke institusjoner jeg skal melde ifra til ved mistanke om radikalisert ungdom”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	5	8,10 %
Noe enig	17	27,40 %
Hverken enig eller uenig	2	3,20 %

Noe uenig	27	43,50 %
Helt uenig	12	19,40 %
Totalt	62	100 %

Som en viktig oppfølger til spørsmålet angående deres opplevelse av egen opplæring, var det interessant å ta for meg hvor godt de opplever å kjenne prosessen for håndtering av situasjonen med varslingen av radikaliseret ungdom. Vi har tidligere vist til Opplæringsloven og elevens rett til et godt psykososialt miljø, og hvor viktig fagmiljøet mener det er at lærere er med i kampen mot radikaliseret, spesielt gjennom tidlig varsling av radikaliseret ungdom (Nilsen & Grosvold, 2013). Det er store spriker mellom dem som opplever at de er kjent med hvilke institusjoner man skal melde ifra om mistankene sine og dem som ikke vet. Totalt er det slik at majoriteten av respondentene ikke er enig i utsagnet, og med det gir uttrykk for sin usikkerhet rundt tematikken. Det viser også at det er fortsatt en lang vei til at alle lærere skal kunne melde ifra om mistanke om radikaliseret ungdom.

Tabell 12: “Jeg er kjent med prosessen for hvordan jeg skal melde ifra om radikaliseret ungdom”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	4	6,50 %
Noe enig	14	22,60 %
Hverken enig eller uenig	9	14,50 %
Noe uenig	23	37,10 %
Helt uenig	12	19,40 %
Totalt	62	100 %

I tabell 12 får vi se at det er en del usikkerhet til hvordan prosessen for å melde ifra om radikaliseret ungdom ser ut, med 6,5% stiller seg ‘Helt enig’ til utsagnet (n=4). Det er 22,6% av respondentene som er ‘Noe enig’ i utsagnet (n=14). På andre siden av tabellen er hele 19,4% ‘Helt uenig’ i påstanden (n=12). Når hele 37,1% også stiller seg ‘Noe uenig’ viser det til at det

ut ifra denne gruppen respondenter, fortsatt er en del usikkerhet knyttet til prosessen med å melde ifra om radikalisert ungdom.

Tabell 13: “Jeg Kjenner til Dembra”

Svar	Antall	Prosent
Aldri hørt om det	45	72,60 %
Hørt om det	16	25,80 %
Jeg har lært om det ved	1	1,60 %
Lærerutdanningen min		
Skolen min er/har vært	0	0 %
en del av det		
Totalt	62	100 %

Dembra er et støtteprogram til lærere og skolene som ble bestilt av regjeringen tilbake i 2012 og har eksplisitt blitt nevnt i *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme* så langt bak som i 2014 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014). Det er en ressurs som skal hjelpe lærere i deres kamp mot blant annet radikalisering og ekstremisme. I tabell 13 ser vi at 72,6% av respondentene i denne undersøkelsen, aldri har hørt om Dembra og bare 1,6% (n=1) har lært om Dembra ved lærerutdannelsen sin. Dette går igjen blant informantene hvor bare en av informantene har hørt om Dembra før. Informant 2 forteller at denne opplevelsen med å bruke Dembra, som ble funnet når informanten skulle undervise om terror og rasisme, på eget initiativ og undersøkelser.

På disse spørsmålene om lærenes opplevelse av egen kunnskap og opplæring ser man hvordan det er en klar opplevelse av både respondentene og informantene i undersøkelsen at det er mangel på den nødvendige opplæringen av håndteringen av radikalisert ungdom. Det kommer tydelig frem blant informantene at håndteringen av radikalisert ungdom ikke har vært lært om i utdannelsen deres, og at det er store forskjeller blant informantene hvor mye de har lært om radikalisering generelt. Det kommer frem at det er mye usikkerhet når det kommer til prosessen med å melde ifra om mistanken om radikalisert ungdom, med mange av respondentene er usikkere på hvilke instanser man bør melde ifra til, og prosessen for å melde ifra om mistanken.

Det er også interessant å merke seg at det store flertallet av lærere i denne undersøkelsen ikke kjenner til Dembra, som har vært trukket fram som et så viktig grep fra regjeringen i ‘*Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*’ opp igjennom årene. Dette tyder på at det oppleves av lærerne i undersøkelsen en mangel på opplæring og kunnskap når det kommer til håndteringen av radikalisert ungdom.

4.2 Lærers opplevelse av arbeidsplassens håndtering av radikalisering

Det er en usikkerhet blant lærerne i denne undersøkelsen rundt hverdagen ved skolen og arbeidet mot radikalisering. Det oppleves ikke som et fokus ved skolene blant lærerne i denne undersøkelsen, og det er savn etter tydeligere beredskapsplaner. Det er tydelig at det oppleves en mangel på videre opplæring i tematikken ved arbeidsplassene, og dette skinner igjennom når man spør hvilke instanser de anser å ha et ansvar for at lærere skal stå rustet i møte med radikalisert ungdom, men også når man spør hvilke instanser de vil trekke fram som viktige samarbeidspartnere.

4.2.1 Tema i skolen

Etter å ha sett på hvordan lærere har opplevd egen erfaring med radikalisering og egen opplæring, vil jeg her se på hvordan tematikken blir holdt fram ved skolene. Er radikalisert ungdom noe som blir snakket om ved skolene?

Tabell 14: “Radikalisert ungdom er et samtaletema blant lærerne på skolen”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	2	3,20 %
Noe enig	19	30,60 %
Hverken enig eller uenig	4	6,50 %
Noe uenig	26	41,90 %
Helt uenig	11	17,70 %

Totalt	62	100 %
--------	----	-------

Som vi tidligere har bemerket oss når det kom til egne erfaringer med radikaliserings, blir også tematikken meget forskjellig opplevd i skolen blant respondentene. Tar vi for oss tabell 14 kan vi se at det er store grupper på begge sider av denne påstanden, med en overvekt av respondentene som er uenig i påstanden i noen grad. Bare 3,2% (n=2) respondenter opplever seg 'Helt enig' i utsagnet 'Radikalisert ungdom er et samtaletema blant lærerne på skolen'. Det er spesielt lavt når man vet at det er 16,1 % (n=10) respondenter som har meldt ifra om radikalisert ungdom minst en gang. Det er derfor et spørsmål hvordan ikke flere opplever at dette er et samtaletema blant lærere. Den nest største svar gruppen kommer i 'Noe enig', men det stiller spørsmål igjen til hvor stort fokus tematikken får ved skolene når majoriteten av respondentene ikke opplever at det blir snakket om lærerne imellom.

Blant informantene var det litt forskjellige opplevelser, Informant 2 forteller at:

“Nei det er ikke noe vi har noe spesielt fokus på blant oss, vi snakker nok ikke nok om det oss imellom verken radikaliserings generelt eller om det er noe vi har opplevd på skolen selv”.

Mens Informant 1 kan fortelle at i etterkant av sin situasjon hvor de opplevde at de møtte radikalisert ungdom var det naturlig å snakke om med kollegaene sine, og det har vært noe som har blitt snakket om generelt i etterkant av hendelsen også:

“Nei, det er faktisk ikke så veldig lenge siden, kanskje det var et par uker før jul, og vi snakket om det på kontoret om at vi skulle ønsket at vi fikk noe kursing på akkurat den saken som skjedde for min del om hvordan man håndterer den og for lærere uten den spesifikke fagkunnskapen, hva gjør man”?

Informant 5 viser til at tematikken “Så absolutt er noe man snakker om”, mens Informant 4 sier at:

“Ja absolutt det har det. Det kommer sikkert litt an på skolen, men her hos oss så har vi veldig høy takhøyde, altså om vi lærere kommer og sier noe så blir det tatt på alvor og man får både støtte og veiledning”.

Tabell 15: “Radikalisert ungdom er et samtaletema i samfunnsfagstimene”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	4	6,50 %
Noe enig	32	51,60 %
Hverken enig eller uenig	17	27,40 %
Noe uenig	9	14,50 %
Helt uenig	0	0 %
Totalt	62	100 %

Ser vi på tabell 15, ser vi at majoriteten av respondentene er enig i påstanden. Det er også verdt å merke seg at det er liten grad av respondentene som er uenige med påstanden. Det er mulig at dette skyldes det fokuset man har sett at radikaliserings og voldelig ekstremisme har fått i nye læreplaner og det faglige fokuset på tematikken.

Det kommer opp blant respondentene at radikalisert ungdom for majoriteten ikke er et samtaleemne blant lærerne ved skolen, selv om i overkant av 30% viser til at det er noe som snakkes om er antallet som stiller seg uenig i dette stort. Dette går igjen blant informantene også, hvor de alle halvparten opplever at det er en tematikk som snakkes alt for lite om, mens den andre halvparten, slik Informant 1 med deres erfaring med radikalisert ungdom deler, har opplevd at det har blitt et tema ved sin skole. Det er langt større enighet i at radikalisert ungdom er noe som blir snakket om i samfunnsfagstimene. Ting tyder på at det er en tematikk som er i skolen, men at det er et ønske blant informantene i denne undersøkelsen at det var noe som ble snakket mer om blant kollegaer.

4.2.2 Skolens opplæring, kunnskap og beredskapsplaner

I dette underkapittelet vil jeg vise hvordan lærere opplever arbeidsgivers innsats for å gjøre dem klare for et eventuelt møte med radikalisert ungdom. Det kommer frem at det er mangel på mulighet for kursing og videre opplæring når det kommer til håndteringen av radikalisert ungdom, både blant respondentene og informantene. Videre vil jeg vise hvordan lærerne opplever at det mangler tydelige beredskapsplaner for håndteringen av radikalisert ungdom, som kunne hjulpet dem før de eventuelt står i en situasjon med radikalisert ungdom.

Tabell 16: “Radikalisering har vært tema på fagdager, kursdager eller lignende”

Svar	Antall	prosent
Helt enig	3	4,80 %
Noe enig	5	8,10 %
Hverken enig eller uenig	13	21 %
Noe uenig	12	19,40 %
Helt uenig	29	46,8
Totalt	62	100 %

Tabell 18 viser til store utslag negativt til påstanden om at radikaliserings har vært et tema i fagdager, kursdager eller lignende. 12,9% (n=8) er positiv til denne uttalelsen, mens hele 66,2 % (n=41) stiller seg negativ til påstanden. Det er også interessant å merke seg at hele 46,8% (n=29) av dem som er negativ stiller seg 'Helt uenig' til påstanden. Dette gir et uttrykk om at radikaliserings ikke er et av temaene respondentene føler sterkt om, som ikke blir prioritert når det kommer til videre opplæring i etterkant av utdannelsen. Dette stiller også spørsmål med hvor høyt radikaliserings tematikk blir prioritert av arbeidsgiver når så få har benyttet seg av kursing som finnes på feltet. Går vi tilbake til tabell 10, hvor vi så at majoriteten av respondentene ikke følte de hadde fått nødvendig opplæring om håndtering av radikaliserings ungdom, burde kurs, fagdager og lignende videreutdannings muligheter var en nødvendighet. Tabell 16 viser fortsatt en svært negativ opplevelse om egen opplæring på tematikken.

Når jeg tar opp kursing og videre opplæring med informantene i intervjuene kommer det opp at alle informantene ønsker seg mer kursing på tematikken og i all hovedsak ønskes det kursing og videre opplæring på det med å håndtere radikaliserings ungdom om man skulle komme i en situasjon hvor man møtte det i eget klasserom og som Informant 2 viser til:

“Ja for det, en ting er at det er forbyggende, men jeg tenker at det må fungere som et førstehjelpskurs, det er noe man ønsker å ha fått opplæring om dette før man står i posisjonen hvor det er nødvendig”.

Videre utdyper Informant 2 om problemer med å kunne benytte seg på kurs:

“For om jeg vil på kurs må jeg finne disse kursene selv, det er nå en ting, men jeg må melde meg på, og mest sannsynlig vil jeg få nei for det ikke er penger for det, men får jeg ja må jeg selv sikre at det, altså jeg må lage opplegg til vikar-læreren min og drive med etterarbeid etter vikar-timen. Det medfører at veldig mange lærere får nei, eller finner ut at det blir for mye arbeid for lite inntutt. Og sånn det blir for meg som også er faglærer i sosiologi og psykologi. I disse fagene er kursene i Oslo for å samle nok lærere, og det er det ikke nok penger til. Så ser man på Norge som helhet så arrangeres det nok mange kurs for lærere, men det er disse strukturelle problemene som gjør at det ikke lar seg gjøre eller så blir belastningen for stor til at man ser verdien i det. Jeg har derfor ikke vært på noe kurs, annet enn at jeg har vært en liten halvtime her og der hvor man kan ha penslet inn på tematikken, men det blir ikke noen form for hvordan jeg skal håndtere en slik situasjon, men heller det generelle hvordan se alle elevene i klasserommet. Så, det ble et langt svar, men det er liksom det som er svaret mitt, nei jeg har ikke vært på et kurs, men jeg tror absolutt eller jeg vet at jeg har sett invitasjoner eller innkallinger til slike kurs, men det strukturelle i alle fall for meg og sikker for mange andre blir det ikke aktuelt å dra på slike kurs for det finnes ikke tid og økonomi til det”.

Informanten fra Oslo viser til at det er mange kurs i hovedstaden som kan benyttes, men trekker fram problematikken med et langt land med lærere fordelt over det hele:

“Det er en lang rekke kurs tilgjengelig, vet ikke nødvendigvis om radikaliserings, men ja, det er i Oslo da, og landet er jo større enn som så. Jeg tror nok mange lærere på veldig mange skoler kjenner seg veldig alene i fag, fortrinnsvis program fagene”.

Informant 5 utdyper mye av de samme tankene:

“Ja, det ville det. For jeg har en ledelse som er veldig for at vi skal på kurs. Men jeg vet jo veldig mange, og det er jo en realitet at du må ha en vikar om du skal bort. Pr. nå er det utenkelig siden vi er i de forutsetningen vi er i nå med pandemien, men i normale tilstander, da må skoleledere og rektorer i det ganske land være åpent for det, men da må det komme sentrale føringer at dette er viktig. Og da må det komme fra sentralt hold, for hvis ikke så blir det opp til hver enkelt lærer, og selv om mange synes det nok er viktig. Men om vi skal være førstelinje forsvaret, så må det komme fra sentralt hold, signalisere at dette er såpass viktig. Tilby lærere dette, dere skal igjennom dette, eller noe slikt. Kanskje lærere som underviser i norsk, historie og samfunnsfagene. Jeg tror mange lærere vil nok gå på kurs og

lære, videreutdanning. Det vet jeg, men så er det de praktiske utfordringene på hver skole, hverdagen som gjør seg gjeldende”.

Informant 5 trekker også frem en etterspørsel fra sentrale hold når det kommer til programmer eller kampanjer:

“Ja slike programmer eller pakker som alle elver skal igjennom. På 80 og 90 tallet var det slike ting elevene fikk. For eksempel slike anti-røyke kampanjer. Vi har hatt mange slike kampanjer, men da kommer det slike eksterne pakker som elevene skal være med på å gjennomføre og i etterkant sånt. Utformet fra sentralt hold, utdanningsdirektoratet. Det hadde vært fint om man kunne fått å forholde seg til”.

Den samme forståelsen blir også formidlet av de andre informantene. Det er et ønske om mer opplæring om tematikken. Det blir blant mine informanter vist til at det er lite fokus og tilbud på opplæring når det kommer til håndteringen av radikaliseret ungdom, og mer på tematikken radikaliseret. Det er også viktig å merke seg de strukturelle hindringene som finnes for enkelte lærere som vil ha stor betydning for de mulighetene disse lærerne har for videre opplæring rundt tematikken. I denne undersøkelsen blir det altså etterspurt av alle.

Tabell 17: “Skolen har en tydelig beredskapsplan hvis man møter radikaliseret ungdom”

Svar	Antall	prosent
Helt enig	0	0 %
Noe enig	3	4,80 %
Hverken enig eller uenig	13	21 %
Noe uenig	21	33,90 %
Helt uenig	25	40,30 %
Totalt	62	100 %

Videre kan vi lese av tabell 17 at respondentene i undersøkelsen opplever at skolen ikke har en tydelig beredskapsplan hvis man møter radikaliseret ungdom. 40,3% (n=25) er ‘Helt uenig’ i dette utsagnet og er en sterk overvekt. Ingen av respondentene til denne undersøkelsen var ‘Helt enig’ i dette utsagnet. Dette betyr igjen at lærere som har mistenkt og meldt ifra om radikaliseret

ungdom i ettertid føler at skolen stiller med tydelige beredskapsplaner for framtidige møter med radikalisert ungdom. Dette kan igjen vise hvordan lærerne opplever at de ikke får nok hjelp i møte med radikalisert ungdom. Skolen som arbeidsgiver burde ha klare planer for måten man håndterer eventuelt møte med radikalisert ungdom, spesielt når man har sett fokuset skolen har fått opp igjennom med flere *‘Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme’* (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014) (Justis- og beredskapsdepartementet, 2020). De opplever at opplæringen deres er mangelfull, og viser at det er mye usikkerhet knyttet til prosessen med å melde ifra om radikalisert ungdom. Mangelen på klare beredskapsplaner ville vært en måte å styrke opp under lærer som står alene i klasserommene sine, men som tabell 17 viser opplever respondentene at disse planene mangler.

Denne opplevelsen blir delt av informantene i intervjusituasjonen. De forteller hvordan de opplever at om de skulle komme i en situasjon hvor de følte seg bekymret for radikaliserede holdninger i klasserommet sitt ville ledelsen tatt dette svært alvorlig, og det er et godt miljø for å kunne snakke med kollegaer og ledere om det er noen situasjoner man føler seg usikker på slik Informant 2 viser til:

“Nei det tror jeg ville vært uproblematisk. Jeg er sikker på at om situasjonen kom opp ville situasjonen bli tatt på alvor og fulgt opp fra leders side”.

Informant 5 sitter med samme opplevelse og forteller:

“Ingen problem i det hele tatt, vi er på samme bølgelengde der. Det er nulltoleranse på all form for diskriminering og rasisme og religiøse fundamentalistiske tanker og ideer. Der har ikke vært et problem. 100% større der altså. Øverste leder viker ikke unna diskusjonene og jeg vet ikke helt om jeg hadde klart å jobbe ved en skole hvor lederen ikke har ryggrad. Det liker jeg veldig godt. Det vet vedkommende også. Tar saker, går foran og tar støyten for oss lærere. Det er ikke alle skoleledere som gjør det. Det er veldig godt som lærer å vite at man kan skyve noen fremfor seg”.

Men når det kommer til spørsmålet om det finnes noen overordnede beredskapsplaner som skal forberede lærere i forkant av en eventuell situasjon med radikalisert ungdom kommer det tydelig fram blant informantene at det ikke er noe de kjenner til. Informant 3 viser til at dette er noe de skulle ønsket kom tydeligere i opplæringen ved lærerutdannelsen, og at det ikke er noe som de opplever finnes ved arbeidsplassen

“Det er mye med allmenn beredskap som egentlig burde inn i lærerutdannelsen på en eller annen måte som jeg tror ut fra mine erfaringer at lærerutdanningen er i overkant ‘akademisert’ og handler for lite om, altså lærerutdannelsen i videregående handler for lite om hva som faktisk møter deg som kontaktlærer eller faglærer”.

Informant 1 viser til sin opplevelse med møte hvor de følte på at eleven var radikalisert at det ikke var noen av kollegene eller lederne som viste til eksistensen av noen slike planer. Informant 1 opplever at det hadde vært et stort behov for slike planer.

“Det er ingen slike planer som jeg kjenner til, og det vil jeg tro at jeg ville ha hørt om det, etter mitt møte med den eleven med de meningen. Og når det ble tatt opp, så var det ingen som nevnte det, verken av kollegaer eller nærmeste ledere tok det heller ikke opp”.

Informant 4 forteller at de ikke kjenner til noen slike planer ved sin skole og lurer på hva som ville skjedd om de kom til ledelsen med en slik situasjon:

“Si at jeg kommer til min leder og sier at jeg har en situasjon med en radikal ungdom så vet jeg ikke hvor mye sterkere de står i den situasjonen en jeg vil kunne mota støtte og i alle fall ikke stå så alene om det”.

Videre utdyper Informant 4 om sin opplevelse av å stå svært alene i eget klasserom som lærer:

“Jeg tenker sånn at det ikke er en ukjent problemstilling for oss i klasserommet at vi står alene uten at det sier at det er bra, men vi gjør det i så mange andre ting også det er vårt ansvar å, det er vi som er i møte med dem. Og selvfølgelig har vi kollegaer og ledere vi kan spille på i ettertid, men situasjonen der og da må man ta selv”.

Dette viser til at blant lærerne i denne undersøkelsen er det ingen av informantene som har noen klar kjennskap til noen form for beredskapsplan ved sine skoler. Det kommer også fram av informantene at det er noe som er svært ønsket siden det er en tematikk de opplever som vanskelig. Det hadde vært en stor støtte for disse lærerne med en tydelig plan de kunne forholde seg til, for at man på den måten ikke skal oppleve at man står så veldig alene i eget klasserom om man kommer i møte med en situasjon med radikalisert ungdom.

Det kommer tydelig fram hvordan det er en mangel på kursing og andre former for videre opplæring rundt håndteringen av radikalisert ungdom for lærerne i denne undersøkelsen. Informantene i undersøkelsen viser til at ikke bare mangler det tilbud, men det er vanskelig å gå på kurs på bakgrunn av strukturelle hindringer. Det blir igjen vist til mangelen på opplæring

og et stort ønske om å lære om håndteringen av radikalisert ungdom. Det kommer også frem hvordan skolene ikke har tydelige beredskapsplaner for lærerne som kunne gjort det tydeligere hva de skal gjøre om de kommer i en situasjon hvor de mistenker radikalisert ungdom. Det er trist å dele Informant 4 sin opplevelse av å stå veldig alene i eget klasserom, når det kommer til denne tematikken også.

4.2.3 Ansvar og samarbeidspartnere

Helt til sist vil jeg ta for meg lærernes opplevelse av hvor ansvaret ligger når det kommer til radikalisert ungdom, og hvilke instanser som lærerne opplever som viktige framover for å styrke jobben mot radikalisering.

Tabell 18: “Skolen har en viktig rolle for å forebygge at ungdom radikaliseres”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	44	71 %
Noe enig	17	27,40 %
Hverken enig eller uenig	1	1,60 %
Noe uenig	0	0 %
Helt uenig	0	0 %
Totalt	62	100 %

Det første man kan merke seg fra tabell 18, er at i likhet med politikere og andre ledere innen fagfeltet, så er opplevelsen til lærerne at skolen har en viktig rolle når det kommer til å forebygge at ungdom radikaliseres. 71% (n=44) av respondentene stiller seg ‘*Helt enig*’ til dette utsagnet, og ingen av respondentene er i noen grad uenig. Selv etter vi har sett på responsen som sier at de mangler nødvendig opplæring av håndteringen av radikalisert ungdom. Usikkerheten til prosessen med å melde ifra om radikalisert ungdom, og mangelen på klare beredskapsplaner om man skulle oppleve å møte radikalisert ungdom, mener respondentene at skolen har en viktig rolle i kampen mot radikalisering.

Dette er også støttet opp av informantene i intervjuene. Informant 2 viser til dette, men peker også på et manglende fokus ved skolen:

“Jeg har begrenset erfaring som lærer, men den erfaringen jeg har er at det ikke oppleves som et problem i klasserommet, men at jeg tenker at det er for lite fokus på dette fra skolen sin side. Jeg har kanskje mer fokus på dette siden jeg er samfunnsfaglærer, men jeg vil tro at mine kollegaer som har realfag for eksempel vil ha enda mindre fokus på dette. Men jeg tror jo at skolen vil være en kjempeviktig arena for å fange opp og følge opp slike elever. Jeg føler også at det er en problemstilling som er mindre akutt i samfunnet generelt enn hva det var for noen år siden da. Sammenlignete med når konflikten i Syria og vi hadde fremmedkrigere, da var det mer et fokus generelt, men samtidig opplever jeg jo ikke at dette er et spesielt problem her på skolen heller”.

Tabell 19: “Alle lærere burde ha opplæring i, og vite hvordan man oppdager og håndterer radikalisert ungdom”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	41	66,10 %
Noe enig	15	24,20 %
Hverken enig eller uenig	3	4,80 %
Noe uenig	3	4,80 %
Helt uenig	0	0 %
Totalt	62	100 %

Fra tabell 19 ser vi igjen at lærerne opplever at radikalisert ungdom er en oppgave som lærere burde forberedes til, og i så måte en oppgave lærere burde ha. Som vist i tabell 19, er majoriteten av responsen enig i utsagnet og hele 66,1% (n=41) er ‘Helt enig’ i utsagnet. Det skal også legges merke til at ingen lærere er ‘Helt uenig’ i utsagnet. Generelt kan vi derfor vise til at respondentene opplever dette som en tematikk lærere burde ta for seg. Ansvar er viktig, og de mener de burde ha det, samtidig som de tidligere har vist at de mangler den nødvendige opplæringen til å håndtere radikalisering (tabell 10). Radikalisert ungdom er ikke bare radikalisert i samfunnsfag timer, og man kan forstå at respondentene ønsker at alle lærere er opplært i håndteringen av dette.

Når man ser til informantene viser de til at det er noe de alle kunne tenkt seg. Informant 1 viser til at de kunne tenkt seg kursing for alle lærere uavhengig av fagfordypning, og at dette er noe som har blitt snakket om ved skolen deres.

“Da har det vært snakk om at det finnes ulike foredragsholdere som snakker om temaet som kan snakke med oss alle”.

Det blir uttrykt et ønske som deles med andre lærere i andre fag enn hva Informant 1 har, og at situasjonen hvor Informant 1 opplevde å stå i møte med radikaliserte holdninger så opplevde de at selv om situasjonen var utfordrende så hadde de en fagbakgrunn som gjorde det noe lettere:

“Når det kommer til akkurat dette sitter jeg jo i en ganske privilegert situasjon, for jeg har samfunnsfagene, historie og religion som gjerne er de fagene dette kommer opp og slike samtaler oftest finn sted. Men jeg skulle gjerne lært meg teknikker personlig, men jeg tenker for alle dem som ikke har den erfaringen ta dem som har sin erfaring i matte, det er ingen garanti for at de ikke opplever en slik situasjon og bare det å kunne føle seg litt tryggere i møte med elever har alle bruk for”.

Denne fagfordypningen blir holdt fram som en viktig faktor i møte med tematikken og Informant 4 forteller hvordan det er noe de opplever som store forskjeller også innad mellom samfunnsfagslærere:

“Altså nå er det slik at i lektorutdanningen i samfunnsfag så er det slik at man tar en bachelor i samfunnsfag også skriver du senere en master i samfunnsfag så det avhenger sikkert litt på hvilke fag og linjer man tar. Så jeg kan ikke uttale meg for hele utdannelsen og alle løpene, men jeg kan svare på det fra mitt perspektiv som gikk med en fordypning i sosial ulikhet og der hadde vi litt om utenforskap, men vi hadde lite om (informanten tar seg en pause) ytterpunkter og ekstremisme. Rent didaktisk så kan jeg ikke si at vi aldri var inne på det, men jeg kan ikke huske at vi var inne på det”.

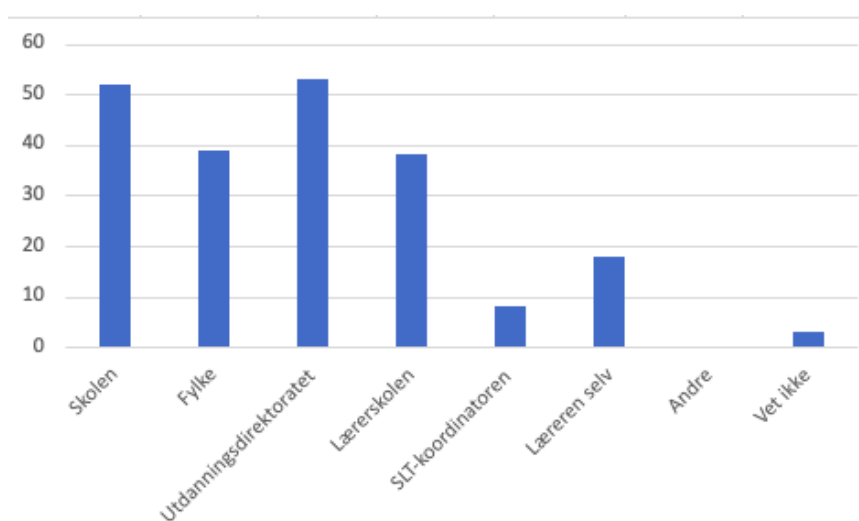
Informant 1 går videre til å si at:

“Det handler liksom uansett om å være forberedt, det handler liksom om å være foran og ikke bare løpe etter å slukke branner. Jeg føler kanskje også at man har litt lite å jobbe med ovenfra, om det gir mening? Jeg føler at de ber oss om å lære bort om ting og tank og gjøre

ditt og datt, men så er det opplæringen om hvordan man skal gjøre det da. Vi trenger planer som vi kan støtte oss på, hva er det de forventer vi skal gjøre”.

Det blir altså holdt fram som et poeng at lærere mener at alle lærere burde ha opplæring i håndteringen av radikalisert ungdom. Det blir også vist til at det er for lite fokus på dette nå, og at selv innad i fagene er det en opplevelse av forskjeller i opplæringen når det kommer til radikalisering blant informantene.

Tabell 20. “Hvor ligger ansvaret for å forsikre seg om at lærerne er godt nok rustet til å håndtere radikalisert ungdom”



Totalt antall respondenter N=62 til alle påstandene i denne undersøkelsen.

På spørsmålet om ‘*Hvor ligger ansvaret for å forsikre seg om at lærerne er godt nok rustet til å håndtere radikalisert ungdom*’, ble respondentene bedt om å krysse av for alle kategoriene de mente hadde et ansvar når det kom til å forsikre seg om at lærer står rustet til å håndtere radikalisert ungdom. Gjennomsnittlig har respondentene svart 3,4 kategorier hver som viktige. Det er to grupper som står fram som de to viktigste blant lærerne. Hele 83,9% (n=52) og 85,5% (n=53) mener at det er ‘*Skolen*’ som arbeidsgiver og ‘*Utdanningsdirektoratet*’ som har et ansvar om å forsikre seg om at lærerne er godt nok rustet til et eventuelt møte med radikalisert ungdom. Lærerne opplever at det ansvaret for lærerne ligger på arbeidsgiver og dem som har det øverste ledelsen for utdanningssektoren og dette kan man spekulere i om er grunnet i et ønske om et større fokus fra deres ledere på tematikken. Vi kan igjen derfor vise til tidligere spørsmål om utdanning som respondentene har opplevd som mangelfull, og man kan se i tabell 20 at hele 61,3% (n=38) mener ‘*Lærerskolen*’ har et ansvar. Det er også verdt å merke

seg at 29% (n=18) mener det er lærernes eget ansvar å forsikre seg om at de er rustet til å håndtere radikaliseret ungdom. Dette kan også stille spørsmål på om det er ment som et svar på hvor ansvaret ligger nå, eller om det er der de opplever at ansvaret burde ligge.

Informantene var av den samme meningen som respondentene når det kom til hvor ansvaret for å sike at lærere står rustet for å møte radikaliseret ungdom. Det har kommet fram ved flere anledninger at informantene opplever mangel på opplæring rundt tematikken, og det blir igjen tydelig når man spurte om dette ansvaret. Mer kunnskap opplæring og fokus fra sentrale hold er nøkkelen mener Informant 5:

“En sentral instans med et uttalt mål med at dette vil vi at dere skal være igjennom slik at alle lærere fikk samme tankesett. Jeg tror jo på sentrale retningslinjer, slik at man ikke etterlater det til enkelte lærere. Sentrale myndigheter, utdanningsdirektoratet, så man får en sentral gjennomgående retning. Eller så overlater man det til etatene, kommune. Det er mye lærere skal igjennom, det er mye som skal inn i skolen, men jeg synes det absolutt det kunne vært noen programmer man kunne støtte seg på, eller kursing til lærerne. Gratis kursing med mulighet til å skaffe vikar til kursing, det ville vært viktig her”.

Dette er den samme holdningen som kommer til uttrykk fra alle informantene mine. Informant 2 gir uttrykk for dette på denne måten:

“Altså jeg tenker at det kunne ha vært en mye større grad av tilbud mot kursing og videre opplæring i hva man ser etter. Dette må jo da komme fra flere hold, lærerutdanningen må styrkes, men også fra skolene. Sånn at vi vet hva vi skal se etter”.

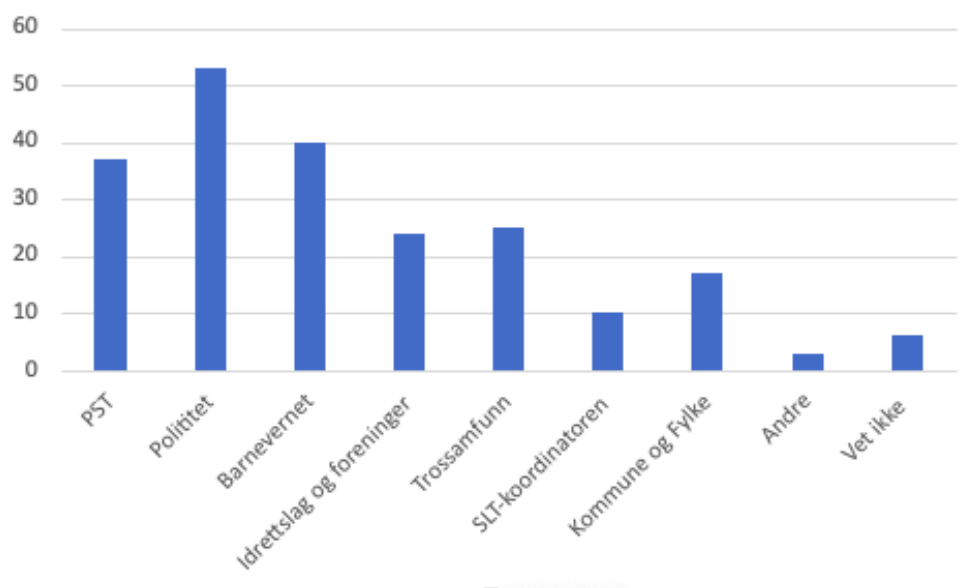
Igjen ser vi hvordan det er snakk om hvordan informantene ber om sterkere tiltak når det kommer til opplæring. Informant 1 viser også til det samme fokuset mot utdannelsen, men peker også mot videre opplæring:

“For det første, når man vet det er en ting som blir snakket så mye om burde det være et fokuspunkt i utdanningen. Hvordan dette er nå skal ikke jeg svare på, og hvor mye det blir implementert nå, men det behøves i alle fall som en del av utdanningen. Det å gi nye læreplaner generer jo ikke automatisk kompetanse hos lærere. For å sette opp at elever skal lese om ekkokammer på internett betyr ikke at lærere på 50+ kan lære dem om det. De forventningene og hva de gir oss å jobbe med, ja det gapet blir ganske utfordrende. Der igjen er jeg personlig heldig som er såpass ung at jeg fortsatt, ja utdannelsen min er ganske

fersk og jeg følger med på den digitale utviklingen, men det er ikke alle som har like gode muligheter til og ikke minst like god forståelse om det”.

Det blir med andre ord etterspurt oppfølging av lærerne, for å sikre kompetansen og støtte opp rundt dem i møte med nye læreplaner og nye fagfelt.

Tabell 21: “Hvilke andre instanser vil være viktige samarbeidspartnere for skolen i det forebyggende arbeidet mot radikaliserings



Totalt antall respondenter N=62 til alle påstandene i denne undersøkelsen.

Tabell 21 tar for seg hvilke andre instanser lærerne opplever vil ha en viktig rolle gjennom samarbeid med skolen for å forhindre radikaliserings, og det viser med svært høye prosent for delt over flere kategorier. I likhet med spørsmålet representert i tabell 20, sto respondentene fritt til å krysse av så mange kategorier som de opplever som viktige i deres og skolens arbeid mot radikaliserings. Flest av alle er politiet som trekkes fram med 85,5% (n=53) av respondentene. Politiet som blir trukket fram som den største gruppen av respondentene blir også trukket fram av tidligere leder for PST som en naturlig og viktig samarbeidspartner for skolen (Nilsen & Grosvold, 2013). Videre blir ‘Barnevernet’ trukket fram av 64,5% (n=40) respondentene som den nest største kategorien av samarbeidspartnere. ‘PST’ følger like bak med 59,7% (n=37). Vi kan se av tabell 21 at et slikt samarbeid mellom flere institusjoner og foreninger virker svært ønskelig av respondentene til denne undersøkelsen, når hele fem kategorier blir trukket fram av over 20 respondenter.

Ser vi på svarene fra informantene angående hvem de ser på som viktige samarbeidspartnere i kampen mot radikaliserings, blir politiet og PST trukket frem av flere av informantene. Det blir trukket fram som tidligere med et ønske om at disse instansene skal kunne bidra med kursing eller noen form for videre opplæring. Informant 2 sier:

“Ja jeg tenker at det kunne vært stor hjelp å få noen fra politiet eller kanskje fra PST til å snakke om hvordan man skal forholde seg til radikaliserings i skolen. Noen som kan gi denne opplæringen om håndteringen av situasjonen”.

Informant 1 gir et tilsvarende svar:

“Ja som nevnt har vi kollegaer snakket om at det ville vært interessant å kunne snakket med PST for de sitter på en helt spesiell kompetanse i forhold til unge som blir radikaliserert. Der vi hører om det og vi kan lese om det, men om man virkelig skal sette seg inn i det så krever det veldig mye, det er ganske mange artikler man skal pløye seg gjennom og en rapport fra. PST er ikke alltid like enkel å komme seg gjennom, så dem vil jeg gjerne hatt med på laget”.

Informant1 trekker også fram at de ønsker et tettere lokalt samarbeid med flere lokale aktører:

“Men også tenker jeg, jeg vet ikke hvem som har mest med det å gjøre, jeg vet ikke hvor mye barnevernet har med dette å gjøre, men jeg tenker også de instansene lokalt som vi har i omegn av hvor vi faktisk er viktig. Sånn at vi vet hvem kontaktpunktene våre er i nærområdet, etablere ikke nødvendigvis samarbeid, men et nettverk sånn at man vet hvem de er og hva de kan tilby tror jeg ville vært fint for alle sin del”.

Dette vil kunne ha stor betydning for lærerne i denne undersøkelsen, og styrket det lokalet innsatsen mot radikaliserings.

Tabell 22: “Skolen står sterkt rustet til å håndtere en slik forebyggende rolle”

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	0	0 %
Noe enig	10	16,10 %
Hverken enig eller uenig	12	19,40 %

Noe uenig	29	46,80 %
Helt uenig	11	17,70 %
Totalt	62	100 %

Til nå har vi sett på ulike momenter av lærers opplevelse av tematikken radikaliserings. Det har vært noe varierende, med en generell oppfattelse av det trengs mer opplæring på tematikken, mer fokus ved skolene og at det generelt trengs et sterkt nettverk av institusjoner som samarbeider. I tabell 22 ser vi på påstanden *'Skolen står sterkt rustet til å håndtere en slik forebyggende rolle'*. Som vi ser, står denne tabellen i stil med tabellene som har omhandlet opplæring på tematikken. Ingen av respondentene følte seg helt enig i utsagnet. Majoriteten av respondentene er i en grad uenig i utsagnet, hele 46,8% (n=29) stiller seg *'Noe uenig'* og 17,7% (n=11) stiller seg *'Helt uenig'* til påstanden.

Det kommer tydelig frem at lærerne i denne undersøkelsen mener at skolen har en viktig rolle når det kommer å forebygge at ungdom radikaliseres, hvor ingen stiller seg uenig til dette. Det er også en tendens at respondentene i undersøkelsen ønsker at alle lærere ved skolen skal få opplæring i håndteringen av radikalisert ungdom. Dette blir støttet opp av informantene som forteller om et sterkt ønske for at alle skal kunne få den samme opplæringen. Når man spør om hvor ansvaret ligger for å sikre at lærerne står rustet for et eventuelt møte med radikalisert ungdom, blir Utdannelsesdirektoratet trukket frem av flest respondenter, og igjen av informantene i intervju situasjonen også. Det blir etterspurt mer opplæring og tydeligere instruksjoner fra sentralt hold, som skaper mer robuste lærere over hele landet. Når det kommer til samarbeidspartnere, trekker flest av respondentene frem *'Politiet'* som den samarbeidspartneren som blir viktig i kampen mot radikaliserings, og dette blir støttet opp av informantene som mener at et samarbeid med politiet og andre lokale offentlige instanser vil gagne alle. Til sist kan man se at der alle var enig i at skolen har en viktig rolle for å forebygge at ungdom radikaliseres i starten av underkapittelet så opplever respondentene at skolen ikke nå står sterkt til å håndtere en slik forebyggende rolle.

4.3 Triangulering- et samlet blikk på dataene

I kraft av metodetrianguleringen som er gjennomført i denne undersøkelsen er det sentralt å trekke frem de likhetene og forskjellene som er funnet ved hjelp av de ulike metodene. Først og fremst vil jeg trekke fram undervisningen til lærerne. Det kom tydelig frem fra spørreundersøkelsen at respondentene ikke opplevde at de hadde fått nødvendig opplæring når det kommer til håndteringen av radikalisert ungdom gjennom tabell 10. Dette punktet var også noe av det informantene til intervjuene fokuserte sterkt på. Det ble av flere poengtert ut hvordan de følte at radikalisering generelt var for lite fokusert på gjennom utdannelsen på et faglig nivå, og ingen av informantene kunne vise til at de på noe tidspunkt hadde fått opplæring som handlet om håndteringen av eventuelle situasjoner som oppsto. Det må poengteres at flere av informantene gjennomgikk sin utdanning i etterkant av 22. juli og dermed forventet jeg at det ville være et poeng at de skulle lære om dette. Dette er også trukket fram som det enkelte tiltaket som ville ha størst påvirkning på lærers mulighet til å håndtere situasjoner som oppstår på best mulig måte for eleven det omhandler, men også de andre elevene i klasserommet slik det ble beskrevet av Informant 1. Det var også en stor enighet å spore i tabell 18 som viste at respondentene til spørreundersøkelsen ikke hadde opplevd kurs om tematikken radikalisert ungdom. Den samme opplevelsen satt de fleste av informantene med (Informanten fra Oslo skiller seg fra resten her, men de spekulerer i at det handler om at de fleste kurs blir holdt i Oslo og derfor er lettere for dem å ta del i).

Det blir også tydelig gjennom tabell 19 at respondentene til spørreundersøkelsen ikke opplever at skolene har en tydelig beredskapsplan for møte med radikalisert ungdom. Dette er et poeng informantene er enig i, men dette blir videre utdypet på, med at informantene føler at det er kort vei mellom dem og ledere og at ledere ønsker at informantene tar med mistanker og hendelser til dem og etter samtaler med eleven slik Informant 5 beskriver tar seg av saken.

Et av punktene det er størst skiller kommer til sist når man snakker om ansvar for at lærere skal stå rustet for et eventuelt møte med radikalisering, og hvilke samarbeidspartnere lærerne skulle ønsket å styrke. Respondentene til spørreundersøkelsen kan vi se i tabell 22 og 23 opplever, i likhet med informantene at Utdanningsdirektoratet har et viktig ansvar for lærerne og at relasjonen med politiet er viktig. Forskjellen mellom respondentene er at de lister opp langt flere instanser som er ansvarlig for at læreren skal kunne håndtere radikalisert ungdom og langt flere instanser vil være viktig i det framtidige samarbeidet mot radikalisering. Hvor informantene i intervjusituasjonen i stor grad trakk fram disse to instansene, svarte i snitt hver

enkelt respondent tre instanser til begge spørsmålene. Ellers vil jeg i stor grad si at responsen på spørreundersøkelsen speiler de svarene jeg fikk av informantene i intervju situasjonen.

4.4 Funnene fra undersøkelsen sett i lys av teori

Her vil jeg se på to av de spørsmålene som står sentrale for denne oppgaven nemlig hvor rustet lærere føler de står i forkant av møte med radikalisert ungdom og hvordan lærerne opplever arbeidsgivers fokus på tematikken. Jeg vil først her ta for meg lærerne selv gjennom deres opplevelse av egen kunnskap og erfaring før jeg ser videre mot respondentenes opplevelse av arbeidsgiver. Når vi skal ta for oss spørreundersøkelsen er det for å se hvordan lærere står rustet til å håndtere radikalisert ungdom. Allerede med den første *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme* som kom i etterkant av angrepet 22.juli startet man å etterspørre læringsressurser for bruk i ungdomsskolen og Videregående skole (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s.19). I nasjonal veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, som kom året etter, er skolen den første institusjonen som trekkes fram, og det blir poengtert at:

“Skolene har et ansvar for å ha kompetent personell som ivaretar, følger opp og melder fra om bekymringer. Tidlig involvering er et sentralt grunnprinsipp. Skolene skal arbeide med forebyggende tiltak, og krav til skolen om elevers rett til et godt psykososialt læringsmiljø skal følges. Dette er nedfelt i Opplæringsloven § 9a-1” (Justis- og Beredskapsdepartementet, 2015, s.23).

Opplæringsloven er den grunnleggende beskrivelsen av skolen fra et legalt perspektiv. Vi har her i denne undersøkelsen sett hvordan en stor prosentandel av respondentene har opplevd mye tvil om de burde ha meldt ifra om mistanker om radikalisert ungdom (se tabell 5). Til det første punktet beskriver veilederen at man trenger kompetent personell, men som lest i tabell 10 opplever ingen av respondentene at de er helt enig i å ha fått den nødvendige opplæringen for å håndtere radikalisert ungdom. Hele 62,9% (n=39) var ‘*Helt uenig*’ i denne påstanden. Vi ser her flere problemer med den dekningen som regjeringen etterspør av lærere i møte med radikalisering. I 2015 når Justis- og beredskapsdepartementet kom ut med en nasjonal veileder for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme, presiserer de at «Skolen er en sentral arena for primærforebygging. Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der hver enkelt elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet» (Justis- og

beredskapsdepartementet, 2015. s.10). Det er dette man må kunne bygge opp under i skolen, styrke de faktorene man kan for å forhindre at disse faktorene fører ungdom videre på Moghaddams 'staircase to terrorism' (Moghaddam, 2005, s.161). «den mest grunnleggende utviklingen skjer før det er fare for voldsstøttende ideologier utløser voldelige handlinger (Lenz 2020). "Styrkingen av disse evnene er avgjørende for at gruppefiendtlighet og antidemokratiske holdninger ikke skal utvikle seg og få fotfeste hos individene og i samfunnet som helhet" (Lenz & Nustad, 2016).

"Education cannot prevent an individual from committing a violent act in the name of a violent extremist ideology, but the provision of relevant education of good quality can help create the conditions that make it difficult for violent extremist ideologies and acts to proliferate" (UNESCO, 2017, s.22).

Denne holdningen til skolens oppdrag blir begrunnet i skolens dannelses oppdrag. Et oppdrag som er forankret i Opplæringsloven. Dette vil sette andre krav til lærere og hvordan de bygger opp hverdagen. Det vil kreve at lærere noen ganger må gå utenom de vante læringsmålene, men vil stå sentralt i det forebyggende arbeidet, ved å ta for seg de spørsmålene som er viktige for ungdom, og på den måten gjøre at ungdommen føler seg sett (Vestel & Bakken, 2016, s.21). I 'Nasjonal veileder for forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme' blir opplæringsloven trukket fram for å forankre lærers rolle i kampen mot radikaliserings. "Tidlig involvering er et sentralt grunnprinsipp. Skolene skal arbeide med forebyggende tiltak, og krav til skolen om elevers rett til et godt psykososialt læringsmiljø" (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Her blir opplæringsloven og ikke læreplanen i samfunnskunnskap trukket fram, med andre ord er dette en universell forståelse av lærerrollen. Det er da påfallende at ingen av informantene kan vise til at radikaliserings ungdom på noe tidspunkt kom opp under opplæringen i pedagogikk, men bare for enkelte av dem i fagfordypningene deres, og da bare som fagkunnskap ikke en opplæring i håndteringen av radikaliserings. Det samme fokuset på tidlig involvering ble også uttrykk for av sittende statsminister i den tiden, Solberg, som uttalte «Alle ansatte i skole og barnehage som møter barn og ungdom de er bekymret for, skal så tidlig som mulig følge opp en bekymring gjennom de etablerte rutineene skolene har» (Tomten et al., 2014). Disse rutineene gir informantene uttrykk for ikke er eksisterende ved skolene. Informantene forteller om hvordan skolen ikke har noen klare beredskapsplaner de kan følge når de kommer i en situasjon med radikaliserings ungdom. Informant 1 som fortalte om sitt møte med det de opplevde som radikaliserings ungdom, for også videre fortelle at det i etterkant av situasjonen fortsatt ikke har

gjort at radikalisert ungdom fått et ekstra fokus ved skolen. Dette er også en usikkerhet som man skal kunne forvente skulle vært mulig å innarbeide ved arbeidsplassene, hadde radikalisering vært et fokus som ble prioritert skulle man klart og opparbeidet disse planene og rutinene som blir etterspurt av den tidligere statsministeren. Nok engang ser vi på ulikhetene mellom den jobben som blir spurt og den opplæringen som blir gitt. Det er stor usikkerhet når det kommer til beredskapsplanene ved skolene og generelt på respondentenes opplevelse av hvor rustet skolen var for det forebyggende arbeide mot radikalisering. Når respondentene opplever at arbeidsgiver står dårlig rustet i forkant av møte med radikalisert ungdom trygger ikke det lærere som allerede er usikre på egen opplæring rundt tematikken. Dette stiller enda større spørsmålstegn til om lærere kan sikre et godt miljø ved skolen for de andre elevene i klassen hvor det sitter ungdom med radikaliserede holdninger. Lærers forhold til elever vil ha stor påvirkning på hvordan de kan styrke elevene imot push og pull faktorer da vil måten den lærer kan håndtere kontroversielle spørsmål på ha stor betydning for å få elevene "til å kunne bli veiledet til å tenke gjennom at andre synspunkter også har en verdi" (Sjøen, 2019, s.79).

«Mer enn å fortelle elever hvilke holdninger de skal ha, så må jeg hjelpe dem til å finne fram og sette ord på disse holdningene selv. Det hjelper ikke at jeg forklarer mine elever at demokrati er bra, de må heller erfare verdien av det å leve i et demokratisk samfunn» (Sjøen, 2019, s.74).

Dembra blir beskrevet spesifikt i disse handlingsplanene og veilederen som regjeringen har publisert som et tiltak for å hjelpe med å styrke elevenes til å bygge demokratiske evner (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014 og 2020) (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Det er derfor svært påfallende at det er så mange av respondentene som ikke har hørt om Dembra før, og av informantene var det Informant 2 som hadde kommet borti Dembra før. Dembra burde vært et verktøy som var kjent for alle lærere, spesielt når man tar for seg at tiltaket fra handlingsplanene mot radikalisering og voldelig ekstremisme fra 2014 fra og med 2018 ble regnet som et gjennomført tiltak (Justis- og beredskapsdepartementet, 2018). Flere av informantene ber også om en form for opplæring eller program man kan følge for å vite hva man skal gjøre om man mistenker ungdom for å være radikalisert. Informant 5 trekker spesifikke linjer til anti-mobbing jobbing, og anti-røyking kampanjer. Dembra beskriver at dette er noe de ville unngå med deres prosjekt. "Et sentralt moment i utviklingen av Dembra har vært at det skal være støtte til skolens eksisterende arbeid, ikke være et eget program" (Lenz & Nustad, 2016). Men med den lave kjennskapen til Dembra, og etterspørselen til noe som kunne hjulpet lærere har jeg ønsket å se på erfaringene skolene har med mobbeprogrammer. Slike

programmer har mye positivt med seg, men kan også bringe med seg utfordringer. På denne måten kan man forhindre at elevene blir påvirket av Pull og Push faktorerers radikaliserende krefter (Vergani et al., 2018, s.856). Men som Sjøen viser til så opplever lærere at de blir holdt ansvarlige for å identifisere “and safeguarding individuals presumed vulnerable to radicalisation (Sjøen & Mattsson, 2020, s.228).

Dette legger seg svært tett opp mot Storbritannias Prevent-program, og det vil i så fall være nødvendig å avklare om dette er ønsket. Det må blir gjort klart for lærere hvordan man håndterer radikalisert ungdom, da det i dag oppleves som en usikkerhet til hvilken rolle de faktisk skal ha i møte med radikalisering. Skal de forholde seg til de uttalelsene som ber dem om å jobbe tilnærmet med det Sjøen og Mattsson omtaler som *pre-crime*, som minner om Prevent-programmet, hvor de skal melde tidlig og være på utkikk etter radikalisert ungdom (2020, s.228). Eller skal de bygge på denne primærforebyggende rollen som handler om å påvirke elever slik at de ikke blir påvirket av pull og push faktorene? Vi har sett på utfordringene i møte med Storbritannias Prevent program, men også fordelene volds forebyggende programmer presentert av Sørli, Durlak, Dusenbury og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. I Hahn et al. beskrivelser som ser på skole programs effektivitet til å forhindre voldelig og aggressiv oppførsel kan man se at programmene som er forsket på ved det som tilsvarer videregående nivå opplevde en median på -22% effektivitet (2007, s.122). Sørli viser generelt til programmer i skolen, ikke begrenset til videregående nivå og viser til store effekter på programmene for forebygging av vold:

“Dette betyr at de elevene som deltok i tiltakene i gjennomsnitt hadde bedre resultater da tiltakene avsluttet enn hva 60-70% av elevene i kontrollgruppen (ingen tiltak) hadde. Effekten av primærforebyggende tiltak rettet mot atferdsproblemer kan med andre ord hevdes å være relativt betydelige» (2000, s.253).

Det blir i disse undersøkelsene vist til at dette førte til en endring over tid og konkluderer med at slike programmer mot voldelig oppførsel “are associated with decreases in violence-related outcomes” (Hahn et al., 2007, s.123). Det er også blitt gjort forsøk på programmer i USA som spesifikt gikk for utsatte ungdom i møte med kriminalitet som ser på muligheten til å forhindre kriminalitet som vi tidligere har vist til med Vergani et al har svært like pull og push effekter (2020) (Cohen & Piquero, 2015). Det er viktig for den jobben lærere gjør at regjeringen gjør det klart om det de ønsker er en Prevent løsning slik man har sett i Storbritannia med alt det innebærer, eller om det er en slik primærforebyggende løsning som fokuserer på å styrke

elevens evner slik at Push og pull faktorer ikke får den samme påvirkningen på dem. I dette tilfelle som vi har med radikaliseringsprogrammer, spekulerer denne oppgaven på om slike programmer med konkrete aktiviteter og konkrete måter å reagere på uønsket adferd på være nøyaktig det som trengs i møte med radikaliseret ungdom. Hvordan dette programmet skal se ut, skal jeg ikke spekulere på her, og man ser at et slikt program ikke vil bekjempe all radikaliseringsprogrammer, men det vil bringe et spesifikt fokus på tematikken som virkelig er ønsket.

5.0 Oppsummering og noen siste bemerkninger

I denne oppgaven har målet vært å se hvordan samfunnsfaglærere ved videregående skoler opplever seg rustet til å håndtere eventuelle møter med radikaliseret ungdom. Hensikten har vært å bidra i arbeidet med å kartlegge hvordan lærerne selv opplever situasjonen de står i, med et fagfelt som har fokusert mye på deres rolle i bekjempelsen av radikaliseringsprogrammer. Dette for at man i større grad skal kunne se om de kravene som blir satt er realistiske og om de tiltakene som er satt i gang for å gjøre lærere i stand til å håndtere et slikt eventuelt møte, treffer lærerne som skal måtte stå i den eventuelle situasjonen. Prosjektet bygger på metode triangulerer, hvor spørreundersøkelse og intervju er metodene brukt.

To hovedfunn er særlig relevante å trekke kort frem. Lærerne opplever at undervisningen er for dårlig under lærerens utdanningsløp. De opplever at de ikke har fått nok undervisning om tematikken faglig, og at den informasjonen som informantene viser til i intervjuene er fordypnings avhengig. Dette viser at selv samfunnsfaglærerne som har samme utdanning, kan oppleve at undervisningen rundt tematikken svært forskjellig. Videre blir det poengter ut hvordan det mangler undervisning på håndteringen av radikaliseret ungdom i den pedagogiske delen av undervisningen som vil treffe alle lærere, også lærerne utenfor samfunnsfaget. Dette er viktig siden, som vi har vist til i oppgaven, samfunnsfagene har en posisjon som gjør dem særskilt posisjonert for et slikt oppdrag, ikke har noe spesielt ansvar som går utover det alle lærere har. Mangelen på kunnskapen rundt håndteringen av radikaliseringsprogrammer har ført til en usikkerhet som man kan se igjen blant respondentene til spørreundersøkelsen. Denne usikkerheten blir videre diskutert av informantene som spør etter mer opplæring blant annet om hva man skal se etter hos elevene og hva man er forventet å gripe inn på, men også hvor man er ment å melde ifra om radikaliseret ungdom. Samtidig har man opplevd at skolene som arbeidsgiver har manglet fokus på tematikken. Det har kommet inn nye læreplaner som forteller at det er viktig, men det mangler fokus ved skolene på at dette er noe som prioriteres. Dette er noe lærere etterspør, mer fokus ville gi større sjanser for mer undervisning om tematikken enten

gjennom kurs eller programmer de kan følge i hverdagen sin. Dette trekker direkte inn mot vårt første forskningsspørsmål som spør hvordan lærer opplever egen opplæring rundt tematikken radikaliserings. Tendensen i denne undersøkelsen er at lærere opplever sin egen opplæring for dårlig. Lærerne i denne undersøkelsen ønsker et større fokus på tematikken under utdanningen sin og i videre opplæring i etterkant av studie, gjennom mer kursing og tilretteleggelse for at man skal kunne lære mer om dette i etterkant av studiet og spesielt trekker informantene fram håndteringen av radikaliserings ungdom som et område man ønsker å styrke kunnskapen på.

Jeg vil videre trekke inn det andre forskningsspørsmålet til denne undersøkelsen som spurte om hvordan lærere opplever at radikaliserings blir behandlet på arbeidsplassen. Dette har også blitt trukket fram av informantene og i spørreundersøkelsen at det mangler tydelige beredskapsplaner som lærere kan lene seg på i et eventuelt møte med radikaliserings ungdom. Det er fortsatt en manglende plan for hvordan man håndterer situasjonen mens den pågår, men det er mer tydelig at informantene opplever at de ville gått til lederen sin ved mistanke om radikaliserings. De får skryt for å hjelpe informantene med å ta seg av saken i etterkant av problemet oppstår, men det er ingen fokus på tematikken i forkant av situasjonen oppstår. Dette er et av poengene fokus på tematikken burde kunne tilby. Som Informant 2 beskriver på spørsmålet om opplæring i håndtering av radikaliserings ungdom:

“men jeg tenker at det må fungere som et førstehjelpskurs, det er noe man ønsker å ha fått opplæring om dette før man står i posisjonen hvor det er nødvendig”.

Funnene i denne undersøkelsen er ikke generaliserbare, og må derfor anses som et grunnlag for videre forskning på feltet. Det første steget man må ta for seg er å se på hvilken rolle lærere egentlig skal ha er å tydeliggjøre om de skal ha en primærforebyggende rolle som skal styrke elevenes evner til å unngå å bli trukket inn i radikaliserings prosesser, eller skal de som Sjøen og Mattsson henviser til ha en overvåkende rolle. Et mulig neste steg i denne prosessen kunne være å finne ut hvorfor tiltakene som er blitt satt i gang ikke har truffet slik man forventet, og hvordan man kan skape en trygghet blant lærere slik at man vet hvordan man skal stå i situasjoner som oppstår i klasserommet. Denne oppgaven spekulerer i om det ville vært fordelaktig å skape et program lærere kunne forholdt seg til på linje med programmer man har sett i kampen mot mobbing og voldelige tendenser. Det er en sterk formening blant lærerne i denne undersøkelsen at de ønsker mer opplæring og mer hjelp for hvordan man håndterer en eventuell episode med radikaliserings ungdom, og med erfaringene man har sett fra forebyggende programmer mot vold og de effektene de har vist, vil det kunne ha stor verdi for lærerne å ha

noe konkret å forholde seg til. Prevent-programmet i Storbritannia har gitt noen erfaringer, og er blitt kritisert utenfra, mens lærere som var direkte berørt av det opplevde ikke programmet som negativt slik forskere på feltet eller andre offentlige ansatte. Det gjør igjen tanken på et program som kan hjelpe lærere mer noe som fortjener å bli undersøkt videre. Dembra kunne vært et godt utgangspunkt, men det har til nå ikke nådd ut til nok lærere, og spørsmålet er også om det kunne vært et viktigere verktøy om det ble utviklet et konkret program lærere kan forholde seg til. Hvordan dette programmet skal se ut vil ikke denne oppgaven spekulere i. Det eneste som er sikkert er at utviklingen rundt radikaliserings, og spesielt blant unge i Norge den senere tiden har vist at lærere vil fortsette å ha en viktig posisjon i kampen mot radikaliserings, og potensielt bare bli viktigere og viktigere. Radikaliserings har beviselig vært et problem blant unge nordmenn, og skolen vil ha en viktig posisjon den kan utnytte i kampen mot radikaliserings. Vi har sett utviklingen med trusselbildet i Norge for 2022, og hvordan radikaliserings og voldelig ekstremisme har i etterkant av 22. juli blitt en mer og mer synelig problematikk. Da blir det bare enda viktigere at lærere opplever at de står robuste og forberedte i møte med radikaliserings ungdom og får den opplæringen man trenger, og skaper det fokuset ved skolene som gjør at lærere kan føle på trygghet i eventuelle fremtidige situasjoner. De trenger å ha trygge rammer, som gjør handlingsmønsteret for møte med radikaliserings ungdom forutsigbart. Det er ingen tvil om at skolen, lærere og samfunnsfagene vil være viktige fremover for å styrke ungdom mot radikaliseringsprosesser.

5.1 Videre forskning

Det er flere punkter som denne undersøkelsen trekker fram som trenger mer forskning på. Det trengs generelt en større undersøkelse som kan trekke inn flere informanter og respondenter. Det kunne fått fram flere læreres opplevelser og flere perspektiver som vil ha stor verdi. Det var heller ikke mulighet til å ta for seg skoler fra mindre plasser enn hva Bodø representerer. Det vil kunne være interessant å se hvordan lærere fra slike plasser opplever rundt radikaliserings. Et annet punkt som ville vært viktig for videre undersøkelse, er hvordan personer fra regjeringen som utarbeider planer og veiledere som omhandler lærere, ser på arbeide lærere skal gjennomføre. Hvilken forståelse sitter disse med om hvordan lærere skal jobbe, og hvordan jobben ser ut på bakkenivå. Det kunne trukket sammen opplevelsene fra begge sider slik at man kunne få et helhetlig blikk på hvor forskjellene egentlig ligger, og hvordan veien videre kunne på best mulig måte bli bygget videre. Det eneste som er helt sikkert er at skolen som en arena i

kampen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme kommer til å være relevant i lang tid framover og for lærerne som skal stå i denne rollen må noe skje slik at man med klarhet kan fokusere på en måte å drive arbeidet framover på.

6.0 Litteraturliste

- Aly, A., Taylor, E. & Karnovsky, S. (2014). Moral Disengagement and Building Resilience to Violent Extremism: An Education Intervention. *Studies in conflict and terrorism*, 37(4), 369-385. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2014.879379>
- Anker, T. & Lippe Marie von, D. Når terror ties i hjel - En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Ansari, A., Svendsen, C., Hansen, S. & Skille, Ø. (2017). Personer rundt 17-åringen varslet PST. <https://www.nrk.no/norge/personer-rundt-17-aringen-varslet-pst-1.13468719>
- Awan, I., Spiller, K. & Whiting, A. (2019). *Terrorism in the Classroom : Security, Surveillance and a Public Duty to Act* (1st 2019. utg.). Springer International Publishing : Imprint: Palgrave Pivot.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Ungdom, Makt og medvirkning*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>
- Barrera Osorio, F., Fasih, T. & Patrinos, H. A. (2009). *Decentralized decision-making in schools : the theory and evidence on school-based management*. The World Bank.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Bjørge, T. (1997). Racist and right-wing violence in Scandinavia : patterns, perpetrators, and responses. I. Tano Aschehoug.
- Bjørge, T. & Gjelsvik, I. M. (2015). *Forskning på forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme: En kunnskapsstatus. (Norwegian research on the prevention of radicalisation and violent extremism: A status of knowledge)*. Politihøgskolen.
- Borum, R. (2011). Radicalization into Violent Extremism I: A Review of Social Science Theories. *Journal of strategic security*, 4(4), 7-36. <https://doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.1>
- Breivega, M. (2021). *Terrorangrep i Europa på 2000-tallet*. Hentet 12.11 fra <https://folkogforsvar.no/terrorangrep-i-europa-pa-2000-tallet/>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th. utg.). Oxford University Press.
- Busher, J., Choudhury, T. & Thomas, P. (2019). The enactment of the counter-terrorism "Prevent duty" in British schools and colleges: beyond reluctant accommodation or straightforward policy acceptance. *Critical studies on terrorism*, 12(3), 440-462. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1568853>
- Busher, J. & Jerome, L. (2020). *The Prevent Duty in Education : Impact, Enactment and Implications* (1st 2020. utg.). Springer International Publishing : Imprint: Palgrave Macmillan.
- Cohen, M. A. & Piquero, A. R. (2015). Benefits and Costs of a Targeted Intervention Program for Youthful Offenders: The YouthBuild USA Offender Project. *Journal of benefit-cost analysis*, 6(3), 603-627. <https://doi.org/10.1017/bca.2015.50>

- Crawford, A., Crawford, L. i. C. & Criminal Justice Centre for Criminal Justice Studies, A. (2009). *Crime Prevention Policies in Comparative Perspective*. Uffculme: Willan. <https://doi.org/10.4324/9781843927259>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Dembra. (2021). *Om dembra*. Hentet 08.08 fra <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide : for small-scale social research projects* (3rd. utg.). Open University Press.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents* (Bd. v. 34). SAGE.
- Dusenbury, L., Falco Jd, M., Lakem, A., Brannigan, R. & Bosworth, K. (1997). Nine Critical Elements of Promising Violence Prevention Programs. *J Sch Health*, 67(10), 409-414. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1997.tb01286.x>
- Finsveen, J. & Hatlo, M. (2021). «Den blodige «terrorstafetten. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/startet-blodig-terrorstafett--spinnvilt/73975627>
- Førde, K. E. & Andersen, A. J. (2018). Bekymringsarbeidet. Dilemmaer og muligheter i lokal forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme i Norge. *Concern work: Dilemmas and potential in local prevention of radicalization and violent extremism*(4, Norwegian Centre for Violence and Traumatic Stress Studies, Oslo, 2018), 183.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhaya, K., Chattopadhyay, S. & Dahlberg, L. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: a systematic review. *Am J Prev Med*, 33(2 Suppl), S114-S129. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012>
- Hegghammer, T. (2013). Number of foreign fighters from Europe in Syria is historically unprecedented. Who should be worried? I. Washington: WP Company LLC d/b/a The Washington Post.
- Jerome, L., Elwick, A. & Kazim, R. (2019). The impact of the Prevent duty on schools: A review of the evidence. *British educational research journal*, 45(4), 821-837. <https://doi.org/10.1002/berj.3527>
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS : versjon 17* (4. utg. utg.). Abstrakt forl.
- Johansson, K. (2014). Crime prevention cooperation in Sweden: a regional case study. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 15(2), 143-158. <https://doi.org/10.1080/14043858.2014.954830>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2014). *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme*. Justis- og beredskapsdepartementet. Hentet 30.09 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/id762413/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015). *Nasjonal veiledning for forebygging av radikalisering og voldelig ekstremisme*. Hentet 09.09 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b702f87f25274ea5a55eee0800cd7860/nasjonal-veileder-for-forebygging-av-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme.pdf>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2018). *Status for oppfølging av Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme*. Hentet 10.09 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/status-for-oppfolging-av-handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/id2607640/>
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme*. Hentet 10.09 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-radikalisering-og-voldelig-ekstremisme/id2711314/>

- Justis- og politidepartementet. (2010). *Felles trygghet- Felles ansvar*. Hentet 19.09 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/felles-trygghet---felles-ansvar/id626613/>
- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. (2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse : innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kringstad, K., Vignæs, M. K. & Stranden, I. L. (2019). *Tidligere medelev slo alarm om Manshaus: – Snakket om at vi må forberede oss på rasekrig*. https://www.nrk.no/trondelag/tidligere-medelev-slo-alarm-om-manshaus_-_-snakket-om-at-vi-ma-forberede-oss-pa-rasekrig-1.14657580
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag vg1/vg2*. Hentet 20.11 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)*. Hentet 12.10 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lakhani, S. & James, N. (2021). "Prevent duty": empirical reflections on the challenges of addressing far-right extremism within secondary schools and colleges in the UK. *Critical studies on terrorism*, 14(1), 67-89. <https://doi.org/10.1080/17539153.2021.1876550>
- Lenz, C. (2020). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet 15.08 fra Lenz, C. & Nustad, P. (2016). *Teoretisk og faglig forankring av Dembra*. Hentet 01.09 fra https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_05_1korr.pdf
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lid, S. & Heierstad, G. (2019). *Forebygging av radikaliserings og voldelig ekstremisme : norske handlemåter i møtet med terror* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Lie, E. M. (2011). *I forkant : kriminalitetsforebyggende politiarbeid*. Gyldendal akademisk.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (Fourth edition. utg.). SAGE.
- Moghaddam, F. M. (2005). The staircase to terrorism: A psychological exploration. *American psychologist*, 60(2), 161.
- Nilsen, A. A. & Grosvold, A. (2013). *PST-sjefen ber skoler og barnevern varsle om radikaliserings*. NRK. Hentet 21.12 fra <https://www.nrk.no/norge/onsker-hjelp-til-a-fange-opp-unge-1.11312885>
- Olweus, D., Limber, S. & Mihalic, S. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. *Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence*, 12(6), 256-273.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* Hentet 11.10. fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peace, I. f. E. (2022). *Global Terrorism Index 2022: Measuring the Impact of Terrorism*. Hentet 19.01 fra https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2022/03/GTI-2022-web_110522-1.pdf
- Phillips, C., Tse, D., Johnson, F. & Mori, I. (2011). Community cohesion and PREVENT: how have schools responded?
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2012). *Nasjonal trusselvurdering 2012*. Hentet 08.11 fra <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2012/>
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2019). *Nasjonal trusselvurdering 2019*. Hentet 08.11 fra <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/trusselvurdering-2019/>

- Politiets sikkerhetstjeneste. (2021). *Mindreårige involvert i terror og terrorrelaterte handlinger*. Hentet 12.02 fra <https://www.pst.no/alle-artikler/pressemeldinger/ny-temarapport-mindrearige-involvert-i-terror/>
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2022). *Nasjonal trusselvurdering 2022*. Hentet 22.03 fra <https://www.pst.no/globalassets/ntv/2022/nasjonal-trusselvurdering-2022-pa-norsk.pdf>
- Regjeringen. (2016). *Skolen og radikaliserings*. Hentet 23.09 fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikaliseringsveileder/bekymret/skole/id2402545/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M. & Ormston, R. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. sage.
- Sahlin, I. (2000). *Brottsprevention som begrepp och samhällsfenomen*.
- Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review. *ICCT research paper*, 97(1), 22.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th. utg.). SAGE.
- Sjøen, M. M. & Jore, S. H. (2019). Preventing extremism through education: exploring impacts and implications of counter-radicalisation efforts. *Journal of beliefs and values*, 40(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1600134>
- Sjøen, M. M. & Mattsson, C. (2020). Preventing radicalisation in Norwegian schools: how teachers respond to counter-radicalisation efforts. *Critical studies on terrorism*, 13(2), 218-236. <https://doi.org/10.1080/17539153.2019.1693326>
- Statistisk sentralbyrå. (2021a). *Ansatte i barnehage og skole*. Statistisksentralbyrå. Hentet 25.10 fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). *Elever i grunnskolen*. Hentet 25.10 fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2021c). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Hentet 25.10 fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/videregaende-opplaering-og-annen-videregaende-utdanning>
- Stephens, W., Sieckelinck, S. & Boutellier, H. (2021). Preventing Violent Extremism: A Review of the Literature. *Studies in conflict and terrorism*, 44(4), 346-361. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1543144>
- Stevens, D. (2011). Reasons to be Fearful, One, Two, Three: The 'Preventing Violent Extremism' Agenda. *British journal of politics & international relations*, 13(2), 165-188. <https://doi.org/10.1111/j.1467-856X.2010.00433.x>
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen : en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forl.
- Telhaug, A. O. (1991). *Norsk skoleutvikling etter 1945* (3. utg. <!>. utg.). Didakta.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thomas, P. (2016). Youth, terrorism and education: Britain's prevent programme. *International journal of lifelong education*, 35(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1164469>
- Thommessen, J. K. (2021). *Terrortiltalt 16-åring dømt til fem års fengsel*. Hentet 11.02 fra <https://www.nrk.no/norge/terrortiltalt-16-aring-domt-til-fem-ars-fengsel-1.15557955>
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. . utg.). Gyldendal.

- Tomten, L., Randen, A. & Sandvik, S. (2014). *Skolen skal bekjempe radikaliserings*. NRK. Hentet 25.10 fra <https://www.nrk.no/norge/skolen-skal-hjelpe-pst-1.11766358>
- UNESCO. (2017). Preventing violent extremism through education: A guide for policy-makers. *E-publication*.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 11.11 fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 11.11 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevtall i videregående skole – fylker og skoler*. Hentet 03.03 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>
- Vergani, M., Iqbal, M., Ilbahar, E. & Barton, G. (2020). The Three Ps of Radicalization: Push, Pull and Personal. A Systematic Scoping Review of the Scientific Evidence about Radicalization Into Violent Extremism. *Studies in conflict and terrorism*, 43(10), 854-854. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1505686>
- Vestel, V. (2016). *I gråsonen : ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Universitetsforl.
- Vestel, V. & Bakken, A. (2016). *Holdninger til ekstremisme. Resultater fra Ung i Oslo 2015*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Vikås, M., Brenna, J. G., Ravndal, D., Nygaard, F. & Hopperstad, M. S. (2012). *Lærere: Derfor sluttet Breivik på skolen*. Hentet 03.02 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/zvEE4/laerere-derfor-sluttet-breivik-paa-skolen>
- Wergeland, P. & Moland, A. (2015). *Mer radikal enn noen gang*. NRK. Hentet 20.09 fra https://www.nrk.no/norge/xl/nekter-a-snakke-med-psykiater-_-mer-radikal-enn-noen-gang-1.12678021
- Wimelius, M. E., Eriksson, M., Kinsman, J., Strandh, V. & Ghazinour, M. (2018). What is Local Resilience Against Radicalization and How can it be Promoted? A Multidisciplinary Literature Review. *Studies in conflict and terrorism*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2018.1531532>

7.0 Vedlegg

7.1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet “Lærer i møte med radikalisert ungdom” Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med undersøkelsen er å skape en forståelse av hvordan lærer opplever møte med radikalisert ungdom i klasserommet sitt, den jobben de har til det forebyggende arbeidet til daglig og hvor stort tematikken har påvirkning på lærerens opplæring og arbeids hverdag. I dette skrevet vil jeg presentere informasjon angående målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et informasjonsskriv til en masteroppgave, hvor problemstillingen i oppgaven er: Hvordan er lærer selv føler seg forberedt til å kunne håndtere radikalisert ungdom i klasserommet og hvordan de opplever forventningene satt til lærerstanden som forebyggende institusjon av Solbergregjeringen i 2014. Med tanke på det voldsomme fokuset på radikalisering og voldelige ekstremister i etterkant av 2011 i Norge vil jeg utforske hvordan lærerne føler dette påvirker deres arbeidshverdag, og i hvilken stand de selv er til å oppdage, melde ifra om, og forebygge disse tendensene i samfunnet. Hvordan opplæring har det på tematikken fra lærerskolen, hvordan er kursing og fokuset på radikalisering i skolen i dag kontra før 2011, og er dette en tematikk som har stor plass blant lærerne selv, eller i hovedsak noe som snakkes om fra øvre hold gjennom staten og skoleledelsen. Formålet blir da å se hvordan lærerne på tvers av landet opplever denne tematikken og se etter ulikheter og likheter mellom tre byer i forskjellig størrelse og geografisk spredning i landets håndtering og følelser rundt tematikken. Det vil derfor være naturlig å intervju lærere som står i dagens situasjon med den opplæringen de har fått og den forventningen som ligger på dem for å se hvordan de opplever situasjonen som forebyggende aktør i møte med radikalisert ungdom.

Jeg har utformet tre forskningsspørsmål som skal svare på problemstillingen.

1. Hvordan har opplæringen rundt tematikken radikalisering vært for dagens lærere?
2. Hvordan opplever lærerne at radikalisering bli behandlet på arbeidsplassen?
3. Hvordan skiller opplevelsene til lærerne seg fra forventningene satt av staten?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet. Studenten som er ansvarlig er Tobias Akseth Eggesvik og veileder i masteroppgaven er Førstemanuensis i statsvitenskap Tanja Ellingsen, FSV Nord Universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Om du har fått tildelt informasjonsskrivet vil det si at vi har blitt enig om at du kan være en informant i min masteroppgave gjennom e-post, telefon eller et møte. Dette er en utvidet informasjon som vil fortelle mer om intervjuet til masteroppgaven, dine rettigheter og

anonymisering. Utvalget er valgt gjennom utvalgskriterier som arbeidsplassen/organisasjon, arbeidsoppgaver og erfaring. Kontaktinformasjonen har jeg fått gjennom åpne kilder på internett, tilsendt/henvist til fra andre i organisasjonen din eller tips.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne masteroppgaven skal ha en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju, og en kvantitativ del med bruk av spørreundersøkelse og dokumentanalyse. For deltageren vil det være intervju som er relevant og intervjuguiden med 42 spørsmål. Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det innebære et intervju som vil ta deg ca. 45-90 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om blant annet begrepet radikaliserings, subjektive opplevelser angående fokuset på radikaliserings og det forebyggende arbeidet i skolen i dag, og under egen opplæring i forkant av jobben som lærer, varslinger og statens forventninger til lærere som forebyggende instans for å bekjempe radikaliserings blant ungdom. Opplysningene som samles inn gjennom intervjuet vil bli tatt opp gjennom lydopptak etterfulgt av transkribering. Lydopptaket og transkriberingen vil bli lagret i Nord Universitets skyplassing slik at ingen andre enn meg, informant og veileder skal ha tilgang til opptaket eller transkriberingen. Transkriberingen vil bli anonymisert fortløpende og skal heller ikke etterlate informasjon som skal kunne knyttes til deg som person.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Hvis du velger å delta kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunnlag for dette, og alle dine personopplysninger bli slettet. Det vil ikke ha noen negativ konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velge å trekke deg. Om du velger å trekke deg etter gjennomført intervju vil jeg slette lydopptaket og eventuelle siteringer som er blitt gjort i oppgaven.

Ditt personvern - hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene som du gir gjennom intervjuet, vil bli brukt i de relevante delene av masteroppgaven. Når jeg skal referere til deg som informant vil det være anonymisert.

Anonymiseringen vil bli gjort slik at informantene får et tilfeldig tall tildelt fra 1-5. I praksis vil det for eksempel bli slik: Informant 1: "...". Det er jeg som skal bearbeide all data som er blitt gitt fra informanten. Dette innebærer å intervju, transkribere og bruke det til å besvare spørsmålene formulert til masteroppgaven. Jeg og veileder vil ha tilgang til intervjuet og opplysningene som er gitt gjennom hele prosessen, så fremst at informanten ikke trekker seg fra undersøkelsen. Lydopptak, transkribering og eventuelle opplysninger om hvem jeg skal intervju skal bli oppbevart i Universitetets skylagring. Dette vil bety at om noen får tilgang til min personlige pc, og kommer seg gjennom mine personlige passord, vil ingen informasjon eller selve oppgaven være mulig å lese siden det er lagret gjennom Nord Universitets skylagring som igjen er videre passord-beskyttet. Transkriberingen av intervjuene vil foregå, og være lagret, bak samme skylagringen for å forhindre muligheten til å kunne finne noen opplysninger som knytter informanten til intervjuene. Dette er en masteroppgave, noe som betyr at når informanten har fått sitatsjekk det som er brukt av intervjuet, den er levert og bestått, vil Nord Universitet publisere det ferdige produktet. Dette er grunnen for at jeg ønsker å anonymisere det slik at ingen av informantene skal være gjenkjennbare. Det skal ikke være mulig for andre å identifisere informantene. De opplysningene som vil bli publisert vil informanten kunne gjenkjenne siden det vil være mulig å sitatsjekk før levering om ønskelig. Det vil bli brukt sitering og referering til informant på en anonym måte. Det skal ikke være mulig for andre å identifisere informantene.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres før prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.juli 2022. Opplysningene dine vil da bli slettet ved prosjektslutt. Lydopptak, transkribering og opplysninger jeg har før anonymiseringen skal slettes når masteroppgaven er levert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: - Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene, - Å få rettet personopplysninger om deg, - Å gå slettet personopplysninger om deg, og - Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke, om det på noe tidspunkt ikke er noe du vil delta i vil alle opplysninger og informasjon hentet fra deg bli slettet. På oppdrag fra Nord Universitet, student Tobias Akseth Eggesvik og veileder Tanja Ellingsen har NSD - Norsk Senter for forskningsdata AS vurdert behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg v dine rettigheter, ta kontakt med: Nord Universitet ved å kontakte student Tobias Akseth Eggesvik (Tlf. 90711856, E-post: tobias.eggesvik@gmail.com) eller veileder Tanja Ellingsen (Tlf. 75517587, E-post: tanja.ellingsen@nord.no). Vårt personvernombud: Nord Universitet personvernsombud (Tlf. 74022750, E-post:personvernombud@nord.no). Hvis du har spørsmål tilknyttet NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med NSD- Norsk senter for forskningsdata AS (Tlf. 55582117, E-post: personverntjenester@nsd.no). -----

----- Samtykkeerklæring Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Lærer i møte med radikalisert ungdom, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til: - Å delta i intervjuet - At studenten kan ta lydopptak - At alt som blir sagt under intervjuet kan bli brukt til kun masteroppgaven med mindre annet blir sagt av informanten under/etter intervjuet eller informant trekker seg fra prosjektet Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Intervjuguid

Intervjuguide:

1. Alder?

2. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
3. Hvor gikk du på lærerskolen?
4. Hvordan vil du forklare/beskrive radikaliserings?
5. Hvordan har opplæringen rundt tematikken radikaliserings vært i utdanningsløpet ditt?
6. Hvordan ser en radikaliserings elev ut, i dine øyne?
7. Har du hørt om programmet Dembra, om ja hvor var det du hørt om det?
8. Om ja i spørsmål 7. Hva fikk du ut av dette programmet?
9. Om ja i spørsmål 7. Ville du anbefalt dette kurset videre til andre lærere?
10. Om ja i spørsmål 7. Er det deler av kurset du kunne ønske å endre på, mer/mindre fokus?
11. Hvordan har kursing/opplæring rundt det forebyggende arbeidet mot radikaliserings vært i etterkant av lærerskolen?
12. Har arbeidsgiver tilbyd deg kursing i håndteringen av radikal ungdom?
13. Om du fikk tilbud om å delta i kursing/opplæring om forebygging av radikaliserings i regi av skolen ville du ønsket å delta, hvorfor/hvorfor ikke?
14. Om du fikk tilbud om å delta i kursing/opplæring om forebygging av radikaliserings i fritiden, ville du ønsket å delta, hvorfor/hvorfor ikke?
15. Har arbeidsgiver hatt en tydelig handlingsplan for møte med radikaliserings ungdom?
16. Har arbeidsgiver hatt et tydelig fokus når det kommer til det forebyggende arbeidet mot radikaliserings?
17. Føler du at arbeidsgiver ville tatt din bekymring på alvor?
18. Hvordan tenker du at arbeidsgiver ønsker at du skal drive det forebyggende arbeidet?

19. Har du en tydelig oppfatning av hva staten forventer at du som lærer og resten av skolen skal gjøre for å forebygge radikaliserings?
20. Om ja på spørsmål 19. Føler du at disse forventningene er realistiske?
21. Om ja på spørsmål 19. Burde det vært gjort større eller mindre tiltak synes du?
22. Om ja på spørsmål 19. Er dette noe alle lærere har et forhold til?
23. Om nei på spørsmål 19. Burde disse kommet forventningene kommet tydeligere fram?
24. Om nei på spørsmål 20. Burde du ha blitt informert mer fra fagforeninger eller arbeidsgiver om hva som blir forventet fra statens side?
25. Om nei på spørsmål 20. Hvilke forventninger burde det settes til lærere når det kommer til det forebyggende arbeidet mot radikaliserings synes du?
26. Har du noen gang mistenkt at noen av elevene dine kunne inneha radikale meninger?
27. Har du noen gang følt et ubehag over sterke meninger ytret av elever i klasserommet ditt?
28. Har du undervist om 22.juli/angrepene mot moskeen i Bærum i 2019?
29. Om ja. Hvordan har opplevelsen rundt dette vært for deg?
30. Om nei. Hvorfor har det ikke?
31. Er radikaliserings noe som blir snakket om mellom lærerne på arbeidsplassen din?
32. Er radikaliserings noe man snakker med elevene om?
33. Hvilke tanker har du angående gjennomføring av undervisning rundt tematikken terror og radikaliserings.
34. Hvilke tanker gjør du deg om lærer som førstelinje forebygger, er dette en beskrivelse du kjenner deg igjen i?
35. Burde lærere ha en slik ansvar?
36. Burde skolen ha et slikt ansvar?

- 37.Hvilken institusjon tenke du er ansvarlig for å sikre at lærere er rustet til dette ansvaret?
- 38.Når det kommer til et forebyggende arbeid i skolen mot radikaliserings, hvordan er samarbeidet med andre lokale og statlige aktører? Noen som kunne blitt trukket mer inn som ikke er involvert, eller noen du vil trekke fram som spesielt viktig?
- 39.Opplever du radikaliserings av ungdom som et problem, og om ja føler du det er et større problem i dag enn for 10 år siden? Om nei, er det et mindre problem enn for 10 år siden?
- 40.Føler du deg i stand til å peke ut radikaliserings ungdommer, om det befant seg noen i klasserommet ditt?
- 41.Noen temaer vi ikke gikk dypt nok inn på som du ønsker å snakke mer om?
- 42.Har du spørsmål til meg?

7.3 Spørreundersøkelsen

Lærer i møte med radikaliserings ungdom

Dette er en spørreundersøkelse knyttet til min masteroppgave, "Lærer i møte med radikaliserings ungdom". Tematikken angående radikaliserings i Norge har vært mye omtalt i etterkant av 2011, og i 2014 kom Solberg-regjeringen ut med sin rapport for hvordan det forebyggende arbeidet mot radikaliserings skal skje i Norge. Denne planen omtaler skolen som en viktig instans. Gjennom denne spørreundersøkelsen ønsker jeg å belyse hvordan lærere selv føler seg forberedt til å kunne håndtere møte med radikaliserings ungdom om det skulle forekommet i klasserommet deres.




Kjønn

Svar	Antall	Prosent
Mann	29	46,8 % 
Kvinne	33	53,2 % 
Annet	0	0 %

Alder

Svar	Antall	Prosent
20-29	12	19,4 % 
30-39	15	24,2 % 
40-49	19	30,6 % 
50-59	10	16,1 % 
60+	6	9,7 % 

Min arbeidsplass ligger i






Svar	Antall	Prosent
Bodø	15	24,2 % 
Trondheim	22	35,5 % 
Oslo	25	40,3 % 

År som lærer




Svar	Antall	Prosent
0-3	10	16,1 % 
4-7	9	14,5 % 
8-11	14	22,6 % 
12-15	12	19,4 % 
16+	17	27,4 % 

I etterkant av både 22. juli og terrorangrepet i en moske i Bærum i 2019 har det blitt stilt spørsmålstegn ved om disse tilfellene kunne vært avdekket tidligere deriblant i skolen. Med bakgrunn i dette, vennligst oppgi hvor enig eller uenig du er i følgende påstander omkring deg som lærer og skolen i møte med radikaliserings:






Jeg mistenker at jeg har hatt elever med radikale holdninger i mitt klasserom

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	8	12,9 % 
Noe enig	18	29 % 
Hverken enig eller uenig	12	19,4 % 
Noe uenig	15	24,2 % 
Helt uenig	9	14,5 % 

Jeg vil kunne avdekke om en av mine elever var radikalisert

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	2	3,2 % 
Noe enig	21	33,9 % 
Hverken enig eller uenig	12	19,4 % 
Noe uenig	21	33,9 % 
Helt uenig	7	11,3 % 

Jeg har opplevd tilfeller hvor jeg var i tvil om jeg burde meldt ifra om radikalisert ungdom

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	5	8,1 % 
Noe enig	20	32,3 % 
Hverken enig eller uenig	6	9,7 % 
Noe uenig	16	25,8 % 
Helt uenig	15	24,2 % 

Jeg er kjent med hvilke institusjoner jeg skal melde ifra til ved mistanke om radikalisert ungdom

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	5	8,1 %
Noe enig	17	27,4 %
Hverken enig eller uenig	2	3,2 %
Noe uenig	27	43,5 %
Helt uenig	12	19,4 %

Jeg er kjent med prosessene for hvordan jeg skal melder ifra om radikalisert ungdom

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	4	6,5 %
Noe enig	14	22,6 %
Hverken enig eller uenig	9	14,5 %
Noe uenig	23	37,1 %
Helt uenig	12	19,4 %

Jeg har meldt ifra om radikal ungdom

Svar	Antall	Prosent
0 ganger	52	83,9 %
1-4 ganger	10	16,1 %
5-9 ganger	0	0 %
10 eller flere ganger	0	0 %





Jeg har meldt ifra om radikal ungdom til

Svar	Antall	Prosent
PST	2	3,2 %
Politiet	1	1,6 %
Barnevernet	1	1,6 %
Rektor	11	17,7 %
Andre lærere	8	12,9 %
Foreldre	1	1,6 %
Andre institusjoner	2	3,2 %
Har aldri meldt ifra om radikalisert ungdom	51	82,3 %




Jeg mistenkte at ungdommen var radikalisert på bakgrunn av

Svar	Antall	Prosent
Klesstil	2	3,2 %
Holdninger til autoriteter	11	17,7 %
Holdning til religioner	12	19,4 %
Holdninger til konspirasjonsteorier	24	38,7 %
Vennekretsen	0	0 %
Holdningen til andre elever	7	11,3 %
At eleven isolerer seg fra andre	8	12,9 %
Sterk politisk overbevisning	26	41,9 %
Andre grunnlag	5	8,1 %
Jeg har aldri mistenkt ungdom for å være radikalisert	28	45,2 %





Jeg har fått nødvendig opplæring angående håndtering av radikal ungdom

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	0	0 %
Noe enig	3	4,8 % 
Hverken enig eller uenig	3	4,8 % 
Noe uenig	17	27,4 % 
Helt uenig	39	62,9 % 

Skolen har en viktig rolle for å forebygge at ungdom radikaliseres

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	44	71 % 
Noe enig	17	27,4 % 
Hverken enig eller uenig	1	1,6 % 
Noe uenig	0	0 %
Helt uenig	0	0 %





Skolene står sterkt rustet til å håndtere en slik forebyggende rolle

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	0	0 %
Noe enig	10	16,1 % 
Hverken enig eller uenig	12	19,4 % 
Noe uenig	29	46,8 % 
Helt uenig	11	17,7 % 

Radikalisert ungdom er et samtaletema blant lærerne på skolen

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	2	3,2 % 
Noe enig	19	30,6 % 
Hverken enig eller uenig	4	6,5 % 
Noe uenig	26	41,9 % 
Helt uenig	11	17,7 % 






Radikalisert ungdom er et samtaletema i samfunnsfagstimene

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	4	6,5 % 
Noe enig	32	51,6 % 
Hverken enig eller uenig	17	27,4 % 
Noe uenig	9	14,5 % 
Helt uenig	0	0 %






Radikalisert ungdom er et samtaletema med elevene

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	4	6,5 % 
Noe enig	13	21 % 
Hverken enig eller uenig	10	16,1 % 
Noe uenig	22	35,5 % 
Helt uenig	12	19,4 % 





Radikalisering har vært tema på fagdager, kursdager og lignende

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	3	4,8 % 
Noe enig	5	8,1 % 
Hverken enig eller uenig	13	21 % 
Noe uenig	12	19,4 % 
Helt uenig	29	46,8 % 





Radikalisert ungdom er en økende problematikk

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	6	9,7 % 
Noe enig	18	29 % 
Hverken enig eller uenig	26	41,9 % 
Noe uenig	11	17,7 % 
Helt uenig	1	1,6 % 

Skolen har en tydelig beredskapsplan hvis man møter radikal ungdom

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	0	0 %
Noe enig	3	4,8 % 
Hverken enig eller uenig	13	21 % 
Noe uenig	21	33,9 % 
Helt uenig	25	40,3 % 









Alle lærere burde ha opplæring i, og vite hvordan man oppdager og håndterer radikal ungdom

Svar	Antall	Prosent
Helt enig	41	66,1 % 
Noe enig	15	24,2 % 
Hverken enig eller uenig	3	4,8 % 
Noe uenig	3	4,8 % 
Helt uenig	0	0 %








Kjenner du til skoleprogrammet dembra?

Svar	Antall	Prosent
Aldri hørt om det	45	72,6 % 
Hørt om det	16	25,8 % 
Jeg lærte om det på lærerutdanningen	1	1,6 % 
Skolen min er del av dette programmet	0	0 %

Hvilke andre instanser vil være viktige samarbeidspartnere for skolen i det forebyggende arbeidet mot radikalisering

Svar	Antall	Prosent
PST	37	59,7 % 
Politiet	53	85,5 % 
Barnevernet	40	64,5 % 
Idrettslag og foreninger	24	38,7 % 
Trossamfunn	25	40,3 % 
SLT-koordinator	10	16,1 % 
Kommunen og fylket	17	27,4 % 
Andre	3	4,8 % 
Vet ikke	6	9,7 % 

Hvor ligger ansvaret for å forsikre seg om at lærerne er godt nok rustet til å håndtere radikalisert ungdom

Svar	Antall	Prosent
Skolen	52	83,9 % 
Fylket	39	62,9 % 
Utdanningsdirektoratet	53	85,5 % 
Lærerskolen	38	61,3 % 
SLT-koordinatoren	8	12,9 % 
Lærerne selv	18	29 % 
Andre	0	0 %
Vet ikke	3	4,8 % 

7.4 Meldeskjema NSD

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

845452

Prosjekttittel

Lærer i møte med radikal ungdom

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Internasjonale relasjoner, nordområder og miljø

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tanja Ellingsen, tanja.ellingsen@nord.no, tlf: 75517587

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tobias Akseth Eggesvik, tobias.eggesvik@gmail.com, tlf: 90711856

Prosjektperiode

02.08.2021 - 01.07.2022

Vurdering (1)

29.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 29.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE	OPPLYSNINGER	OG	VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.			

LOVLIG	GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.	

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: • lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES

RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG

DIN

INSTITUSJONS

RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD

VESENTLIGE

ENDRINGER

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

OPPFØLGING

AV

PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver. Lykke til med prosjektet!

